



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB

Faculdade de Educação

Pedagogia

Marina Margarita Martin Catoira

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROJETO DE EXTENSÃO:
CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES**

BRASÍLIA

2019

[Digite aqui]



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Faculdade de Educação
Pedagogia

Marina Margarita Martin Catoira

**FUNDAMENTOS TEÓRICO–METODOLÓGICOS DO PROJETO DE EXTENSÃO:
CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTES/INGRESSANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, ao curso de graduação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito e título de licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Professor(a): Ana Sheila Fernandes Costa.

BRASÍLIA

2019

[Digite aqui]

CF981f CATOIRA, Marina Margarita Martin
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROJETO DE EXTENSÃO:
CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTE/INGRESSANTES
/ Marina Margarita Martin CATOIRA; orientador Ana Sheila
Fernandes Costa. -- Brasília, 2019.
p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade de
Brasília, 2019.

1. Círculos Formativos. 2. Formação de professores. 3.
Projeto de extensão. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I.
Fernandes Costa, Ana Sheila, orient. II. Título.

[Digite aqui]

MARINA MARGARITA MARTIN CATOIRA

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO PROJETO DE EXTENSÃO:
CÍRCULOS FORMATIVOS COM PROFESSORES INICIANTE/INGRESSANTES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado, ao curso de graduação, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB, como requisito e título de licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Professor(a): Ana Sheila Fernandes Costa.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador(a) Professor(a): Ana Sheila Fernandes Costa

Professor(a): Dra. Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Professor(a): Natália Cassettari

Suplente: Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília, ____ de _____ de 2019

[Digite aqui]

Dedico este trabalho à minha mãe, Arina. Sem seu exemplo e apoio eu não estaria aqui hoje, referencial de garra e conquista na minha vida.

Você é a escada da minha subida.

Ao meu filho, Felipe Catoira, que é força motora da minha existência, condição de cada sorriso meu.

Você é o amor da minha vida.

Aos meus irmãos, Daniel e Markinhos, que me ensinaram alegria e auto-controle.

O meu abrir de olhos no amanhecer.

À minha tia/pai, Alline, que me ensinou a “Madame Vevenet” e me mostrou que na vida acreditar importa.

Verdade que me leva a viver.

Às minhas amigas e colegas que me ensinaram durante a minha caminhada, aos que me acolheram.

Você é a espera na janela.

Às minhas professoras do GEPFAPe, por me abrirem os olhos para um universo de descobertas e encanto pelo conhecimento.

A ave que vem de longe tão bela.

Se você entendeu, era pra você mesma.

[Digite aqui]

AGRADECIMENTOS

Agradeço, à Universidade de Brasília por ser um mundo onde eu tive acesso aos mais diversificados espaços do saber, um local único, diferente de tudo, sem deixar de ser o local para refletir a sociedade como a vivemos.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, por me apresentar à pesquisa e à extensão, modificando drasticamente minhas concepções acerca do papel da escola e os elementos constituintes da atividade docente.

À professora Kátia Curado, por ser a primeira a me fazer sentir meu valor dentro da universidade e à professora Ana Sheila Costa, por ter sido minha guia nesta incrível e exaustiva jornada. Ambas com paciência e sensível expectativa no meu sucesso.

Agradeço, também, aos professores da Escola Classe 831 de Samambaia e à equipe do projeto de extensão dos Círculos Formativos, sem os quais este trabalho não seria possível.

Agradeço à minha mãe, Arina, por ter me apoiado em todos os momentos, sendo a mão que me levantou em cada queda, por ter chorado minhas lágrimas e vibrado minhas conquistas.

Agradeço ao meu irmão, Daniel, e ao meu colega de graduação, Gabriel, por me ajudarem com meu resumo em língua estrangeira.

Agradeço às minhas amigas e familiares, que me escutaram palestrar incessantemente sobre assuntos absolutamente desinteressantes a eles, simplesmente por saber que eu gostava e que organizava minhas ideias à medida que falava.

[Digite aqui]

Queremos uma pedagogia que, sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, e aceite, como ponto de partida, o que eu chamaria de 'o aqui e o agora' perceptivo, histórico e social dos alunos.

Freire e Campos, 1991

[Digite aqui]

MEMORIAL TRAJETÓRIA ESCOLAR

Minha trajetória escolar foi marcada por mudanças rápidas. Durante minha primeira infância troquei de escolas com frequência em curtos períodos. Não tive acesso efetivo a uma educação infantil, pois com as inquietantes mudanças estava sempre me adaptando, não sendo capaz de me apropriar das atividades, das rotinas e da minha própria forma de me relacionar com o ambiente educacional.

Após algumas mudanças de escola, passei a não me interessar pelo que se desenvolvia dentro das salas de convivência. Tudo era passageiro e não havia sentido em constituir relações significativas com os espaços e colegas. Comecei a ser uma “estudante problemática”, fugia das salas de convivência e me sentava nos pátios para tentar ler sozinha, pois alguns colegas já liam e eu não. Ao mesmo tempo que eu buscava a leitura, meus familiares e professoras recorrentemente apontavam que eu não poderia estar lendo, pois o livro estava de cabeça para baixo ou era composto apenas por gravuras.

Quando completei sete anos, fui matriculada na Escola Canarinho, instituição privada de Educação Infantil do Distrito Federal. Nesta eu cursaria do Jardim III até a quarta série. Foi uma experiência muito frustrante, apesar dos esforços da professora em me envolver, pois o primeiro ano que passei estudando nessa instituição me colocou em contato com estudantes que já eram capazes de realizarem as atividades propostas por conta própria, com pouca ou nenhuma mediação da regente, a maioria já havia se apropriado dos grafemas e fonemas. Por minha vez, não era capaz de identificar as vogais, não realizava as atividades com frequência e não fui alfabetizada nesta etapa. Depois, ao ir para a primeira série (na mesma instituição), também não fui capaz de acompanhar meus colegas e continuei sem participar das atividades, principalmente por me sentir não pertencente àquele lugar.

Na segunda série, a professora Cristina iniciou um trabalho de resgate e valorização do meu espaço como estudante. Não fui deixada para trás. Comecei a sentir vontade de participar das aulas e das atividades, mas ainda não me sentia segura e não registrava minhas respostas em atividades avaliativas (como provas), tinha receio de realizar as atividades de forma equivocada e medo da reprovação das minhas produções. Portanto,

[Digite aqui]

fui para a terceira série ainda sem ser capaz de registrar a maioria das minhas aquisições, nos momentos avaliativos.

Na quarta série, a professora foi capaz de me conduzir com muita tranquilidade e afetividade, proporcionando um ambiente onde me sentisse segura para cometer erros. Provavelmente a quarta série é o meu primeiro grande marco educativo, quando finalmente aceitei que poderia responder errado e tive a segurança para registrar minha resposta mesmo assim.

Após a quarta série troquei de escola, pois a Escola Canarinho não tinha ensino fundamental anos finais. Fui para o colégio La Salle, no Núcleo Bandeirante. Aqui se fazem importantes algumas considerações. Neste ano, meus pais já haviam se separado havia algum tempo e meu pai nunca contribuiu para minha formação escolar, moral ou para qualquer área do meu desenvolvimento como ser-humano. Com a omissão completa da minha figura paterna, minha mãe assumiu todas as funções, me suprimo de amor, promovendo meu desenvolvimento como indivíduo, cuidando de todos os meus compromissos, me ajudando nas minhas tarefas (como podia) e, além das suas atribuições maternas, fazia faculdade, estagiava e trabalhava.

Minha mãe se saiu muito bem, nada me faltou. Mas meus colegas do novo colégio vinham de famílias muito abastadas, participavam de inúmeras atividades extracurriculares e tinham acesso a roupas e materiais escolares muito elaborados e de altíssimo custo monetário. Então, comecei a ser excluída da convivência dentro de sala de aula. Os colegas só me permitiram participar das brincadeiras caso eu pudesse comprar uma marca específica de calça jeans, zombavam da minha religião (cristã à época) e recusavam a minha participação em trabalhos em grupo.

Meu ensino fundamental anos finais foi, inteiro, muito conturbado, mas foi durante a quinta série que veio o segundo marco da minha vida escolar. Durante a quinta série, um dos grupos em que a professora impôs minha presença não permitiu a minha participação na elaboração do trabalho. No dia da apresentação eu não tinha qualquer conhecimento do tema a ser desenvolvido, pois com a exclusão imposta pelos meus colegas eu me mantive inerte. Ao chegar em casa e contar para minha mãe, ela me bateu com um cinto de couro até que ele se partisse. Neste dia ela deixou algo claro, eu deveria me empenhar ao máximo com fins de não tornar à experiência à qual fui submetida. A partir desse dia eu me tornei uma estudante altamente proativa.

[Digite aqui]

Infelizmente, a proatividade gerou outros problemas de relacionamento com os colegas, pois além de não ser bem aceita pelo grupo, assumi uma postura autoritária e impositiva na realização de trabalhos em grupo. Já na sétima série, encontrei algumas companhias. A condição financeira melhorou o suficiente para que meus materiais escolares pudessem (ainda com algum esforço) ser tão interessantes quanto os dos meus colegas e observei que alguns garotos eram menos críticos e gostavam da comodidade de ter alguém para realizar as atividades coletivas individualmente. Nunca consegui estabelecer vínculo real e duradouro com as meninas.

Na oitava série, fui transferida para o colégio Polivalente, da Asa Sul, onde passei o último trimestre do ano. Logo após, fui para o CEMSO – Centro de Ensino Médio Setor Oeste. Lá me senti muito à vontade, para muitos colegas eu era considerada excelente companhia e os professores gostavam da minha facilidade para assimilar os conteúdos, finalmente estava um passo à frente. Infelizmente, antes que pudesse concluir o segundo ano do Ensino Médio, passei no vestibular de uma faculdade privada e fui cursar arquitetura.

Acredito que, por ser muito jovem, não tinha clareza do que gostaria de fazer, então comecei uma incessante troca de cursos. Não que os cursos não me agradassem, ou que tivesse baixos desempenhos, na verdade sempre me destaquei em todos. Apenas não conseguia permanecer naqueles espaços. Hoje imagino que não me sentisse desafiada. Em 2014, incentivada por minha mãe, decidi tentar uma universidade federal, sonho distante para toda a minha família. Não tinha grandes expectativas, mas, para minha surpresa, fui aprovada em segunda opção de curso: Pedagogia na Universidade de Brasília. Este foi o meu terceiro marco.

Não sabia se permaneceria, como era minha segunda opção, entrei no curso já pensando em transferência. Mas comecei a me encantar. Dentro da universidade tudo é tão diferente, a grade aberta me permitiu explorar outros departamentos, estudar artes, história, música... Os eventos acadêmicos me despertaram curiosidades e o meu quarto marco foi a solicitação de um artigo sobre pedagogia hospitalar.

A professora Kátia Curado solicitou um artigo dentro da disciplina de Projeto 2 (componente curricular do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília). Ao fim do semestre, a professora me procurou para falar sobre a possibilidade de publicação desse artigo e aquele foi um dos momentos mais impressionantes da minha vida. Eu, uma

[Digite aqui]

estudante, publicar? A partir deste dia me dei conta de que minhas produções não só mereciam ser feitas, ainda que sujeitas ao erro, mas elas tinham **valor**.

Me envolvi com os projetos ofertados e desenvolvidos pela professora Kátia. Queria saber mais sobre esse universo onde o que eu escrevia era **importante**. Encontrei um grupo de estudos, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe, onde poderia conversar horizontalmente com mestrandos e doutorandos. Neste espaço, participei do período de elaboração do projeto de extensão dos Círculos Formativos e acredito neste projeto, no potencial que ele tem de empoderar e desenvolver (não só profissionalmente) seus participantes.

No decorrer de minha participação no GEPFAPe, pude refletir sobre a atuação das minhas professoras durante os anos de escola, contemplei os efeitos de algumas tomadas de decisão e conduções bem ou mal sucedidas na minha vida enquanto estudante, bem como refleti sobre os efeitos macro, meso e micro que certos episódios trouxeram para minha trajetória. Fui capaz de avaliar a necessidade de uma formação sólida, concisa e eficiente do profissional docente, bem como cultivar uma curiosidade crescente sobre que tipo de formação poderia conduzir ao bom exercício da docência.

Assim deu-se meu envolvimento no projeto de extensão dos Círculos Formativos, impulsionada por uma sede coletiva pelo “saber fazer bem”, imergindo em autores clássicos e contemporâneos, desenvolvendo atividades práticas regadas em teoria, firmando meus pés na concepção de práxis adotada pelo grupo, me apropriando de novos conceitos e aceitando novos desafios, acompanhando com proximidade um projeto de formação continuada que estuda e estrutura concepções sobre a qualidade da formação docente e o preparo destes profissionais para conduzir a infinidade de processos, encontros e demandas que surgem dentro da sala de aula.

Toda a minha trajetória me conduziu a uma perspectiva mais crítica, mais empoderada e mais ampla das diversas realidades (não apenas no espaço de atuação de professores e pedagogos).

[Digite aqui]

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso “Fundamentos teórico-metodológicos do projeto de extensão: Círculos Formativos” surgiu em meio a debates sobre a constituição da profissionalidade de professores iniciantes/ingressantes da rede de educação pública do Distrito Federal. É um projeto de ação extensionista que deriva do projeto guarda-chuva, projeto de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – GEPFAPe que visa acompanhar e analisar a inserção dos professores iniciantes/ingressantes no espaço da docência em instituições públicas de educação. Este trabalho tem por objetivo acompanhar o empreendimento das atividades na Escola Classe 831 de Samambaia – DF e relacionar as ações aos fundamentos teóricos que suscitaram a elaboração dos Círculos Formativos, ação de formação inicial e continuada, que ocorre dentro da Universidade de Brasília e, mensalmente, no espaço de coordenação coletiva da Escola Classe 831. O presente trabalho foi elaborado a partir de observação participativa e acompanhamento das atividades no período de 3 semestres e pesquisa bibliográfica e documental. Pretende-se observar a atividade extensionista e analisar seus fundamentos na teoria, uma vez que todo o seu desenvolvimento está atrelado a uma concepção de práxis em Vásquez e Curado Silva e na pedagogia histórico-crítica (Saviani) e sua didática (Gasparin), bem como em uma concepção de extensão processual-orgânica (Reis) e fortemente atrelado aos círculos de cultura, em Freire.

Palavras chave: Círculos Formativos; Formação de professores; Extensão; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

The present paper “Theoretical foundations of the formative circles extension project” emerged in the midst of debates about the professionalism constitution of beginning/new teachers from the public educational network of Federal District – Brazil. It is an extension action project that was born from an umbrella-project, a research of the Study and Research Group on Teacher Training and Performance, which is named GEPFAPE and seeks monitoring and analyzing the insertion of beginning/new teachers in the teaching space of the public schools. This work aims to accompany the university extension activities in the 831 School of Samambaia – DF and relate the actions to the theoretical foundations that led to the elaboration of Formative Circles, an initial and continuous formation action, which takes place within the University of Brasilia and, monthly, in the collective formation moment that happens at 831 School of Samambaia -DF during collective coordination moments. The present work was elaborated from participative observation and monitoring of the activities in the period of 3 semesters and based on a bibliographic research. It is intended to observe the extension activity and relate it to its theoretical foundations, since all its development is linked to a praxis’s conception based on Vázquez and Curado Silva prepositions and in historical-criticist pedagogy (Saviani) and its didactics (Gasparin) as well as in a conception of organic-procedural extension (Reis) and strongly related to Freire’s cultural circles.

Keywords: Formative Circles; Teacher Training; Extension; Historical-Criticist Pedagogy.

[Digite aqui]

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Observação e pesquisa.....	22
Figura 2: Fundamentação teórico-metodológica dos círculos.....	23
Figura 3: Fundamentos nos Círculos de Cultura.....	42
Figura 4: Objetivos dos Círculos.....	43
Figura 5: Da síncrese à síntese.....	52
Figura 6: Espiral das etapas para uma didática histórico-crítica.....	55
Figura 7: Lanche – 1º Círculo Formativo 2/2019.....	60
Figura 8: Lanche – 1º Círculo Formativo 2/2019.....	60
Figura 9: Folder 1º Círculo Formativo 2/2019.....	61
Figura 10: Problematização – 1º Círculo Formativo 2/2019.....	63
Figura 11: Resumo dos GTs.....	66
Figura 12: Avaliação dos Círculos.....	67
Figura 13: Encerramento – 1º Círculo Formativo de 2/2019.....	72

[Digite aqui]

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEMSO	Centro de Ensino Médio Setor Oeste
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DEG	Decanato de Graduação
DEX	Decanato de Extensão
EAD	Educação a Distância
EC	Escola Classe
FOPROEX	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras
GEPFAPe	Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos
PDIs	Planos de Desenvolvimento Institucionais
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPPs	Projetos Político Pedagógicos
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Procedimentos metodológicos.....	21
2. BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO EM TERRITÓRIO NACIONAL E CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO ACOLHIDA DENTRO DO PROJETO DOS CÍRCULOS FORMATIVOS.....	25
2.1 Breve histórico da extensão universitária no Brasil.....	25
2.2 A evolução dos conceitos e tipologias de extensão universitária.....	30
2.3 Extensão processual-orgânica.....	31
3. CÍRCULO DE CULTURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ESTRUTURAÇÃO DOS CÍRCULOS ORMATIVOS.....	38
4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, SUA DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS CÍRCULOS FORMATIVOS.....	45
4.1 A pedagogia histórico-crítica	45
4.2 Didática para a pedagogia histórico-crítica e sua articulação dentro dos círculos formativos.....	53
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
6.BIBLIOGRAFIA.....	73

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da educação pública, nos níveis básico e superior, tem sido tema de discussão ampla em diversas áreas do conhecimento, bem como nos mais diversos cenários políticos e/ou acadêmicos, por vários autores e, conseqüentemente, é avaliada a partir de diferentes perspectivas.

Embora as tessituras, no que tange à qualidade do fazer educativo, expressem muita complexidade, a temática da formação docente é recorrentemente citada como uma característica preponderante no entendimento desse constructo, uma vez que está intimamente conectada à constituição da profissionalidade docente e ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes (CRUZ, 2017).

Ao analisar a formação inicial de futuros pedagogos, este trabalho de conclusão de curso se constrói sobre uma observação participativa e no relato de experiência da ação extensionista “Círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes” analisando sua fundamentação teórica e conectando as ações das atividades desenvolvidas com a pedagogia histórico-crítica, os círculos de cultura e com uma orientação processual-orgânica na implementação da atividade de extensão.

Os Círculos Formativos originam-se de preocupações ligadas aos professores que iniciam na docência, uma vez que nos primeiros anos na carreira, os primeiros 5 anos (COSTA et. all., 2019), “esses profissionais enfrentam desafios particulares, como: aprender a adaptar seus saberes disciplinares à realidade do cotidiano, a gerir a sala de aula, a refletir sobre sua prática, dentre outros” (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, 2017).

A proposta emerge de uma pesquisa realizada pelo GEPFAPe que teve por objetivo acompanhar e observar a inserção de professores iniciantes/ingressantes na rede pública de ensino do Distrito Federal. Qual seria a justificativa para fazer constar a contemplação dos dois termos: iniciante e ingressante? Existe uma diferenciação entre iniciantes e ingressantes que pode ser observada na pesquisa que impulsionou a elaboração deste projeto (CURADO SILVA, 2018). O professor iniciante viria a ser aquele profissional sem experiências prévias que se dêem no espaço escolar, já o ingressante seria aquele com

[Digite aqui]

experiências anteriores, dentro espaço escolar, porém, não dentro do sistema público de educação básica.

A idealização do projeto de extensão se dá na forma dos referidos Círculos Formativos, nos quais os professores da rede pública do Distrito Federal, inicialmente apenas iniciantes/ingressantes, são convidados a expor suas demandas, sendo estas os temas dos círculos elaborados no decorrer dos semestres.

A proposta original é de que os encontros entre a universidade e a escola ocorram quinzenalmente, entretanto foi identificada a necessidade do espaçamento entre as referidas reuniões. A necessidade da distância entre uma reunião e a seguinte deriva da compreensão do período de tempo demandado pelos estudantes da graduação na elaboração e preparação dos materiais necessários à efetivação do Círculo Formativo, a fim de que se promovam todos os movimentos inerentes à manutenção de uma alta qualidade na atividade extensionista, bem como a exploração bibliográfica por parte dos graduandos, mestrandos e doutorandos, que compõe e promove a formação inicial e continuada dos integrantes deste processo.

Esse projeto de extensão busca que os professores participantes constituam conhecimentos que os auxiliem na construção da sua percepção sobre a prática e na superação das dificuldades vivenciadas. Assim, segue um trecho da apresentação do projeto de extensão, onde o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos explicita seus objetivos principais:

O projeto tem como objetivo construir diálogos que articulem teoria e prática na formação inicial e no exercício profissional da docência, possibilitando a investigação e a construção de perspectivas teóricas e metodológicas sobre a formação docente. Deste modo, envolverá professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, possibilitando a articulação dessa proposta de extensão com atividades de ensino e pesquisa. (GEPFAPe, 2017)

Firmando observação sobre a concepção de extensão universitária processual-orgânica, as ações dos Círculos Formativos partem da prática social estabelecida na Escola Classe 831 de Samambaia, comunidade escolar onde é desenvolvido mensalmente desde o primeiro semestre de 2018, com o intuito de proporcionar aos professores momentos formativos que contribuam com o constante processo de reflexão sobre o exercício do trabalho docente. O objetivo desse projeto de extensão é propiciar aos professores iniciantes e ingressantes da rede pública de educação do Distrito Federal, encontros de formação para consolidação e fortificação da carreira. Em tais encontros, a

[Digite aqui]

reflexão sobre as práticas diárias é fomentada, bem como são discutidos subsídios teóricos para potencialização do processo de ação-reflexão-ação.

O projeto, é realizado, através de um acordo com a escola, ocupando um período de “Coordenação Pedagógica”, sendo uma atividade semestral em que os círculos formativos se realizam uma vez ao mês, com duração de um turno. O projeto é elaborado em módulos semestrais, entretanto, já completa dois anos de atuação.

Então, considerando os objetivos e características fundantes da proposta, o projeto tem sido desenvolvido no referido espaço escolar, que atende alunos desde a Educação Infantil ao 5º ano do Ensino fundamental em ambos os turnos. A escolha da escola aconteceu devido ao fato de que Samambaia é uma Coordenação Regional de Ensino de Lotação, portanto, é uma regional na qual há mais possibilidades de encontrar professores recém-ingressos na Secretaria de Educação (COSTA et all, 2019).

Observar/participar dessa ação extensionista e relacioná-la aos passos da didática para a pedagogia histórico-crítica, constitui em relevância no que tange às discussões sobre formação docente, uma vez que os Círculos/Formativos contribuem com a formação inicial de estudantes de graduação e com a formação continuada de professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Outra informação a ser considerada é a amplitude do atendimento desempenhado dentro do espaço escolar, haja vista que é um fator de grande influência no momento do planejamento. A escola conta, em média, com 10 professores iniciantes por turno. Os professores iniciantes/ingressantes, como já observamos, são caracterizados pela iniciação na carreira docente, ou seja, são os profissionais que possuem até cinco anos de atuação (COSTA et all, 2019).

Ante o exposto, cabe destacar que a proposta é que se constituam as reflexões sobre a prática docente em movimento dialético no qual se reflete sobre a práxis, visita a teoria e retoma a reflexão sobre a práxis. Este modelo de atuação é pautado em proposições de Demerval Saviani (2013) e João Gasparin (2012). Portanto, os Círculos Formativos se baseiam também na ação-reflexão-ação. Momento em que o indivíduo atua no seu cotidiano, refletindo e dialogando em dialético movimento com a práxis, transformando a ação a partir da reflexão quando esta realimenta o fazer.

[Digite aqui]

Com a finalidade de contribuir com as reflexões derivadas da experiência de participação e observação do referido projeto, uma vez que a extensão apresenta importância no espaço de constituição da profissionalidade bem como de produção acadêmica, originando vários artigos que exploram diversas facetas da formação inicial e continuada da docência questionamos: Quais são os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o projeto de extensão: os Círculos Formativos com professores iniciantes/ingressantes?

Então, pretende-se explorar a constituição teórica que alimenta a prática da atividade extensionista neste espaço, uma vez que o projeto adota uma concepção de práxis em concordância com Curado Silva (2018), onde a prática é indissociável da teoria e o contrário também se apresenta, a teoria não se dissocia da prática. Então, este trabalho se propõe a percorrer os pilares teórico-metodológicos dos Círculos Formativos e observar sua apresentação no empreendimento das ações dentro do projeto.

Para tanto, pretende-se perpassar três aspectos fundantes da ação extensionista em questão: concepção extensionista adotada, origem da sua constituição em círculos e corrente pedagógica assumida pela atividade formativa do projeto de extensão. Assim, cabe lançar mão do aporte teórico de FREIRE (1996) GASPARIN (2012, 2015), REIS (1996), e SAVIANI (1984, 2013, 2013). Tais autores colaboram com o entendimento da relevância da extensão universitária processual-orgânica e da didática para a pedagogia histórico-crítica na formação docente, bem como discorrem sobre a transição entre o senso comum e a apreensão de conceitos científicos.

Tendo os três aspectos acima como orientação deste estudo, devemos conceber ainda a necessidade de compreender qual é o percurso da extensão no cenário nacional, como esta vertente extensionista se configura e como se constituiu esta concepção, bem como explorar os círculos de cultura, elaborados por Paulo Freire, a fim de que se compreenda a estruturação do projeto no esquema de círculos e observar como estes são concebidos na práxis dos Círculos Formativos.

Mister ainda se faz a observação das concepções de educação e atividade docente observadas pelo grupo da ação de extensão, bem como o papel do professor neste constructo e as influências que a pedagogia histórico-crítica imprime, como tendência pedagógica adotada, na concretização das atividades formativas. É importante observar e

[Digite aqui]

relacionar a prática empreendida com seus fundamentos nas correntes teóricas abordadas no espaço bibliográfico dos círculos, descrevendo as atividades e refletindo sobre sua consonância ou discrepância em relação aos pressupostos elencados no referencial bibliográfico assumido pelo grupo de extensão.

Esta produção se justifica na necessidade de que se constitua uma análise da ação extensionista à luz de sua teoria, pois já se completam dois anos de sua atuação e o quesito avaliativo é componente essencial da vertente pedagógica adotada, constituindo em importância conceber material de análise que fomente reflexões e observação estruturada e aprofundada dos pressupostos que regem o empreendimento das atividades descritas.

Este trabalho pode contribuir para futuras análises avaliativas no espaço do projeto extensionista, bem como pode constituir em material que elucide questionamentos acerca desta ação de extensão, fomentando futuros trabalhos e sendo possível elemento gerador de novas concepções no espaço de formação inicial e continuada.

1.1 Procedimentos metodológicos

O percurso metodológico desta produção consiste em três etapas fundantes que podem ser denominadas, segundo GIL (2008), como pesquisa bibliográfica, observação simples e observação participativa.

A pesquisa bibliográfica foi o primeiro momento de coleta dos materiais que viriam a construir o presente trabalho. Este tipo de pesquisa é pautado em elementos previamente constituídos, em relação aos quais não cabe à autora nada que extrapole a leitura atenta e sua interpretação cuidadosa, bem como comparação e o estabelecimento de relações entre os autores pesquisados. Neste espaço de pesquisa foram exploradas diversas produções, mas dentre estas, saltam em relevância as de Saviani (1984, 2013, 2013) e Gasparin (2015), nas quais são buscados os fundamentos teóricos que sustentam uma ação pedagógica no espectro de uma pedagogia histórico-crítica.

Esta pesquisa envolveu ainda a leitura de vários documentos normativos, artigos e anais sobre o percurso histórico de atividades extensionistas no território brasileiro e o estabelecimento de relação entre estes e os escritos de Reis (1996) e Kochhann (2019) sobre as atividades extensionistas e seus desdobramentos.

[Digite aqui]

Assim, identifica-se uma íntima relação entre o movimento de observação e a pesquisa bibliográfica, sendo que estas se complementam e atribuem sentido uma à outra, como no esquema a seguir:

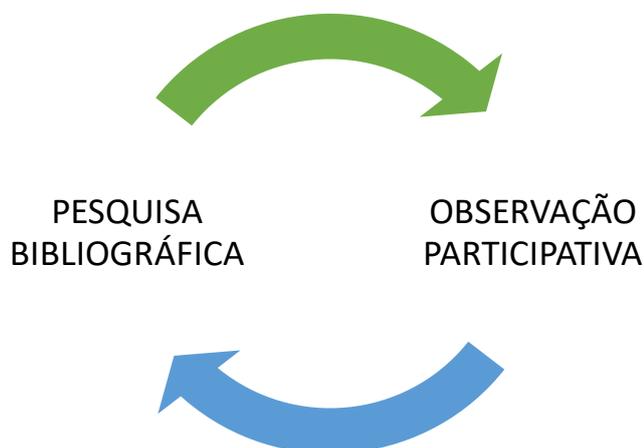


Figura 1 – observação e pesquisa

Neste espaço de discussão sobre concepções extensionistas, é possível ainda identificar o estabelecimento de diálogos entre os autores supracitados e Freire (1996), que vem a ser nossa principal fonte bibliográfica na contemplação acerca dos círculos de cultura. Assim, pretendemos relacionar os círculos de cultura com os círculos formativos que são desenvolvidos no espaço de atuação do projeto de extensão. E fazemos uso de Campos e Freire (1996), onde ocorre a exploração e apropriação de vários elementos e conceitos apontados por Freire como constituintes da atividade educativa. Então, retomamos então Demerval Saviani (1984, 2013 e 2013) onde, em diálogo com Freire (1996) são estruturadas a concepção de educação e de atividade docente que o grupo acolhe.

Desta maneira, buscamos ainda em Vázquez (1997) e Curado Silva (2018) uma concepção de práxis, conceito que permeia toda a atividade desenvolvida no âmbito do projeto de extensão dos círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes da rede pública de educação do Distrito Federal, afim de explicitar os passos adotados pelo grupo para a implementação de uma didática para a pedagogia histórico-crítica

[Digite aqui]

(GASPARIN, 2015). Logo, ante as referências previamente apontadas, é possível perceber a constituição dos referidos círculos na seguinte forma:



Figura 2 – Fundamentação teórico-metodológica dos Círculos

Após a exposição de uma ampla gama de referências teóricas e conceituais, a qual não esgota as leituras empreendidas na estruturação do presente trabalho, faz-se possível adentrar a exploração da observação. No decorrer dos anos de 2018 e 2019, foram realizados quatro ciclos de formação inicial e continuada. Cada ciclo constitui o período de um semestre de atuação onde se desenvolvem quatro Círculos Formativos na Escola Classe 831 organizados em realização mensal. Cada semestre contou com características únicas, uma vez que os professores da escola, bem como os estudantes da universidade, não permaneceram os mesmos. Em cada semestre, grupos diferenciados empreenderam estas atividades. Entretanto, as professoras coordenadoras permaneceram as mesmas, bem como vários estudantes perduraram na constituição dos referidos grupos.

As maiores alterações consistiram no grupo de professores que acessam este projeto na modalidade de formação continuada. Em verdade, tamanha foi a diversificação do contingente de docentes da escola, que no 2º/2019, o grupo era composto por professores experientes, fato que suscitou novas leituras e percepções, às quais não adentraremos na presente produção.

A observação participativa no espaço deste trabalho deu-se nos dois últimos semestres, a saber: 1º/2019 e 2º/2019. Durante este período, foi realizada uma observação permeada por análises bibliográficas empreendidas coletivamente, no espaço da ação

[Digite aqui]

extensionista e individualmente, no espaço de elaboração de portfólio e empreendimento de leituras autônomas.

Neste período foi possível integrar várias das equipes que constroem coletivamente os círculos formativos, objeto deste estudo, facultando a tessitura de diversas concepções acerca das atividades desempenhadas, em como estas se relacionam com o arcabouço teórico explorado e se estes movimentos consistem em relevância para a formação de professores, bem como para a comunidade acadêmica.

Entretanto, foi realizado ainda um período de observação simples, no qual não, apenas observei as dinâmicas desenvolvidas no espaço universitário. Esta perspectiva de observação não se demonstrou frutífera, pois desta forma, não foi-me facultada a observação dos momentos de culminância das atividades desenvolvidas no espaço da academia.

Assim, o presente trabalho divide-se em 3 eixos estruturantes. Inicialmente, pretende-se elucidar quais são os pressupostos teóricos que orientam uma ação extensionista em perspectiva processual-orgânica. Em seguida, contemplar as contribuições dos círculos de cultura (FREIRE, 1996) para a composição e implementação dos Círculos Formativos, com foco na dialogicidade. Em seguida, explorar os aspectos teórico-metodológicos dos círculos à luz dos passos da pedagogia histórico-crítica e explorar a ação do grupo de estudos, pesquisa e extensão dentro de uma didática para uma pedagogia histórico-crítica. Para, somente então, tecer considerações acerca desse percurso formativo.

CAPÍTULO 1

2. BREVE HISTÓRICO DA EXTENSÃO EM TERRITÓRIO NACIONAL E CONCEPÇÃO DE EXTENSÃO ACOLHIDA DENTRO DO PROJETO DOS CÍRCULOS FORMATIVOS

Ao estudar os Círculos Formativos, trabalhados no projeto de extensão do grupo GEPFAPe, faz-se fundamental compreender qual é a concepção de extensão que é cultivada e explorada pelo mesmo. Os Círculos Formativos, são fundamentados por uma concepção processual-orgânica de extensão, uma perspectiva horizontal, acolhedora e transformadora dos sujeitos na realidade em que atua.

Para compreender melhor o que significa aderir à perspectiva processual-orgânica, faz-se necessária uma contextualização histórica, bem como uma exploração das diferentes concepções de extensão que permeiam a formação inicial de professores. Quais relações são estabelecidas? Que papéis os envolvidos desempenham? Onde se constitui a produção do saber? Quem protagoniza estes processos? Estas são questões fundamentais à composição dos Círculos Formativos para que possamos compreender sua dinâmica partindo de uma perspectiva teórica.

Portanto, nesse capítulo apresentaremos o breve histórico da extensão universitária no Brasil, bem como conceituaremos as concepções eventual-inorgânica e processual-orgânica. Neste espectro de análise, situaremos a ação extensionista, objeto deste estudo, na linha de ação adotada pelos Círculos Formativos e observaremos algumas ações que denunciam sua concordância ou inconsistência entre a prática empreendida e a vertente teórica observada.

2.1 Breve histórico da extensão universitária no Brasil.

Os primeiros registros sobre extensão universitária no Brasil são datados de 1931, com o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. Entretanto, a Universidade Popular Livre de São Paulo e a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa já haviam, entre os anos de 1911 e 1920, ofertado pequenos cursos e ações de assistência à sociedade.

No decreto 19.851/1931, que institui o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras, quatro artigos chamam atenção:

[Digite aqui]

Art. 34 [...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários.

Art. 42 [...] a extensão deverá se processar de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade.

Art. 99 A vida social universitária terá como organizações fundamentais:

a) associações de classe, constituídas pelos corpos docentes e discente dos institutos universitários;

b) congressos universitários de dois em dois anos;

c) *extensão universitária*;

d) museu social.

Art. 109 - A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo.

§ 1º De acordo com os fins acima referidos, a extensão universitária será realizada por meio de cursos intra e extra-universitários, de conferências de propaganda e ainda de demonstrações práticas que se façam indicadas. (REIS, 1996, p.42)

Desta forma, a extensão é a disseminação de algo já produzido, anulando uma participação social na concepção deste saber, a universidade presta um serviço e a sociedade apenas o recebe. No estatuto supracitado, a extensão universitária assume o lugar de formação e divulgação, não corroborando para a transformação das comunidades que recebem os projetos, desempenhando, nesta perspectiva, um papel utilitário.

Na década de 1960, o educador Paulo Freire deu início a ações extensionistas sob uma égide da transformação social a partir dos sujeitos, da emancipação e da humanização (KOCHHANN, 2019, p.87). Participando desde movimento, no ano de 1961, a União Nacional dos Estudantes – UNE, delineou um olhar não assistencialista sobre a atividade extensionista. O texto destacado por Reis (1996) nos aponta uma necessidade de despertar a sociedade para uma percepção crítica sobre a própria realidade, sem deixar de lado o atendimento a certas demandas e a disponibilização dos serviços das universidades em prol de um trabalho constitutivo, que busca um ideal de sociedade.

A extensão segue uma oferta de serviços que atendem demandas sociais, entretanto a fundamentação destas ações, sob o olhar da UNE, em consonância à percepção de Freire, é um trabalho real de busca e constituição de uma realidade que abraça os seus sujeitos, buscando sua emancipação. É uma primeira forma de conceber um esboço do que virá a ser a extensão processual-orgânica, retirando o viés assistencialista da extensão universitária e tornando-a uma ação política. “Não obstante o dinamismo que imprimiu à sociedade civil brasileira, o movimento estudantil daquela época pouco contribuiu para a institucionalização da Extensão Universitária.” (FOPROEX, 2012)

[Digite aqui]

Ainda no ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, preconiza a extensão universitária na modalidade de cursos (KOCHHANN, 2019, p.88), prevendo, pela primeira vez, um caráter processual de ação contínua e não eventual.

Em 1968 a Lei Básica da Reforma Universitária (Lei n. 5.540/68), instituiu a Extensão Universitária, em seu Art. 40, da seguinte forma:

“As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento; b) assegurarão ao corpo discente meios para a realização dos programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos; c) estimularão as atividades de educação cívica e de desportos, mantendo, para o cumprimento desta norma, orientação adequada e instalações especiais; d) estimularão as atividades que visem à formação cívica, considerada indispensável à criação de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.” (BRASIL, 1968)

Aliado ao destaque dado pelo FOPROEX (2012) ao item “a” da redação acima, Kochhann (2019) avalia que o texto é um retrocesso nos avanços propostos por Paulo Freire, pois trata a ação extensionista como uma prestação de serviços. Assim a extensão ignora as dimensões humanizadora, emancipadora e transformadora, preconizadas por Freire, perpassando a constituição dos sujeitos apenas no item “d” resumindo-a à formação cívica que promova a consciência acerca de direitos e deveres.

Em 1969, segundo Reis (1996), os campi-avançados e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTACs representam o primeiro movimento de uma extensão de fato não eventual, iniciando a delimitação de uma concepção processual-orgânica da ação extensionista, por possuírem caráter não episódico e permanente. Até então a extensão universitária fora desenvolvida em uma concepção eventual-inorgânica.

No ano de 1975, surge, com o Plano de Trabalho de Extensão Universitária MEC/DAU/CODAE, uma primeira tentativa de conceber uma extensão orgânica-processualmente. Neste momento, surge a concepção da retroalimentação do ensino e da pesquisa na atividade de extensão universitária, lançando um novo olhar sobre a mesma.

Em 1987 foi criado o FOPROEX – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras, no evento, realizado pela primeira vez na Universidade de Brasília, foi discutido o papel da universidade, foi reforçada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e foi ainda delineado o espaço acadêmico da atividade de extensão, retirando seu conceito assistencial e afirmando uma concepção freiriana,

[Digite aqui]

estabelecendo que a atividade se desenvolve com base em uma relação dialógica entre universidade e sociedade.

Com a Constituição Federal de 1988, finalmente a extensão se consagra como elemento indissociável do ensino e pesquisa, compondo o tripé da universidade brasileira.

Art. 207 - As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 1988)

Entretanto, a atividade de extensão, apesar de compor o tripé universitário, é uma atividade não obrigatória dentro da formação acadêmica dos estudantes das universidades, uma vez que não se encontra inserida e creditada nos currículos universitários. Assim que, em 2001, o Plano Nacional de Educação (2001 – 2010), foi lançado sob a Lei n. 10.172, com 285 metas, sendo que as metas 21, 22 e 23 tratavam da extensão universitária.

Porém, entre estas metas, a meta 23 é a que mais nos interessa. Esta meta especifica que pelo menos dez por cento dos cursos de graduação deverá ser composto pelo envolvimento dos estudantes em ações extensionistas, buscando a instituição efetiva do tripé universitário. A saber:

23. Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas. (PNE 2001-2010)

Uma década após a validação do Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010), as questões de políticas educacionais visando a extensão universitária no espaço acadêmico, avançaram timidamente, apesar das metas 21, 22 e 23 do referido PNE. Em seu novo período de vigência, o PNE (2014), reformulado para a nova década, na Meta 12 (Ensino Superior), apresenta uma de suas estratégias abordando a extensão universitária, no tocante à obrigatoriedade curricular da experiência formativa em programas e projetos de extensão para todas os cursos e de todas as universidades.

Dentro da meta 12 do PNE (2014-2024), está contida a obrigatoriedade, a todas as instituições de ensino superior, sejam estas públicas ou privadas, da inserção da atividade de extensão no currículo universitário. Entretanto, já se passaram cinco anos desde o início da vigência do novo PNE e muito pouco esforço foi empreendido neste sentido.

A Resolução CNE/CES n. 07, de 18 de dezembro de 2018, por sua vez, estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7, dizendo:

[Digite aqui]

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

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos; (BRASIL, 2018)

Ou seja, visando a efetivação da extensão no âmbito das universidades encontra-se em desenvolvimento o debate sobre a curricularização da atividade de extensão, o qual, ante o exposto, já apresenta-se dentro dos documentos normativos, mas com a nova resolução, de 2018, passa a ter vários critérios dispostos para a concretização deste movimento.

A resolução citada previamente determina em maiores detalhes as ações que devem ser adotadas pelas instituições de ensino superior, estabelecendo diretrizes e princípios, concepção de atividade extensionista, normas para avaliação e registro de tais atividades. A CNE/CES n. 7 de 2018 estabelece claramente ainda a obrigatoriedade da inclusão das atividades de extensão em seus Projetos Pedagógicos de Cursos – PPCs, Planos de Desenvolvimento Institucionais – PDIs, Projetos Político Pedagógicos – PPPs e demais documentos institucionais.

Uma outra grande contribuição da CES/CNE n.7/2018 é que em suas diretrizes a extensão apontada é inserida em uma perspectiva que podemos denominar uma extensão processual-orgânica, como aponta Reis (1996). Esta é uma das grandes contribuições, uma vez que desde 2001, após manifestação da ANFOPE, os demais documentos normativos não foram claros em relação a o que se compreende por atividade extensionista.

Por fim, esta Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação explicita ainda que os cursos de Educação a Distância – EAD, deverão incluir, também, a atividade em seus currículos, bem como todas as instituições privadas de educação superior e não somente as universidades. Esta configura mais uma contribuição positiva da referida resolução, compelindo cursos não presenciais e de instituições privadas a promoverem atividades que integrem seus estudantes às realidades sociais nas quais pretendem desenvolver ações futuras.

Considerando que a esfera privada é a que mais forma profissionais na realidade acadêmica nacional (RAMOS, p. 76, 2019), faz-se mister a implementação de ações que as impulsionem em direção a uma articulação da práxis dentro de seus componentes

[Digite aqui]

curriculares. O ideal seria que a atividade extensionista perpassasse toda a formação superior, entretanto, podemos tomar este percentual (10%) como um primeiro passo na direção da elevação da qualidade dos cursos em instituições privadas, bem como para a valorização desta atividade em todos os espaços educacionais.

Porém, para a efetivação desta inclusão da atividade extensionista na grade curricular das universidades, é necessário que as estratégias avancem e adotem atitudes que superem o espaço legislativo, pois a lei sem seu cumprimento passa a ser cada vez menos representativa, até que sua existência perca o sentido (Kochhann, 2019).

Em seu PDI, no que se refere à extensão universitária, a UnB/DEX também estabelece as próprias resoluções em relação a que tipo de atividades são compreendidas dentro do espectro extensionista. Entretanto, destaca:

Na UnB, a extensão universitária tem se realizado de modo a integrar as práticas extensionistas e o currículo por meio de diferentes atividades: cursos de formação profissional; estágios ou atividades que se destinem à formação pré-profissional discente; prestação de consultoria ou assistência a instituições públicas ou privadas; atendimento direto à comunidade pelos órgãos de administração, de ensino ou de pesquisa; participação em iniciativas de natureza cultural; estudo e pesquisa em termos de aspectos da realidade local ou regional [...] (PDI/UnB, 2018)

A Universidade de Brasília compreende a atividade extensionista como uma ampla gama de atividades que podem ser desenvolvidas em parceria com o Decanato de Graduação – DEG e também no espaço da pós-graduação, em suma são atividades que devem perpassar a formação no ensino superior de qualidade. Então, apesar de especificar quais são as atividades compreendidas neste espaço de exploração, o PDI da UnB não deixa de destacar que o currículo deve tomar a atividade extensionista como um eixo transversal do desenvolvimento de seus estudantes.

O documento destaca ainda, sem citar Reis (1996) ou o termo “orgânica-processual”, que a atividade extensionista deve conter várias das, se não todas, características desta linha de atuação no espaço da extensão, pontuando construção conjunta do saber, consideração dos anseios do contexto social em que se desenvolve, não apontando caráter de assistencialismo e atribuindo à atividade um caráter político, que busca um ideal de sociedade, buscando ainda acolher nestes espaços “grupos desfavorecidos historicamente através de ações afirmativas” (PDI/UnB, p. 63 2018).

2.2 A evolução dos conceitos e tipologias de extensão universitária

Por muito tempo as atividades de extensão foram conduzidas de maneira verticalizada, onde a universidade é considerada a detentora do saber e o deposita,

[Digite aqui]

dissemina ou compartilha com a comunidade em que estiver a desenvolver o trabalho, este modelo é classificado por Reis (1996) como *eventista-inorgânica* ou *eventual-inorgânica*. O autor descreve a extensão *Inorgânica-Eventual* como:

“prestação de serviços ou realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção de conhecimento da universidade” (REIS, p.3, 1996)

Reis caracteriza a extensão eventual-inorgânica como um espaço para a formação do estudante, onde a universidade detém e monopoliza a produção do saber, disseminando-o como conhecimento, cultura ou prestação de serviços. A universidade é o lugar do saber e a sociedade o espaço da ignorância. Assim, os docentes universitários assumem protagonismo central, onde estudantes e comunidade orbitam em torno dos mesmos, enquanto estes assumem papel de autoridade, produtores e disseminadores do saber.

Atualmente, existem fortes críticas ao modelo eventual-inorgânico de ação extensionista, pois a nova concepção propõe trabalhos contínuos a serem desenvolvidos por razões políticas e não meramente assistencialista. A ação eventual não permite a retroalimentação, elemento essencial da ação de extensão em perspectiva contemporânea, tão pouco indissocia a extensão do ensino e da pesquisa. Síveres, por exemplo, expressa discordância em relação a esta vertente ao escrever:

Mister se faz destacar que à extensão não cabe mais o papel assistencialista. Por outro lado, é preciso (re)pensar posturas acadêmicas com o alto rigor da ciência instrumental, já que se trabalha nesse processo com o cotidiano das pessoas, para (re)conhecer a realidade e atuar pelo viés da humanização (SÍVERES, 2013).

A ação eventual não permite um acompanhamento, uma escuta e um atendimento significativo e emancipador às demandas sociais. Por tanto se caracteriza como inorgânica, ao não se reformular, não ser baseada em dialogicidade, é estática, não se reconstitui, é pontual.

2.3 Extensão processual-orgânica

Na perspectiva da extensão *processual-orgânica* de Reis (1996) no âmbito da universidade o trabalho não é eventual, é *processual*, se constitui e se modifica mediante sua realização, é dialético e prevê a retroalimentação. Assim, a universidade não mais detém o saber, mas o concebe em conjunto com a comunidade.

A vertente processual-orgânica da extensão universitária, deve ser viva, dialética e não atende somente às pessoas que o recebem ou à figura universitária de autoridade que

[Digite aqui]

se deposita no docente. Por esta razão ainda, os Círculos Formativos com professores iniciantes/ingressantes ao se apropriarem desse conceito de extensão cedem o espaço do protagonismo aos estudantes do curso de Pedagogia, especialistas convidados e demais sujeitos que se dispõem a partilhar dos momentos de formação desempenhados no projeto. Reis (1996) corrobora para este compartilhamento ao destacar a importância de uma *participação efetiva dos estudantes e técnicos das universidades* nos processos desenvolvidos durante a realização de extensões, partilhando e disseminando o poder docente e institucional.

Com a noção da retroalimentação as universidades assumem que *levam conhecimento na mesma medida em que o buscam nas comunidades*, percebem que a sociedade também é espaço de produção do saber, também compartilha e dissemina conhecimento e cultura, assim, horizontalmente, se constitui em parceria, partilha e troca, sendo os saberes produzidos tanto pela sociedade, como pela universidade, em conjunto.

O autor aponta que esta é a direção para alcançar outra característica da vertente processual-orgânica, *a escuta*. Nesta perspectiva, os projetos de extensão só fazem sentido se estiverem *atentos aos anseios da comunidade*, pois a construção é compartilhada a fim de que seja significativa para os envolvidos (estudantes, docentes e sociedade).

A extensão processual-orgânica compreende um trabalho que *objetiva um fim*, este está atrelado a um ideal de sociedade compartilhado pelos indivíduos participantes, envolvidos no projeto em andamento. Reis (1996) escreve que:

Neste sentido, é imprescindível fazer acordos ou consorciar interesses entre a universidade, setores organizados da sociedade civil (igrejas, organizações populares, sindicatos de trabalhadores) visando uma ação organicamente articulada nos interesses e construção da perspectiva de uma nova sociedade. (p.45)

Neste momento, entra ainda mais um elemento do processual-orgânico, o *envolvimento da sociedade* como um todo, não apenas das pessoas, mas de instituições e demais setores da sociedade civil, um envolvimento efetivo da comunidade, de suas instituições, setores e representações. Este é um dos desafios deste modelo de extensão universitária, movimentar e engajar amplamente o contexto de atuação na busca por transformação social.

[Digite aqui]

Ao discorrer sobre ações de extensão, Kochhann, 2019, traria ainda a questão da *dialogicidade*, apontando:

A extensão para sua efetivação se apresenta como dialógica e interdisciplinar¹, ou seja, estabelece diálogo com o ensino e a pesquisa, abrangendo várias áreas do conhecimento.” (KOCHHANN, p.163, 2019)

A ação extensionista não deve ser dissociada do movimento de ensino e pesquisa, a fim de garantir uma atuação processual. A extensão não eventual compreende uma ação de atividades contínuas ao longo de períodos estipulados. Considerando o caráter de continuidade, para que este trabalho tenha sentido e significado este deverá se atualizar e reformular tendo como ponto de partida as necessidades apontadas ou identificadas durante o processo em si.

O modelo processual-orgânico da extensão universitária se fundamenta então em uma relação horizontal, de constituição conjunta, com a sociedade, buscando abraçar sua completude, não considerando espaços isolados da comunidade onde atua, escutando os anseios e necessidades trazidos neste lócus. Faz-se, portanto, fundamental a consideração das culturas que se constituem nestes lugares de atuação e, sendo a cultura um lugar de transformação constante (LARAIA, 2001), cabe uma reformulação constante e orgânica do projeto, a fim de que não se perca a escuta e a sensibilidade às falas do espaço de atuação.

Quando a extensão estabelece conexão constante com o ensino e a pesquisa, desenvolve potencial para trazer grande contribuição para a formação de profissionais engajados nas questões realmente essenciais e humanizadoras da vivência cotidiana. Desta forma, o papel da universidade passa de formadora de profissionais para o mercado de trabalho, da construção de conhecimento sem significado para as reais necessidades da sociedade para uma sociedade realmente comprometida com o seu tempo (SÍVERES, 2013).

¹ O termo interdisciplinaridade caracteriza-se pelo enfoque científico e pedagógico que se estabelece por um diálogo entre especialistas de diversas áreas sobre uma determinada temática, redefinindo os limites dos objetos de pesquisa específicos, seus conceitos e metodologias associadas, ampliando o conhecimento do real em sua dinâmica (ASSMANN, 1998). Isto aponta que a interdisciplinaridade pode ser compreendida como esse processo aberto, pessoal e coletivo, de construção do conhecimento pelo diálogo e aproximação entre ciências e saberes, que permita a apreensão da totalidade social, sem, contudo, idealizar o todo ou "misturar" teorias e metodologias que não são compatíveis do ponto de vista ontológico (da constituição do ser social). Instituir a interdisciplinaridade não é o mesmo que defender um pluralismo sem criticidade, em que o complexo se dilui na simples convivência do diverso. Compreender o complexo exige método, e método exige coerência epistemológica e intencionalidade explícita. (KOCCHANN, p.. 163, 2019)

[Digite aqui]

A reformulação só será possível através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o tripé que sustenta a universidade contemporânea. Esta concepção tem viés político, de transformação social partindo da modificação dos sujeitos. A partir de uma construção humanizadora, emancipadora e transformadora já debatida por Freire na década de 1960, os sujeitos são convidados a explorar e refletir sobre as próprias realidades vivenciadas e observar os modelos opressivos sustentados por um modelo econômico capitalista.

A ação é, portanto, essencialmente processual, pois para sustentar a organicidade no movimento de extensão é necessário que se parta da prática/realidade social, perpassa pela teoria e retorne à prática. Negando assim a ação eventual, pontual, onde não se revisita o trabalho desenvolvido e não se constrói coletivamente.

Ao analisarmos os Círculos Formativos com professores ingressantes/iniciantes verificamos que o trabalho é organizado semestralmente, porém, já se completam dois anos de atuação na escola 831 de Samambaia- DF, atendendo ao caráter processual de continuidade da ação extensionista. Existe um prazo para a organização do trabalho, entretanto a este trabalho é dada continuidade através dos semestres que se sucedem, na modalidade de formação inicial e continuada para os participantes do mesmo.

Observando o caráter processual da extensão, é possível compreender que os Círculos Formativos passam obrigatoriamente por processos contínuos de avaliação formativa. Pois não será possível reformular e refletir sobre o atendimento ou não dos anseios da sociedade se excluirmos os processos de avaliação e autoavaliação.

Em uma perspectiva de extensão orgânica, as ações do referido projeto, partem da prática social vigente da comunidade onde este é desenvolvido. As professoras orientadoras do projeto, portanto, visitam a comunidade e escutam em rodas de conversa os anseios e expectativas dos professores participantes da ação extensionista ao início de cada semestre.

Partindo deste momento de debate, as professoras orientadoras se reúnem com os estudantes da universidade e relatam a experiência, principais pontos debatidos e compartilhamentos de maior relevância para o grupo visitado, observando o caráter dialógico desta vertente extensionista. Partindo deste ponto elas passam o protagonismo aos estudantes, que se dividem em grupos de atuação em diversos setores de organização da ação a ser desenvolvida para que estes se mobilizem e preparem, sob o

[Digite aqui]

olhar atento e acolhedor das docentes, os Círculos Formativos do semestre que se segue, caracterizando a descentralização do poder na figura do professor universitário e assumindo uma postura que fomente a construção coletiva e descentralizada do conhecimento.

Os Círculos farão um movimento dialético em que se reflete sobre a práxis, visita a teoria e retoma a reflexão sobre a práxis. Este modelo de atuação é pautado em proposições de Demerval Saviani (2013) e Gasparin (2015), que exploraremos mais adiante.

Assim, o processo desenvolvido na extensão dos Círculos Formativos atende às principais características da extensão processual-orgânica explorada por Reis (1996): a) ação contínua; b) descentralização do poder; c) construção coletiva; d) descaracterização da sociedade como locus de ignorância; e) perspectiva emancipadora, transformadora do comportamento dos sujeitos e humanizadora; f) escuta às demandas e anseios da comunidade.

Para compreendermos de forma mais ampla a constituição dos Círculos Formativos, faz-se necessária uma observação de outros aspectos teóricos que os fomentam. Neste capítulo observamos que a dinâmica de trabalho contínuo e valorização do protagonismo de estudantes e participantes da comunidade, entre outros elementos de igual relevância, se baseiam em uma concepção processual-orgânica de ação extensionista, explorada amplamente por Renato Hilário Reis e defendida, na década de 1960 por Paulo Freire.

Uma das características mais importantes nesta vertente extensionista é a retroalimentação que se estabelece entre a comunidade e a universidade. Neste projeto de círculos formativos, a universidade leva até o local de desenvolvimento do projeto uma formação continuada para os professores, garantindo a estes a certificação de seu envolvimento na referida atividade.

Em contrapartida, a universidade se beneficia na medida em que se desenvolvem pesquisas no âmbito destas atividades, proporcionando dados para a análise sobre a consolidação da carreira docente, as dificuldades enfrentadas por professores iniciantes/ingressantes, sobre as condições de atuação na rede pública de educação e outros temas de interesse e relevância para a pesquisa dentro da universidade, bem como contribui para a formação inicial dos estudantes de graduação que se envolvem na realização dos círculos, apresentando a oportunidade de identificar os temas pontuados

[Digite aqui]

pelos professores da escola como temas de necessidade e estuda-los com mais aprofundamento, a fim de que se preparem para a futura atuação profissional.

Na retroalimentação, destacamos ainda o atendimento aos anseios da comunidade ao observarmos que parte da retroalimentação reside na escuta atenta às palavras dos professores da escola classe, tomados por capazes e produtores de conhecimentos caros à esfera universitária. Partindo desta escuta, podemos orientar as ações de modo a identificar e atender a comunidade escolar da Escola Classe 831 de Samambaia em suas reais necessidades.

A finalidade principal deste projeto é proporcionar uma formação continuada significativa, que auxilie os professores iniciantes/ingressantes da rede pública a se firmarem na atividade docente, buscando reduzir a evasão que se compreende como mais acentuada nos primeiros cinco anos de carreira. Assim, o projeto atende a comunidade na medida em que forma, prepara e fortalece a atividade docente dentro das escolas públicas, fomentando a elevação da qualidade do ensino público e proporcionando ferramentas para a redução da evasão na docência e do adoecimento no espaço de atuação de professores/pedagogos.

Compreende em relevância este projeto na construção de um ideal de sociedade quando capacita professores da rede pública de educação, democratizando o ensino de qualidade e ao firmar os professores em início de carreira, buscando reduzir a evasão, fortificando a constituição da profissionalidade² docente e auxiliando no percurso que se faz no relacionar teoria e prática, na constituição de uma práxis transformadora em sala de aula.

Ainda sobre a retroalimentação, ao suscitar questões e alimentar a atividade de pesquisa, este projeto promove a produção de vários materiais que são submetidos em congressos regionais, nacionais e fóruns internacionais entre outros eventos, permitindo que se amplie a produção acadêmica no espaço da formação de professores, inicial e continuada, bem como garante a creditação da atividade extensionista no currículo dos estudantes da universidade que se envolvem, bem como a certificação dos professores da

² Compreende-se a profissionalidade em consonância com SOUZA (2017). Profissionalidade como maneira de retratar as formas subjetivas que os profissionais vão se constituindo na relação com os processos sociais externos instituintes da profissionalização. Ao assumir diferentes significados, a depender de contextos, países e principalmente de referências teóricas, podemos identificar o conceito de profissionalidade como em constante construção.

[Digite aqui]

escola, que recebem suas certificações de envolvimento, pois todos os integrantes restam devidamente registrados no Sistema de Extensão da Universidade de Brasília – SIEX/UnB.

O referido projeto de extensão, objeto deste estudo, promove ainda a aquisição de saberes que extrapolam a pesquisa em formação de professores, pois os temas solicitados pelos professores da escola classe constituem nas mais diversas áreas de estudos da pedagogia. O grupo, como um todo, tem a oportunidade estudar sobre educação para pessoas com necessidades específicas, produção de texto, jogos matemáticos, mal-estar docente e gestão do tempo, por exemplo. A articulação do grupo de extensão com professores especialistas nas áreas de interesse promove uma ação educativa interdisciplinar para todos, mas em especial para os membros da UnB.

Este modelo extensionista busca uma construção conjunta do saber, garantindo a retroalimentação; a indissociabilidade entre extensão, ensino e pesquisa; a atuação não assistencialista, mas política, que busca emancipação social dos sujeitos que nela estiverem inseridos, em concordância com os princípios que pautam a constituição dos Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire, que será explorada a seguir.

No capítulo seguinte abordaremos como os Círculos Formativos foram concebidos observando as concepções de Freire (1996) e outros autores que abordam a perspectiva da educação nos círculos de cultura. Observaremos os conceitos e concepções que perpassam esta educação que é concebida, inicialmente, como um ato político, de emancipação do sujeito e ferramenta de transformação social, em consonância com a concepção extensionista previamente explorada.

CAPÍTULO II

3. CÍRCULO DE CULTURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ESTRUTURAÇÃO DOS CÍRCULOS FORMATIVOS

A educação libertadora, proposta por Paulo Freire, é um convite aos sujeitos que dela desfrutam, a perceber o cotidiano em uma perspectiva de protagonismo do próprio sujeito como autor, crítico e modificador da própria realidade. A educação é em si mesma um ato político, uma vez que em cada planejamento elaborado se imprimem as convicções e expectativas do docente, um plano de sociedade, compreendendo a existência de vários projetos que estão em disputa na sociedade (COSTA, p.327, 2008 Apud. ZIKOTSKI, 2010).

Por outro lado, para Freire (1996), o discurso neoliberal traz elementos fatalistas e imobilizadores em sua composição, estabelecendo a realidade do indivíduo com um determinismo, sem possibilidades de mudança.

Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, p.20, 1996)

Assim, Freire (1996) expressa sua oposição à educação em uma perspectiva não transformadora, estagnada e reprodutora. Este modelo de educação ele chama “educação bancária” – um ato de subordinação do educando, tornando-o então um ser passivo. A proposição de Freire para a emancipação dos sujeitos ao seu protagonismo é a “educação problematizadora”. Esta se realiza nas interações entre o indivíduo e o mundo, provocando sua imersão reflexiva na própria vivência cotidiana e culminando em uma conscientização política do ser, promovendo-o ao local de protagonismo com potencial transformador da própria realidade, retirando o caráter inexorável do futuro problemático

Nessa perspectiva, o sujeito, empoderado pela apropriação de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, se apropria também de ferramentas para realizar novas leituras da realidade em que se insere, promovendo a reformulação de perspectivas e a atuação política deste indivíduo que busca então o atendimento das demandas de seu extrato social.

Os Círculos Formativos com Professores Iniciais/Ingressantes, são pensados em uma perspectiva dialógica, como já foi explicitado no capítulo anterior, retirando-se o papel

[Digite aqui]

assistencialista, assumindo uma perspectiva política onde se almeja um ideal de sociedade. Podemos compreender, portanto, uma íntima relação entre a filosofia que orienta a perspectiva de extensão e o desenvolvimento do trabalho pedagógico para a promoção da formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos nos referidos círculos.

Considerando a clara origem dos Círculos Formativos nos Círculos de Cultura trabalhados por Paulo Freire, é fundamental compreender a dinâmica proposta pelos círculos propostos por Freire e adentrar a reflexão acerca dos conceitos gerados e utilizados no decorrer da implementação desta filosofia pedagógica.

Em uma perspectiva freiriana, não se deve pensar e escrever negando a intuição e a observação, afastando o cotidiano vivido, regado em emoções e sentimentos, usufruindo apenas de uma razão intelectual (ZIKOTSKI, 2010). Assim, é importante considerar a completude do ser no momento em que se empreende uma prática libertadora na educação, na qual a conscientização é finalidade. Então, ao levar a ação extensionista à escola, o grupo percebe os professores, bem como o grupo de estudantes e professores universitários, como seres integrais, sujeitos históricos que possuem anseios, que manifestam sentimentos e se constituem nas suas relações com o espaço vivido.

A conscientização, para Freire, é o objetivo final do ato educativo, onde se desenvolve a criticização das relações consciência-mundo. A realidade não poderá ser modificada a menos que o homem se dê conta de que ela é passível de alteração e que ele é o ator que pode empreender tal mudança. Assim, a aquisição de conhecimento se torna o constructo que conduz a uma nova contemplação acerca da realidade social, novas percepções sobre as relações que constituem o cotidiano experienciado, permitindo que estes indivíduos, empoderados transformem a própria prática social, imprimindo, nas relações que estabelecem, uma visão de sociedade almejada.

Entretanto, essa conscientização não pode ocorrer a menos que o sujeito, ciente de sua incompletude (inacabamento da própria constituição onde se pode sempre aprender e transformar a si e ao meio), estabeleça relações com seus pares, desenvolvendo diálogos que gerem antítese e síntese sobre a forma de perceber e conhecer o universo, abraçando e sendo abraçado por uma reflexão sobre a própria práxis, ou seja, refletir sobre a forma em que sua atuação social se manifesta e refletir esta sob uma égide teórica que é fomentada pela participação nos referidos círculos. Reflexão esta que só surge em um

[Digite aqui]

movimento dialético e dialógico, estabelecendo constituições coletivas acerca dos conceitos propostos e estudados com embasamento na vivência de cada um.

Logo, ao estabelecer diálogos, não somente entre si, mas também com a universidade, por meio do projeto extensionista, os professores alcançados por este têm a oportunidade de formar conceitos e reformulá-los caminhando não linearmente, percorrendo um processo dialético de formulação e reformulação de concepções e observações, elaborando, junto aos estudantes universitários e seus professores, uma constituição coletiva sobre a própria atuação, como estes se relacionam com o universo vivido, como suas formulações sobre o mundo impactam na vida dos estudantes da Escola Classe 831, etc.

Aqui cabem ainda algumas tessituras sobre o conceito de práxis adotado nesta produção. O conceito de práxis assumido no presente trabalho condiz com a concepção aderida por Vásquez (2007), Saviani (2013) e Curado Silva (2018). Segundo os referidos autores, a práxis compreende uma ação prática permeada pela reflexão teórica acerca da mesma. Saviani (2013) escreve que uma não pode ser desvinculada da outra, uma vez que a teoria desprovida de ação se torna mera contemplação e a prática dissociada da teoria não passa de um espontaneísmo, o fazer por fazer (SAVIANI, p. 120, 2013). Curado Silva (2018), por sua vez, afirma que

a práxis é entendida como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios de pensamento – constatação e compreensão da realidade – para construir um pensamento novo que, ao ser transformado em prática, pode transformar a realidade (CURADO SILVA, p.40, 2018).

Segundo os referidos autores, a práxis é uma moção transformadora da realidade, um espaço de reflexão teórica acerca da prática e, concomitantemente, uma ação imbuída de tessituras e concepções teóricas do fazer. Vásquez (2007) destaca que

A exigência de que a filosofia seja prática é entendida por essa capacidade atribuída à filosofia crítica de transformar por si mesma, pelo poder das ideias, o próprio mundo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, p.112, 2007).

Assim a práxis dos sujeitos é compreendida na presente conjuntura, como uma ação crítico-reflexiva, que transforma o universo e o sujeito dentro de um movimento dialético, que se dá dentro dos Círculos Formativos, no contexto de uma elaboração coletiva de elevação individual do ser pautada na dialogicidade proposta pelos Círculos de Cultura.

[Digite aqui]

O movimento dialógico dos Círculos de Cultura em Freire compreende que não existem sábios absolutos, assim como não existem ignorantes absolutos. Partindo da premissa de que todos conhecem e desconhecem algo, Freire chega à conclusão de que, ao se relacionarem, os indivíduos estarão sempre aprendendo na medida em que também compartilham o saber de que dispõem, assim a educação assume uma concepção humanista, baseada na práxis humana.

À medida que a educação assume, cada vez mais, um papel emancipador, pautada em uma formação crítica e reflexiva no mundo, faz-se muito necessário compreender a força das palavras e os sentidos e ações que delas são frutos. Para Freire (2005), a palavra é potência transformadora, a palavra é senha da vida e com a palavra o homem se constitui nele mesmo. É pela palavra que se estabelecem as relações humanas, primordialmente, então é nela que se modificam as estruturas sociais, uma vez que é pela interação entre os seres humanos que estas alterações se viabilizam. Dentro dos Círculos Formativos, a partilha das palavras e o estabelecimento dos diálogos são elementos caros ao seu desenvolvimento.

Nesta linha de atuação, os Círculos Formativos se baseiam também na ação-reflexão. Momento em que o indivíduo atua no seu cotidiano, refletindo e dialogando em dialético movimento com a práxis, transformando a ação a partir da reflexão e a reflexão a partir da mudança na práxis inicial quando esta realimenta o fazer. Atrelada à ação-reflexão está a codificação e a decodificação, que compreendem o surgimento de uma nova percepção e o desenvolvimento de um novo conhecimento (STRECK; REDIN; ZIKOTSKI, 2010).

Os movimentos de codificação e decodificação podem ser relacionados, nos círculos formativos, ao movimento de transição, do sujeito, de um conhecimento empírico ao alcance de uma consciência filosófica (aprofundaremos estes termos no próximo capítulo). Basicamente, consiste na elaboração de uma nova percepção sobre os temas explorados, elevando o indivíduo em sua nova leitura do mundo.

Durante este processo se desenvolve uma leitura de mundo. O indivíduo que compõe o Círculo de Cultura, irá começar a ler e perceber o próprio universo vivido, criticamente em sua própria perspectiva, tão amortizada pelo cotidiano carregado de instituições midiáticas e relações de poder que oprimem e ofuscam a consciência individual. Este é um propósito que está contido, também, nos Círculos Formativos, delineando sua

[Digite aqui]

fundamentação nos Círculos de Cultura. Observemos a organização da inspiração nos Círculos de Cultura no esquema abaixo:



Figura 3 – Fundamentos nos Círculos de Cultura

Quando se fala em educação estamos falando, na perspectiva freiriana, de um ato, de um empreendimento, fundamentalmente político, pois é impossível produzir um texto isento de emoções, bem como é impossível promover um ato educativo sem imprimir nele uma concepção política, uma disputa por um projeto de sociedade.

Mesmo o professor que se exima da tarefa de questionar seus estudantes criticamente exerce na educação em viés político, pois ele resvala em uma concepção bancária de educação e, neste caso, seu ato político educacional se torna a perpetuação das relações de poder que oprimem o educando. Na melhor das hipóteses, a conservação de um sistema já estabelecido na sociedade que talvez não oprima aquele indivíduo, mas

[Digite aqui]

certamente oprime outros. Assim sendo, a leitura de mundo também é feita e partilhada pelo docente.

Um último aspecto a ser destacado é a noção clara de que não existe docência sem discência (FREIRE, p.23, 1996). Quem ensina está a aprender na mesma medida em que aquele que aprende pode ensinar, por isso a dialogicidade é tão ricamente explorada e a horizontalidade nas relações estabelecidas no ambiente educativo são tão fundantes nas concepções desenvolvidas nos Círculos Formativos.

Assim, quando se discute a elaboração de um Círculo Formativo, a primeira etapa a ser considerada é justamente a escuta sensível. O projeto assume que não existe uma hierarquia de saberes entre a universidade e a escola onde se desenvolve o projeto de extensão, logo a ação extensionista não deve, nessa perspectiva, se furtar à escuta atenta das necessidades formativas identificadas pelos docentes que, destes Círculos, se dispõem a fazerem parte.

As relações estabelecidas são de reciprocidade, considerando durante todo o tempo a retroalimentação destacada no capítulo anterior. Uma vez que a universidade leva o saber na medida em que o busca e constrói coletivamente dentro das atividades desenvolvidas, adentra-se na importância do silêncio que busca a construção sólida de uma aprendizagem significativa para ambas as partes deste contrato. Então a primeira etapa de constituição dos Círculos constitui em uma escuta atenta e aberta, acolhedora e livre da tessitura de conclusões que não as dos locutores. Assim, podemos inferir que os referidos Círculos de Cultura, inspiradores dos Círculos Formativos, objetivam os elementos apresentados nas esferas abaixo:



Figura 4 – Objetivos dos círculos

[Digite aqui]

Essa filosofia educativa e dinâmica dos Círculos Formativos estão intimamente ligadas à uma pedagogia histórico-crítica que percebe o ser a partir de sua práxis inicial observando-o em sua totalidade como sujeito histórico de direitos e visando uma efetiva transformação na práxis final do educando, uma ideia da qual Demerval Saviani e João Gasparin tratam com muita propriedade e a qual exploraremos a seguir.

CAPÍTULO III

4. A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, SUA DIDÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA OS CÍRCULOS FORMATIVOS

Neste capítulo pretendemos observar as preposições do autor Demerval Saviani sobre o ato educativo, em consiste, qual é o papel da escola e onde se situa a atuação docente, assim como pretende-se evidenciar os passos de uma didática para a pedagogia histórico-crítica, propostos por João Gasparin, relacionando-os, posteriormente, às atividades e metodologia desenvolvidas no espaço extensionista dos Círculos Formativos.

4.1 A pedagogia histórico-crítica

Ao elaborar uma pedagogia, Saviani teceu, antes, uma concepção acerca do papel da escola, uma ideia de currículo e um ideal acerca da atuação docente. Qual é a função da escola e como surge este papel? Iniciemos por esta questão. Saviani (1984) escreve que constituímos nossa humanidade no desenvolvimento da capacidade de alterar o universo biofísico com fins de propiciar a nossa própria existência. Saviani irá classificar esta atividade de manipulação do espaço biofísico como trabalho, conceituando trabalho como uma ação dotada de finalidade, atividade planejada que visa um fim predeterminado.

O trabalho, dentro da concepção de Saviani (1984), divide-se em dois tipos: o trabalho material e o trabalho não material. O trabalho material seria o trabalho de alteração do universo físico e biológico, em um campo concreto e palpável. Já o trabalho imaterial tem sua concepção em um espaço abstrato, mental, cognitivo e psíquico.

Entretanto, Saviani (2013) explicita que o trabalho não material trata da “produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades”. Assim, o trabalho não material compreende a produção do saber, seja sobre a natureza ou sobre a cultura, estamos tratando aqui da produção humana.

Saviani (2013) divide ainda a produção não material em duas modalidades. Na primeira modalidade, o produto da produção se separa do ato de produção, um livro, por

[Digite aqui]

exemplo, é uma produção não material na medida em que se desenvolve um raciocínio e este é registrado nas páginas brancas. Após o encerramento da produção cognitiva empreendida na escrita do livro, este trabalho não material se dissocia do processo produtivo do saber. Já em uma segunda modalidade, o produto não se dissocia do processo de produção. Na segunda modalidade, o produto é consumo, simultaneamente. É nesta modalidade que se situa a educação, para o autor, o professor produz o produto de conhecimento e este é instantaneamente consumido pelo estudante, não existe intervalos, é concomitante.

Delineada a natureza da educação, situando-a em um campo de trabalho não material onde esta é, simultaneamente, produto e ato de produção, podemos avançar para sua especificidade. Saviani (2013) escreve que a educação tem origem nas necessidades do ser humano em constituir cultura, no acúmulo de produções materiais e não materiais humanas.

Os conhecimentos que foram elaborados no decorrer da história humana são diversos e orgânicos, se modificando a partir das necessidades específicas de cada período histórico, contexto social, econômico e cultural. Tendo ciência de que os saberes necessários à compreensão e articulação dos espaços e métodos se altera e reestrutura com o passar do tempo e está determinada por tantos fatores variáveis, constituímos aqui a especificidade da educação.

É na compreensão desta especificidade que os Círculos formativos desenvolvem sua atuação, na compreensão de que o ser humano se constitui dentro de um universo onde a aquisição de saberes acumulados historicamente se fazem essenciais à articulação deste com a realidade social em que se insere, permitindo reflexão crítica e análise que permita uma manipulação desenvolva das relações que estabelece com o meio.

A instituição escolar é, de acordo com Saviani (2013), legitimada no período em que as relações naturais não sobrepujadas pelas relações sociais, compreendendo a constituição da cultura que valoriza e toma por válido o conhecimento científico. Dentro das escolas reside, então, a tarefa de selecionar os saberes inerentes à prática social dos indivíduos, buscando prepará-los para articulação dos conhecimentos, práticas e tecnologias alcançados e acumulados com o passar do tempo para permitir e impulsionar a existência humana em determinado espaço.

[Digite aqui]

Assim, é a concepção dos Círculos Formativos em relação ao seu papel na formação inicial e continuada dos professores que se envolvem neste processo. Buscando, no espaço educativo, a elaboração de ferramentas para que estes estudantes da atividade docente se apropriem de conhecimentos e práticas que fomentem uma participação social dentro de um contexto social, político, cultural etc.

Saviani (2013) escreve, então, que o papel da escola é selecionar os conhecimentos assumidos como clássicos, os quais não devem ser confundidos com o tradicional. Clássico é tudo aquilo que resiste ao tempo, que não se deteriora e não perde sua validade. A escola é o lugar do saber clássico, validado cientificamente e, em níveis avançados (educação superior) deve impulsionar o indivíduo em direção à elaboração de uma consciência filosófica.

Aqui, existe uma consonância e uma dissonância entre os Círculos Formativos e a percepção que Saviani faz do espaço escolar. Os referidos círculos entram em concordância com o autor, na medida em que percebem na escola a tarefa de selecionar os saberes clássicos a serem trabalhados, mas em uma perspectiva de formação continuada, os círculos abordam uma percepção mais elaborada, que extrapola a leitura do espaço educativo como local de seleção e construção do saber, estabelecendo como ponto de partida para sua concepção curricular, os anseios evidenciados pelo corpo docente da Escola Classe 831 de Samambaia.

O autor determina, ainda, que a filosofia é a ciência que busca solucionar reflexivamente problemas que se apresentam no cotidiano vivido, partindo de uma busca teórica sistematizada por alternativas viáveis. Assim, o cientista da educação tem a incumbência de separar a educação assistemática, baseada em uma filosofia de vida, de uma educação sistematizada. Saviani (2013) escreve que

quando o educar se apresenta ao homem como algo que ele *precisa* fazer e *não sabe como fazê-lo*. É isto que faz com que a educação ocupe o primeiro plano da sua consciência, que ele se preocupe com ela e reflita sobre ela.[...]Nós queremos educar de modo intencional e por isso nos preocupamos com a educação (SAVIANI, p.60, 2013).

Desta maneira, também se elabora o papel da escola, não só na seleção de um conteúdo, mas configura no fazer educativo a necessidade de sistematização desse saber com fins de promover nos estudantes uma compreensão sistêmica e elaborada do universo apresentado.

[Digite aqui]

É isso que justifica a existência de cursos de educação superior. Com efeito, a passagem de uma educação assistemática (guiada pelo senso comum) para uma educação sistematizada (alçada ao nível da consciência filosófica) é a condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz (SAVIANI, p.63, 2013).

Concluimos, desta forma, que o cientista da educação deve buscar e ser impulsionado, pelo ato educativo, rumo a uma consciência reflexiva que observa os problemas apresentados na realidade educacional e elaborar caminhos reais para a solução dos impasses que surgem na prática de ensino. É nesta percepção do fazer educativo que se fundamenta, principalmente, a ação dos Círculos Formativos, na busca pela elevação dos seus integrantes, transpondo-os de uma apreensão empírica em direção a uma sistematização destes conhecimentos, elaborando-os no campo da ciência e percebendo suas múltiplas faces e aplicações no exercício de sua profissão.

Assim, a educação busca sistematizar e dosar aos estudantes em todos os níveis de ensino, os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se constituam na própria humanidade e, simultaneamente, descobrir as formas mais adequadas para atingir tal objetivo (SAVIANI, p.13, 2013).

Ao retomarmos os objetivos, retornamos ao clássico. O clássico é aquilo que se firmou como essencial, fundamental. Saviani (2013) destaca que a opinião, o conhecimento que produz palpites não justifica a existência da escola (nem nenhum nível de escolarização, incluindo o ensino superior), é na exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que se fundamenta a instituição escolar. Assim, é nesta exigência que se firma ainda a necessidade de uma formação superior, inicial e continuada.

Portanto, faz-se necessária a seleção e organização dos saberes que devem ser assimilados, e é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo. Aqui surgem outras questões às quais cabem reflexões, com o passar do tempo, denominou-se currículo as atividades desenvolvidas dentro do espaço educacional. É importante observar que nem tudo que acontece dentro da instituição educacional é currículo, apenas as atividades nucleares devem ser tomadas por currículo, evitando incorrer em currículos pautados em datas comemorativas, a título de exemplo (SAVIANI, p.15, 2013). O currículo deve atender as demandas sociais e necessidades reais dos educandos, por tanto, refletindo sobre esta característica, os Círculos Formativos buscam pautar seus

[Digite aqui]

componentes curriculares nos anseios do público alvo, realizando o levantamento destes por meio de diálogos abertos.

Determinados o papel da escola, o ideal da ação docente e a constituição do currículo, adentramos a seguinte questão: como o fazer pedagógico se articula com a filosofia que orienta a pedagogia histórico-crítica? Já observamos que dentro de uma concepção que orienta a pedagogia histórico-crítica, o saber desenvolvido dentro da escola não se resume ao senso comum, tão pouco se confunde com o tradicional, se caracteriza no clássico.

Desta forma, não é qualquer saber que será trabalhado pelo professor, tão pouco será qualquer currículo que ocupará a rotina escolar. O profissional docente deve dispor de uma consciência filosófica, que se elabore dentro de uma prática reflexiva a fim de que se desenvolva uma apropriação da chamada competência técnica para articular apropriadamente o currículo, sequenciando e elaborando os saberes nucleares a serem trabalhados no espaço escolar (SAVIANI, p. 32, 2013).

Ao falar em competência técnica, Saviani (2013), explica que a competência técnica não se resume em uma retomada da pedagogia tecnicista, à qual o próprio autor faz crítica, mas trata-se do “saber fazer”. Saviani (2013) explicita que o docente deve refletir sobre a educação com a finalidade de se apropriar da práxis docente, visando o sucesso escolar dos estudantes. O saber fazer se traduz no

domínio do conteúdo do saber e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar a crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem (MELO, p. 145, 1982 Apud. SAVIANI, p. 33, 2013)

Então, essa é uma das orientações da atuação nos Círculos Formativos, já que no espaço destes, o professor, enquanto adquire competência, passa a perceber o viés político que se incute no ato educativo, observando que dentro da escola surgem obstáculos à sua atuação competente. Essa pedagogia é a pedagogia que tem dentro de si a busca pelo sucesso escolar do estudante, almejando o acolhimento de sua realidade, a sua elevação ao conhecimento erudito e a sua munição das ferramentas necessárias à transformação da própria realidade (SAVIANI, 2013).

[...] pautar o processo educativo como uma ação e reflexão é fazer da educação um empreendimento que acolhe as necessidades e as demandas da sociedade e, por meio do projeto formativo e profissionalizante, contribuir com o desenvolvimento social (SÍVERES, 2013).

[Digite aqui]

Os escritos de Síveres corroboram as propostas desenvolvidas por Saviani. O ato educativo, um projeto formativo, deve ser embasado na reflexão e na ação, buscando um projeto de sociedade. Aí está a vertente política desta corrente pedagógica, na percepção da educação e do espaço escolar como o lugar de transformação social, onde se constroem concepções acerca de um ideal de sociedade à medida que se empreende o fazer educacional.

A pedagogia histórico-crítica tem então a finalidade de produzir uma sistematização do saber escolar onde se evidenciem as visões críticas sobre a realidade sem deixar de dar conta das contradições que se explicitam no movimento histórico, configurando uma ação dialética e não linear para este fazer educativo (SAVIANI, p. 61, 2013).

Sobre a pedagogia histórico-crítica, Saviani (2013), escreve que os conteúdos e as formas assumem espaços distintos, porém convergentes. O conteúdo em si, possui valores distintos ao professor e ao cientista. Para o professor, a forma é muito mais importante que o conteúdo, enquanto para o cientista, o conteúdo salta em relevância.

Ao professor cabe a estruturação da forma, como será organizado, sintetizado e elaborado o saber específico, firmando métodos para a compreensão de um conhecimento científico, o qual se converte em saber escolar durante esse processo.

E que saber escolar é este que a pedagogia histórico-crítica defende? A pedagogia histórico-crítica não poderia conceber uma ideia de acabamento e esgotamento do saber escolar, uma vez que esta tendência pedagógica concebe o saber como algo produzido socialmente em suas raízes, logo não se admite o acabamento. Pelo contrário, o saber é suscetível à transformação, entretanto, para que os indivíduos possam alterá-lo é necessário antes dominá-lo, assim podendo elaborar antítese e síntese dentro deles.

A tendência histórico-crítica não concebe, também, uma classificação social acerca dos saberes eruditos e da cultura popular. Houve um tempo em que o conhecimento erudito foi classificado como um saber burguês enquanto a cultura popular foi reservada às camadas menos abastadas da sociedade, mas dentro desta perspectiva nenhum saber é inteiramente pertencente a nenhum extrato social.

A proposta de Saviani é justamente elevar os extratos menos abastados da sociedade a uma apreensão sistêmica do conhecimento erudito para que desta maneira estes sujeitos possam reivindicar seus anseios e necessidades, lutar pelos interesses

[Digite aqui]

populares. A cultura popular e a cultura erudita, ambas compõem o ato educativo, porém se situam em momentos distintos.

A cultura popular, a realidade vivida e a forma particular de cada educando de ver o mundo e compreender o universo (ainda que embasado unicamente em senso comum) será sempre o ponto de partida, enquanto a compreensão de saberes sistematizados acerca dos temas levantados partindo da cultura popular deverão ser as metas almejadas nos processos, com fins de munir o estudante com um domínio mais amplo sobre os elementos que compõem a sua realidade, permitindo-o transitar entre popular e erudito.

Desenvolver uma pedagogia histórico-crítica implica em ter ciência dos mecanismos sociais e dos interesses econômicos de classes dominantes que se impõem ao fazer educacional, nas estruturas de poder que se constroem e se perpetuam através do ato educativo. E perceber que esta se desenvolve sobre a práxis, resgatando a concepção de práxis que Saviani (2013) adota, como uma reflexão teórica sobre a prática cotidiana que implica em potencial transformador da realidade social individual e coletiva.

Saviani delimita, portanto, uma concepção filosófica e teórica sobre a pedagogia histórico-crítica, mas ao trazermos esta pedagogia para a sala de aula, como transitar entre tantos elementos sem deixar de contemplar sua constituição nos vários níveis que compreendem a sua existência? Aqui falamos de didática, do método propriamente dito, então podemos fazer uso reflexivo e interpretativo da produção de Gasparin (2012). É com base nos escritos de Gasparin (2012) que se estrutura uma estratégia de ação no espaço dos Círculos Formativos, buscando nas produções deste autor um corpo estruturante das atividades desenvolvidas nesta ação extensionista.

Quando pensamos em uma atividade de extensão no espaço da formação inicial e continuada de professores, precisamos considerar, ainda, que o ato educativo se constitui dentro da práxis, uma vez que esta se configura na condensação do exercício teórico e prático. Para Saviani (2013), com seus fundamentos bem firmados no materialismo-histórico de Marx, dentro das escolas, entre os professores, se instaurou uma noção bipartida entre teoria e prática, na qual os referidos elementos ocupam polos opostos do espaço educativo. Não raro, ao reformular currículos ou rever estratégias os professores apontam excesso de teoria ou de prática. Para o materialismo-histórico, a teoria e a prática compõem um único elemento, denominado e já conceituado neste trabalho, como práxis.

[Digite aqui]

Para Saviani (2013), em concordância com Vázquez (2007) e Curado Silva (2018), não se pode dissociar a ação docente de uma reflexão teórica sobre a própria prática, empreendendo um movimento dialético onde se empreende a ação, visitando-a na sua teoria e retomando a ação sucessivamente em dialético movimento que caracteriza a práxis.

Saviani evidencia ainda que os aspectos organizacionais na composição os currículos em nível básico e superior, bem como as estruturas educacionais que se elaboram dentro das instituições, alcançando as estruturas externas ao ambiente escolar individual, como políticas públicas descontínuas e fragmentadas constituem em desafios ao trabalho pedagógico histórico-crítico pois interferem na materialidade da ação educativa, diretamente.

Então, a pedagogia histórico-crítica se fundamenta especialmente no materialismo histórico, em como as relações se constituem historicamente e como a educação se insere em um contexto de produção material histórica. Em Marx é também resgatado, por Saviani (2013), o espaço abstrato como mediação do saber do educando, passando de apreensões empíricas a elaborações concretas, ou a passagem da síncrese à síntese por meio da análise. Este processo pode ser representado pelo esquema abaixo:

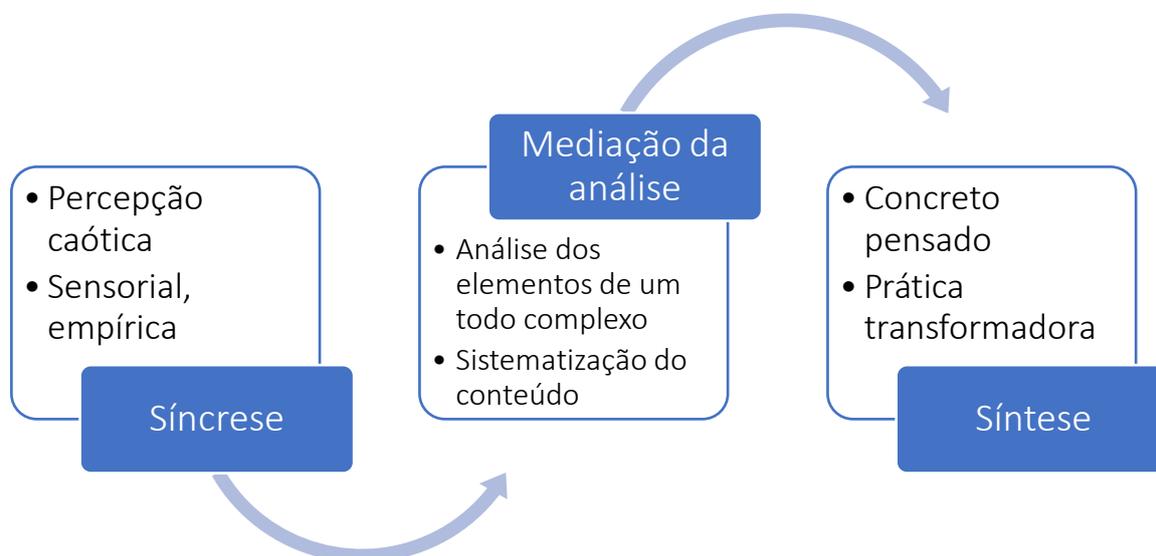


Figura 5 – Da síncrese à síntese

Aqui é explicitado o caminho que o indivíduo percorre para alcançar o conhecimento erudito, a apropriação de saberes acumulados historicamente pela humanidade. Este parte de uma apreensão sincrética e caótica da realidade, avançando na direção de uma

[Digite aqui]

percepção sistematizada e sintética, mas, cabe questionar: como esta pedagogia se organiza didaticamente?

O conhecimento, nesta vertente pedagógica, se desenvolve em cinco etapas, que contêm em si três passos que constituem este movimento, a saber: problematização, instrumentalização e catarse. Sendo que estes passos estarão sempre posicionados no espaço da mediação entre a prática social inicial e a prática social final, primeira e quinta etapas deste processo, ao trazermos esta corrente pedagógica para o espaço de formação continuada dos Círculos Formativos.

Em espaços escolares de educação iremos utilizar os termos “prática social inicial” e “prática social final”. No espaço desta produção, interpretar-se-á a práxis nos dois espaços, início e fim dos círculos formativos, por compreender que a docência em si é uma atuação que tem em si a caracterização da práxis. Saviani (2013) determina, que o “fazer bem” educativo pressupõe uma consciência filosófica e carece de ser situado no espaço denominado práxis, onde teoria e ação não se dissociam, embora o saber não assuma nunca um caráter de acabamento.

Quando citamos os três passos que compõem as cinco etapas de uma pedagogia histórico-crítica, estamos adentrando sua estruturação didática, por tanto devemos buscar a leitura reflexiva e interpretativa de João Gasparin (2012). Explicitamos os termos reflexivo e interpretativo, pois o autor não busca o esgotamento dos procedimentos didáticos, mas a estruturação de uma direção para a ação docente dentro desta tendência pedagógica.

4.2 Didática para a pedagogia histórico-crítica e sua articulação dentro dos círculos formativos.

Neste capítulo abordaremos os elementos constituintes de uma pedagogia histórico-crítica em sua estruturação didática dentro da ação extensionista dos Círculos Formativos, projeto de extensão vinculado ao GEPFAPE e desenvolvido dentro da disciplina “Projeto 3”, ofertada na Faculdade de Educação – UnB.

Ao elaborar uma didática para a pedagogia histórico-crítica, Gasparin (2012), toma por base três autores principais para a elaboração de suas ideias (não esgotando, nestes, suas leituras e referências), sendo estes Marx, Vygotsky e Saviani. Esta pedagogia,

[Digite aqui]

elaborada por Demerval Saviani é amplamente fundamentada na articulação, em especial, de Marx, Vygotsky e Paulo Freire.

Algumas críticas vêm sendo feitas à obra de Gasparin (2012), indicando que esta traz em si contida uma perspectiva procedimental, neotecnista do fazer educativo, por trazer em muitos detalhes as etapas que compõem o fazer pedagógico que busca uma didática histórico-crítica. Entretanto, é necessário observar o livro de Gasparin como um auxílio, uma direção, para o fazer pedagógico onde se explicitam e explicam os elementos dessa tendência pedagógica, estruturando uma didática com proposições práticas de sua articulação.

O grupo da ação extensionista, ao fundamentar a metodologia dos Círculos Formativos nessa teoria, orienta sua prática de forma não conclusiva, abrindo espaço às próprias interpretações e estruturando a atividade didática empreendida dentro da Escola Classe 831 de Samambaia, não tomando-o como material de caráter técnico, que pressupõe uma prática acabada e arrematada, mas aberta, dentro de sua composição, às formulações necessárias ao trabalho proposto.

Aí se constitui a necessidade formativa do professor/pedagogo. Na competência técnica que é pressuposta para a apropriação de procedimentos estruturantes de uma didática para a pedagogia histórico-crítica, com a finalidade de transitar pelas etapas descritas na obra de Gasparin (2012) sem se limitar ao que está posto, buscando interpretação autônoma e competente para buscar a autonomia no processo didático.

Assim, o próprio autor coloca no prefácio de sua 5ª edição de “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”

...esclareço que a obra, intencionalmente, se constitui *uma* didática da pedagogia histórico-crítica e não a didática desta perspectiva, estando em aberto, portanto, o caminho para que outros pensadores arrisquem dar um novo passo a diante (GASPARIN, p.xii, 2012).

Gasparin introduz a obra convidando o leitor a uma nova interpretação, a avançar dentro destes passos e, quiçá, reformulá-los, reinterpretá-los quando novas interpretações e estruturações se mostrarem mais pertinentes.

Assim o grupo estrutura metodologicamente os círculos formativos, considerando as cinco etapas (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) que Gasparin (2012) explicita em seu livro “Uma didática para a Pedagogia

[Digite aqui]

Histórico-Crítica”, sem deixar de refletir a própria práxis e formular a própria sequência didática que se orienta pela obra, porém não se esgota na mesma.

Então, quais são os elementos que compõem a estrutura da ação didática desenvolvida dentro dos Círculos Formativos para Professores/Pedagogos? Em seus livros, Saviani (2013) e Gasparin (2012) fazem claro o estabelecimento de cinco etapas fundantes no processo de desenvolvimento de uma pedagogia histórico-crítica. A saber:

- Prática social inicial;
- Problematização;
- Instrumentalização;
- Catarse e
- Prática social final.

Estas etapas se organizam em espiral ascendente, estruturando-se de forma não linear na atividade de atribuir forma ao conteúdo, aproximando o estudante de uma síntese do conhecimento sintético através da análise e objetivando a instauração de um novo *habitus* (SAVIANI, p.19, 2013). Podemos observar a espiral abaixo, tomando-a por exemplo de representação gráfica das etapas do processo didático proposto por Gasparin.

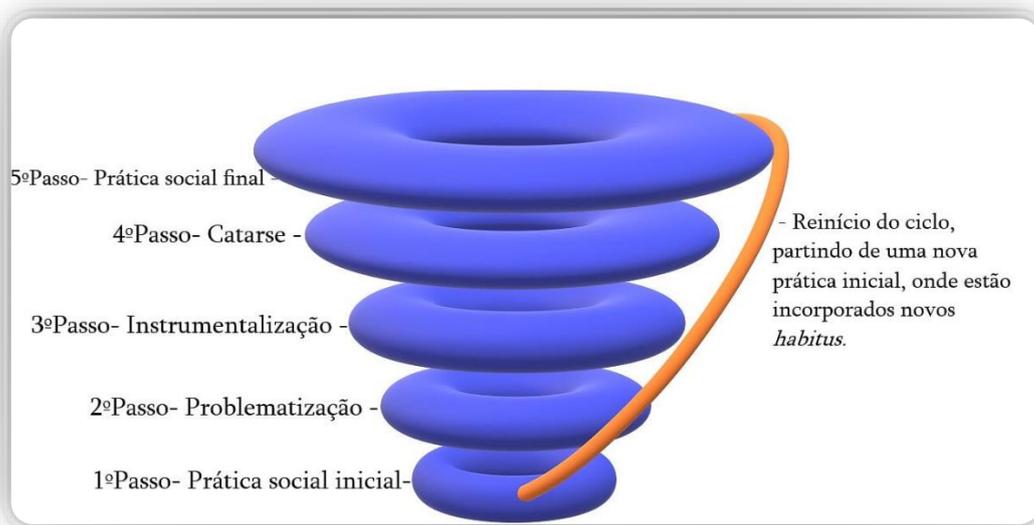


Figura 6 – Espiral das etapas para uma didática histórico-crítica

A prática social inicial compreende a realidade expressa e apreendida pelo estudante, “caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno [...] é a primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado” (GASPARIN, 2015, p. 13).

[Digite aqui]

A problematização, por sua vez, concerne a continuação das reflexões desencadeadas na prática social inicial, entretanto, nesse momento, são apresentadas questões problematizadoras que buscam propiciar uma reflexão crítica sobre o cotidiano dos estudantes e estão relacionadas ao conteúdo:

Selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo. Essas questões, em consonância com os objetivos de ensino, orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos. Essa fase consiste, na verdade, em selecionar e discutir problemas que tem sua origem na prática social, descrita no primeiro passo desse método, mas que se ligam e procedem, ao mesmo tempo, do conteúdo a ser trabalhado. (GASPARIN, 2015, p. 35)

No momento da instrumentalização, terceira etapa do processo, desenrola-se o momento em que o conhecimento científico é apresentado aos estudantes, com o objetivo preestabelecido de subsidiá-los no processo de emancipação humana, aqui torna-se evidente a característica intencional e não ocasional do ato educativo. É possibilitado aos estudantes a reflexão sobre a sua própria prática social inicial assumindo reflexão constante sobre conteúdo estudado que é, assim, vinculado às questões problematizadoras propostas no segundo passo.

No espaço do fazer educativo denominado *Catarse*, os estudantes deverão expressar as novas concepções acerca dos problemas sociais e do próprio contexto social e histórico que vivenciam, bem como, “mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão. Esta é a fase em que o educando sistematiza e manifesta o que assimilou” (GASPARIN, 2015, p. 123).

A prática social final é baseada na real apreensão dos conteúdos e habilidades desenvolvidos no processo didático, na extrapolação do senso comum e ascensão ao saber erudito acerca de determinada matéria. *Habitus* é uma das formas como Saviani (1984) irá caracterizar a nova prática social. Ele define o *habitus* como uma aquisição intelectual irreversível e exemplifica com habilidades como conduzir um veículo.

O saber sistematizado, produzido a partir do sincrético, acerca do tema abordado é irreversível, desde que o ciclo proposto tenha de fato culminado em uma mudança na prática social do indivíduo, compelindo-o a incorporar novos hábitos ou novas percepções sobre a própria realidade vivida.

Ora, considerando que a educação é um fenômeno humano e que este ser não pode dissociar sua existência do ato educativo (SAVIANI, 1984), é correto afirmar que as pessoas estarão sempre adquirindo novos conhecimentos e, se consideramos um espaço de formação docente (inicial ou continuada), estes conhecimentos e habilidades sempre se

[Digite aqui]

estruturarão, em uma vertente histórico-crítica de didática, da forma como a espiral acima nos demonstra. Portanto, a prática final realmente incorporada e apreendida, o *habitus*, será o ponto de partida para uma próxima sistematização de saberes sincréticos.

É correto, desta maneira, considerar que o movimento retorne, após a prática social final, à prática social inicial. Não pela manutenção do estudante em uma condição pré-existente, mas por considerar que a partir da incorporação do *habitus*, do saber sincrético sistematizado e sintético, da mudança de paradigmas, a prática social final será a prática social inicial de novos processos.

Podemos relacionar o *habitus* a uma práxis final, onde um processo bem dominado e estabelecido é intimamente relacionado à uma contemplação teórica do fenômeno e incorporado ao fazer cotidiano do estudante de maneira sistematizada e orgânica.

Tendo a clareza das etapas fundamentais elaboradas por Saviani e Gasparin, para uma pedagogia histórico-crítica, bem como de seus papéis na elaboração da forma dos conteúdos, podemos avançar para a sistematização metodológica dos Círculos Formativos empreendida na Escola Classe 831 de Samambaia.

O projeto inicia delimitando um público alvo, professores iniciantes/ingressantes na rede pública de educação do Distrito Federal. Para delinear o alvo da atividade de extensão, o projeto piloto da ação extensionista utiliza Huberman (2000), que caracteriza o início da atividade docente em um período de até cinco anos de atuação.

Assim, a escolha da escola ocorreu em virtude de Samambaia ser uma Coordenação Regional de Ensino de Lotação, ou seja, é uma regional na qual há mais possibilidades de encontrar professores recém-ingressos na Secretaria de Educação (COSTA et.all., 2019).

O projeto integra estudantes do curso de Pedagogia da UnB e as coordenadoras ocupam o espaço de professoras na disciplina “Projeto 3”, na qual o projeto extensionista é organizado e realizado, com vinculação direta ao GEPFAPe. No componente curricular Projeto 3, as reuniões quinzenais são empreendidas e uma vez ao mês, fora do horário da referida disciplina, o grupo se desloca até o local da escola a fim de realizar as atividades programadas e estruturadas no decorrer dos encontros quinzenais.

O projeto se propõe a realizar os momentos de formação continuada dentro da carga horária de coordenação coletiva deste grupo de professores, e previa, em seu piloto, encontros quinzenais dentro da escola. Entretanto, devido às necessidades estruturais

[Digite aqui]

identificadas no decorrer de sua implementação, o projeto passou a contemplar encontros mensais na escola e encontros preparatórios quinzenais na universidade

Os encontros quinzenais de estruturação dos círculos são realizados com os estudantes de graduação, por ser esta uma das características da vertente extensionista adotada, a descentralização do poder e democratização da construção dos saberes. Assim também se justifica o deslocamento destes estudantes até o local de desenvolvimento do círculo, a escola. É neste movimento de planejamento e realização do Círculo Formativo que se configuram algumas das principais características do modelo extensionista acolhido pelo projeto.

A primeira ação, que desencadeia e orienta todo o processo didático de estruturação dos Círculos Formativos para Professores Iniciais/Ingressantes, é a visita à escola e a observação dos anseios que a comunidade docente da Escola Classe apresenta, a fim de que se observe a *prática social inicial* que corresponde à essa escuta atenta àqueles que são foco da atividade extensionista. Assim, os integrantes do projeto se dirigem à escola no início de cada semestre, para levantar os temas que serão tratados pelo projeto durante o semestre.

Após essa escuta atenta, porém ainda dialógica, as coordenadoras dos Círculos Formativos propõem no âmbito do Projeto 3 bibliografias sobre as concepções de extensão, estruturação dos círculos de cultura, a pedagogia histórico-crítica e a proposição didática elaborada por Gasparin entre outras leituras que dizem respeito à compreensão e elaboração do projeto. Estas recomendações bibliográficas fundamentam a práxis dos estudantes a fim de que estes sejam capazes de fomentar a própria atuação no projeto extensionista.

Uma vez definidos os temas pelos professores da EC 831, e após o debate dos textos que subsidiam o desenvolvimento do projeto, estudantes e professoras coordenadoras se reúnem para discutir a criação de grupos de trabalho que atuarão durante a elaboração de um Círculo e sofrerá alterações em sua composição a cada novo trabalho, funcionando na dinâmica de rodízios para que os integrantes do projeto disponham de oportunidades para integrar todas as equipes que se constroem na elaboração dos Círculos Formativos que se desenvolvem dentro da escola.

Os estudantes elaboram todo o Círculo Formativo, sob olhar cuidadoso das professoras coordenadoras do projeto, dividindo-se entre as tarefas que alinhadas e bem

[Digite aqui]

cumpridas culminarão em um encontro, no qual se desenvolverão as atividades planejadas durante um período de aproximadamente 15 dias. As tarefas repartidas entre os estudantes são a elaboração de: lanche; registro teórico e fotográfico; convite ao especialista; mediação; problematização; bibliografia; lembrancinhas; catarse e folder.

A partir deste momento, seguindo os pressupostos de uma concepção orgânica-processual de extensão, as coordenadoras do projeto cedem o protagonismo aos estudantes da universidade, onde estes estruturam o encontro de acordo com a pedagogia histórico-crítica, inspirando-se nos pressupostos elaborados por Gasparin (2012).

A prática social inicial é o elemento gerador das temáticas apontadas, sobre as quais o grupo de extensão realiza leituras prévias, debates e encaminha uma bibliografia base aos professores da escola para que os mesmos possam realizar o mesmo movimento de exploração prévia no espaço da Escola Classe.

Após esta observação da prática social inicial, o grupo de estudantes responsável encontra em dinâmicas, um caminho para a problematização dos temas abordados nos encontros, incentivando os professores a lançarem olhares que questionem a prática social inicial, problematizando-a.

A etapa seguinte é a instrumentalização, que se materializa, principalmente, na vinda do professor especialista, com o objetivo de abordar a temática e sistematizar os saberes no espaço dos temas solicitados, conduzindo os professores da escola classe, bem como os estudantes que compõem o projeto extensionista a uma nova percepção sobre o assunto.

Catarse, é como Gasparin (2012) denomina o movimento seguinte, onde os professores deverão se apropriar dos conceitos sintetizados durante a instrumentalização e utilizá-los durante uma dinâmica de fechamento desenvolvida pelos estudantes, na qual estes novos saberes se apresentam.

Por fim, a última etapa deste processo, extrapola o espaço da ação extensionista, pois consiste na prática social final, que vem a ser a nova forma de interagir socialmente com os temas desenvolvidos durante o Círculo Formativo. Esta etapa só poderia ser observada, mediante acompanhamento da prática docente dos professores, foco das atividades, após a realização dos Círculos.

[Digite aqui]

Uma vez definidos, junto aos professores da escola, os quatro temas que irão orientar a prática durante o semestre, todas as equipes organizarão suas atividades em função dos temas previamente selecionados. Assim, as equipes iniciam um trabalho coletivo dentro dos próprios grupos de trabalho e fora destes, quando ocorrem as reuniões do projeto, espaço em que as equipes se articulam entre si, buscando o estabelecimento de uma coerência entre os planejamentos. Neste espaço cabe destacar as tarefas designadas às equipes e suas atribuições dentro dos círculos, bem como sua relevância para o desenvolvimento da sequência didática elaborada para o encontro em questão.

A equipe do lanche é talvez uma das equipes de maior complexidade em organização, uma vez que as integrantes do grupo não se articulam somente entre si, mas promovem uma organização coletiva, onde cada integrante do projeto participa e contribui com um item para a composição do lanche.

Então, cabe refletir: dentro de um círculo formativo, qual seria a função do lanche? Partindo de uma perspectiva humanizadora que compreende o sujeito participante em sua totalidade, de forma não fragmentada, pensar em um bem-estar, na composição de um ambiente, na construção de um espaço fraterno e receptivo à socialização compreende parte importante do processo.



Figura 7 - Lanche – 1º Círculo Formativo 2/2019

O lanche tem um horário específico para ocorrer e não é despropositada sua inserção no cronograma. O lanche ocorre após as atividades de problematização e se situa entre a

[Digite aqui]

exposição do professor especialista e o debate, configurando em um dos elementos da instrumentalização. É um momento em que os professores podem compartilhar entre si de maneira mais informal, dividir opiniões sem o olhar dos mediadores e demais integrantes do grupo para então, na segunda parte do encontro, participarem do debate já com uma percepção socializada e com a contemplação de diferentes pontos de vista.



Figura 8 - Lanche – 1º Círculo Formativo 2/2019

Ao tratarmos de inserção planejada de atividades em um cronograma, devemos abordar a equipe do folder. A equipe do folder é responsável por elaborar um documento que será entregue a todos os participantes do Círculo Formativo, estruturando o cronograma do encontro, disponibilizando a bibliografia que o grupo reuniu sobre o tema do círculo proposto, elencando os representantes (docentes e estudantes) que estão a visitar o espaço neste dia e delimitar quais são as entidades responsáveis pela promoção do encontro (GEPFAPe, Faculdade de Educação e Universidade de Brasília).

Usualmente, o cronograma se estrutura da seguinte forma: a) Recepção; b) Problematização; c) Visita do especialista; d) Lanche; e) Debate; f) Catarse e g) Encerramento. Abaixo, cronograma anexado ao folder do primeiro Círculo Formativo do segundo semestre de 2019:

HORÁRIO	Atividade
13:30 – 13:45	Recepção
13:45 – 14:15	Problematização
14:15 – 15:15	Especialista
15:15 – 15:30	Lanche
15:30 – 16:00	Debate
16:00	Catarse
16:30	Encerramento

Figura 9 - Folder 1º Círculo Formativo 2º/2019

Qual é a importância de haver um folder? Nada dentro de um círculo formativo é mero adereço. O folder tem a função de instigar e situar o integrante dos Círculos Formativos. Neste folder o indivíduo poderá ter acesso à bibliografia, bem como gerir seu tempo dentro do encontro a partir do cronograma, observar quem são as pessoas que se encontram naquele espaço e suas funções. Na perspectiva de construção coletiva, o integrante não deve ser mero expectador, para tanto o munimos com ferramentas à discussão e ao debate, ao questionamento e a colaboração.

Outra atividade que deve ser elaborada para os círculos é a seleção e convite ao professor especialista. Ao ser confrontado com a incumbência de levar temas dos mais diversos de maneira sistematizada, dinâmica e significativa à Escola Classe 831 de Samambaia, o grupo lança mão de outros professores e/ou estudantes da pós-graduação da Universidade de Brasília e Instituto Federal para trabalhar os temas solicitados.

O grupo de convite ao especialista fica responsável por sugerir especialistas e realizar os acertos necessários para garantir a presença do palestrante na data do encontro. Aqui é evidente que a função deste grupo é promover com qualidade um encontro entre pessoas que querem saber sobre um tema e alguém que já possui certo domínio do assunto almejado. Cabe ainda a esta equipe elucidar ao especialista a perspectiva extensionista do projeto, bem como a filosofia que orienta a práxis, para que este possa atender aos propósitos dos Círculos Formativos.

[Digite aqui]

Em consonância com o especialista, a equipe de bibliografia recebe a tarefa de buscar textos, vídeos, teses e outros materiais que abordem a temática do encontro, bem como de encaminhar a bibliografia com antecedência, para que esta possa constar no folder, bem como ser lida e debatida previamente por todos os participantes da atividade. O grupo estudará também textos, coletivamente, a fim de desenvolver em unidade o tema do Círculo Formativo vigente.

Cada integrante do projeto deve se apropriar do tema que está sendo desenvolvido, com o objetivo de elaborar proposições interessantes que atendam aos anseios dos professores da Escola Classe. A equipe de bibliografia tem ainda a incumbência de compartilhar um material com os sujeitos que se propõem a participar dos Círculos Formativos, a fim de que estes não cheguem sem nenhum tipo de preparo prévio às discussões.

Desta maneira, o debate assume realmente um caráter mais horizontal, pois estes se sentem mais prontos e mais empoderados em relação aos demais integrantes do projeto extensionista, bem como (devido à escassez do tempo) auxilia no acompanhamento da fala do especialista convidado.

Outro elemento, que deve chegar acabado aos Círculos Formativos, são as lembrancinhas. Estas não são apenas adornos, mas se propõem ao que a nomenclatura sugere. Tem a finalidade de apropriar-se do tema proposto e sistematizar um objeto que dialogue com o assunto em desenvolvimento no Círculo Formativo.

A equipe de lembrancinha deve deixar uma singela, porém significativa memória aos professores do que foi discutido, suscitando nos mesmos uma lembrança e reflexão sobre os debates travados sobre o tema de interesse abordado. No primeiro Círculo Formativo do segundo semestre de 2019, a lembrancinha foi um planejamento semanal com uma caneta, de tal forma que seja um instrumento à implementação dos saberes desenvolvidos e uma lembrança dos debates travados.

Findadas as equipes cuja elaboração das atividades se encerra anteriormente à data do encontro, damos início às atividades que são desenvolvidas dentro da Escola Classe 831 de Samambaia. A primeira atividade que se desenvolve anteriormente, entretanto, culmina em sua concretização dentro do Círculo Formativo é a *problematização*. A problematização lança sobre os professores um convite a refletir a atual práxis social que estes empreendem dentro de suas realidades individuais e coletivas. O objetivo deste

[Digite aqui]

despertar é instigar uma reflexão crítica e um envolvimento protagonista no decorrer das atividades que se enredam ao longo da tarde de realização do círculo. Faz-se fundamental que os estudantes percebam, através do momento de problematização a relevância do tema bordado em suas vidas, e mister que a instrumentalização desse conteúdo se dê em um espaço de significado.



Figura 10 - Problematização – 1º Círculo Formativo 2/2019

A atividade seguinte seria a fala do professor especialista, que compõem em consonância com outros elementos, a *instrumentalização*. Esta fala vem fomentada por um interesse real por parte de todos os integrantes do Círculo Formativo. Segundo Gasparin (2012), a instrumentalização é a sistematização das observações suscitadas no momento de problematização. Partindo de uma observação questionadora da prática inicial, levantada no momento de problematização, o grupo deverá organizar os temas a serem apresentados e “confrontar os sujeitos da aprendizagem – os alunos – com o objeto sistematizado do conhecimento – o conteúdo.”

Aqui existe o estabelecimento de uma relação entre a tríade do processo de instrumentalização: professor, aluno e conteúdo. A instrumentalização é

“o caminho percorrido pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.”(GASPARIN, p. 51, 2012)

[Digite aqui]

Assim, os estudantes se apropriam destes saberes sistematizados socialmente, buscando o enfrentamento de problemas e a resposta de questionamentos que configuram em relevância dentro da própria participação social. Assim, o estudante não adquire o conteúdo simplesmente pela aquisição deste, mas se apropria com o intuito de articulá-lo e sistematizá-lo na busca por resoluções, ainda que teóricas, para os problemas que se apresentam.

Desta maneira, na busca por apreensões cada vez mais completas, portanto mais complexas, o sujeito vai sendo elevado a níveis de conhecimento cada vez mais sistematizados e elaborados. Todo este processo é desenvolvido de maneira intencional e estruturada, onde o professor assume a posição de mediador da experiência.

Neste lugar de atuação, o professor torna-se provocador, facilitador, orientador e unificador do conhecimento cotidiano e científico dos estudantes, assumindo ainda uma responsabilidade social e política no processo de elaboração e reelaboração pelo qual os educandos caminham ao se apropriarem de tais saberes. Para o sucesso deste processo, é indispensável o caráter de relevância dos temas na vivência diária dos envolvidos no referido ato de formação continuada.

Para aqueles que desenvolvem a ação extensionista o tema é de interesse porque, além de serem sempre temas de relevância à formação docente, ser objeto de estudo, de pesquisa e se dar em um espaço de significado, preparado, produzido pelos estudantes da Universidade de Brasília, os trabalhos desenvolvidos no espaço dos círculos fomentam a produção acadêmica, etapa importante na trajetória dos estudantes do ensino superior. Ao mesmo passo, os professores da Escola Classe se interessam pois estão envolvidos em um espaço de aprendizagem significativa, sendo que estes mesmos optaram pelo tema a ser desenvolvido.

Após a fala do especialista, antecedido pelo lanche, está o momento de debate (também elemento da instrumentalização). Onde, após breve socialização informal para a partilha de perspectivas, o grupo se reuni novamente diante da figura do mediador, estudante que deverá incitar o debate e a manifestação dos envolvidos.

O debate é um momento de partilha coletiva, de construção conjunta, de refletir a própria práxis individual e sua representatividade no grupo. Como minhas ações têm se relacionado com o tema proposto, onde posso melhorar, como posso contribuir para o sucesso de meus pares?

[Digite aqui]

E finalmente segue a catarse. A catarse, é a verificação da apropriação dos conceitos sistematizados que foram trabalhados no espaço dos círculos formativos, dos elementos apreendidos no decorrer do encontro. Consiste na sistematização de uma relação entre o tema abordado, a consciência e o mundo vivido. A catarse se dá na reformulação dos elementos apresentados, passando, segundo Saviani (1984), da síncrese à síntese.

Assim, os estudantes passam a serem capazes de gerarem tessituras acerca do tema explorado com a mesma propriedade que aqueles que elaboraram o encontro. Para Gasparin (2012), estes alcançam um “novo nível de aprendizagem”. A catarse só terá seu papel alcançado e realmente instituído quando a compreensão destes elementos culminar na ação-reflexão abordada por Freire, mediante o retorno à sua prática social, onde a palavra e as experiências vivenciadas são capazes de modificar o homem e este de modificar a práxis.

No decorrer dos acontecimentos do Círculo Formativo, a equipe de registro realizará a constituição de relatos de experiência, registrando e compilando as características e acontecimentos de cada encontro. Por que registrar? O registro gera um portfólio, que servirá caso o grupo se depare com situações problema que já tenham sido vivenciadas, caso precise de uma bibliografia que já tenha sido trabalhada e outras situações práticas, mas o principal fator que motiva o registro é a produção de uma avaliação formativa, que avalia para a aprendizagem. Bem como para organizar e sistematizar a ação extensionista desenvolvida, garantindo uma historicidade ao percurso de sua implementação e configurando em subsídios materiais e bibliográficos para futuras produções acadêmicas nas mais diversas áreas, porém principalmente no que tange à formação inicial e continuada de professores e pedagogos.

Os registros traçam uma história da atuação do grupo, fomentando melhorias e incentivando a perpetuação de ações facilitadoras ao alcance dos objetivos propostos. A autoavaliação e a avaliação externa são elementos constantes nos registros e são fundamentais à uma ação extensionista que se propõe a empreender uma extensão processual-orgânica, que necessita de constante transformação da práxis, baseada no desenvolvimento de uma perspectiva teórico-critica que revisita a própria práxis.

Vale ainda destacar que existe, após a realização de cada círculo, um momento avaliativo, onde os estudantes da universidade se reúnem e debatem as observações realizadas no espaço da escola com o objetivo de aprimorar as ações empreendidas.

[Digite aqui]

Abaixo, um quadro resumo, contendo todos os grupos de trabalho, cujas funções foram descritas acima:



Figura 11 – Resumo dos GTs

Com frequência são indicados elementos que carecem de aprimoramento, entretanto, é sensível, ao analisar os documentos produzidos dentro do projeto, o aumento na qualidade dos encontros, o maior envolvimento dos grupos de trabalho e, por consequência, um melhor atendimento às expectativas dos professores da Escola Classe. É realizada também, mediante a confecção de portfólios, a avaliação da participação individual de cada estudante, é avaliada a atuação das professoras e o projeto em sua totalidade, partindo de uma análise dos documentos produzidos no decorrer do semestre, bem como das experiências vivenciadas durante a implementação das atividades. Os movimentos avaliativos empreendidos pelo grupo podem ser representados pelo esquema abaixo:

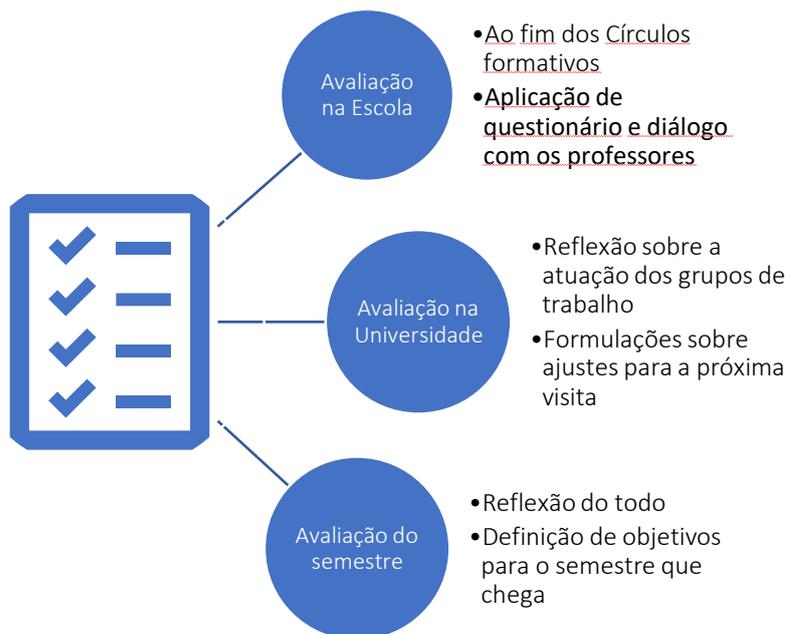


Figura 12 – Avaliação dos Círculos

[Digite aqui]

Então, partindo dos movimentos supracitados, o grupo dá início a diálogos, onde partilham perspectivas e dúvidas, lançando novos olhares sobre a temática escolhida. O processo busca o elemento da autotransformação, onde a conscientização gera um movimento de constante aprendizagem e assim de modificação da práxis baseada nas catarses que são desencadeadas e, dentro de um projeto que pressupõe a construção coletiva dos saberes, baseando-se na coletividade, multiplicidade de olhares e partilha, a autotransformação de um indivíduo é partilhada pelo grupo, influenciando os demais processos, em retroalimentação. A consciência de inacabamento fomenta o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, eleva os integrantes da ação extensionista, objeto desta produção.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta produção se propôs a percorrer os caminhos teóricos e metodológicos sobre os quais o projeto de extensão dos círculos formativos se firma. Neste trajeto, foram evidenciadas as principais vertentes e concepções teóricas que alimentam a ação dos referidos círculos e estas foram relacionadas às atividades desenvolvidas no decorrer dos últimos semestres de atuação do grupo. O trabalho identifica as conexões entre as três principais correntes que orientam a execução dos círculos e pontua como estas conexões influenciam no momento da atividade em si, bem como estabelece relações entre o fazer educativo e a teoria que o fomenta.

Entretanto, é relevante destacar alguns aspectos do projeto sobre os quais o grupo constantemente levanta reflexões e busca aperfeiçoamento. O primeiro aspecto é o da retroalimentação, apesar de se apresentar em alguns momentos, esta característica precisa ser impulsionada, o grupo deve refletir sobre como os professores da Escola e os estudantes da graduação podem, de fato, contribuir para este movimento. Estes precisam assumir ainda mais o protagonismo nas relações estabelecidas.

Algumas possibilidades seriam que os professores da Escola Classe e os estudantes da graduação assumissem o papel de especialistas, será que existem talentos e experiências individuais sendo subutilizadas dentro do grupo? Os professores poderiam partilhar estratégias e atividades que tenham aprendido ao longo de suas caminhadas. O que nos leva a outro aspecto: em que medida, efetivamente, os professores alcançados pelo projeto se posicionam e assumem a frente dos próprios processos de aprendizagem? A estes a palavra precisa ser cedida, no papel de especialistas, fomentando e impulsionando a retroalimentação.

Algumas vezes, o fato de os professores da Escola Classe ainda não se sentirem detentores e protagonistas dos próprios processos provoca uma falta na troca e finda por interferir na retroalimentação e acaba por limitar, em parte, os princípios do projeto em Freire, Reis, Saviani e Gasparin. O fato de o diálogo não fluir com tanta facilidade, da parte dos professores da Escola 831, acaba por suscitar a necessidade de que se limite a quantidade de estudantes a comparecerem na data de realização dos círculos, uma vez que foi observado que as dificuldades no estabelecimento de um diálogo mais protagonizado pela figura dos docentes da comunidade pode ter várias causas: timidez dos

[Digite aqui]

professores, dificuldade de assumir mudanças, a própria abordagem do tema entre outros, logo, esta voz precisa ser facilitada aos mesmos, de todas as formas possíveis.

Pode existir um acanhamento por parte dos professores que seja proveniente ainda do fato de que, frente à universidade, eles não sejam tão conhecedores. Esta postura é hipotética e pode ser explicada mediante a trajetória histórica das atividades extensionistas, que por muito tempo situaram na figura da universidade a apropriação absoluta e incontestável do conhecimento, frente às comunidades atendidas. Histórico que pode ter deixado resquícios de insegurança nas comunidades, ao receberem atividades desenvolvidas pela universidade que, anteriormente eram com frequência, fragmentadas, desvinculadas da realidade social em que se inseriam e primavam exclusivamente pelo que é conhecido e produzido no espaço acadêmico das salas de aula universitárias. O que o projeto vivencia hoje poderia ser um fenômeno remanescente de uma historicidade dentro de uma perspectiva eventista-inorgânica de extensão? Esta é outra questão que pode ser levantada para futuras pesquisas.

Faz-se, ainda, relevante destacar que os desafios decorrentes das relações cultivadas dentro dos Círculos Formativos dos professores da Escola Classe 831 de Samambaia-DF, não são a única questão a ser enfrentada pelo grupo do projeto extensionista. Existe uma frequente batalha em relação ao transporte até o local, os veículos disponibilizados pela universidade nem sempre podem atender às demandas e, com frequência representam um outro fator a limitar a quantidade de estudantes que podem, efetivamente, participar da realização dos círculos.

Porém, o grupo tem avançado grandemente, no decorrer de seus dois anos de atuação e tem alcançado objetivos que condizem com sua proposta inicial e que visam os princípios dos autores que compõem a fundamentação desta ação extensionista. Assim, podemos avançar à composição teórico-metodológica desta atividade.

Pudemos verificar que os Círculos Formativos se elaboram e desenvolvem dentro da perspectiva teórico metodológica de uma pedagogia histórico-crítica, aderindo a uma proposta didática que promove orientações gerais acerca de sua implementação. Esta pedagogia é elaborada por Demerval Saviani (2013) e organizada em procedimentos didáticos por Gasparin (2012).

A ação extensionista estabelece compromisso com uma atuação processual-orgânica e compreende o espaço educativo como local de emancipação e empoderamento dos

[Digite aqui]

profissionais em formação inicial e continuada (REIS, 1996). Existe uma genuína preocupação das professoras coordenadoras em ceder o espaço de protagonismo ao corpo discente, que é, cada vez mais, autor das ações empreendidas pelo grupo.

É possível constatar grande coerência entre os princípios dispostos em cada elemento de fundamentação teórica adotada pelos Círculos Formativos. Primeiramente, pelo caráter da descentralização do poder contido tanto na perspectiva processual-orgânica de extensão e na dialogicidade do círculo de cultura de Freire (1996), quanto nos círculos de cultura e na pedagogia histórico-crítica. Todas estas teorias defendem que o poder, a detenção do conhecimento e, portanto, do protagonismo nas relações e tessituras desenvolvidas no espaço destinado ao ato educativo, não se manifestam exclusivamente na imagem do professor.

Dentro destas vertentes teóricas, o protagonismo deve ser assumido pelos estudantes junto aos professores, não existindo uma ordem hierárquica dentro do ato educativo. O saber se constitui na dialogicidade da construção coletiva e horizontal do conhecimento científico.

O saber construído sobre os interesses reais, provenientes de uma escuta atenta e sensível aos professores e estudantes que se envolvem na ação extensionista, se torna mais significativa dentro da elevação dos mesmos a um conhecimento, sistematizado. Não seria possível sustentar uma ação inspirada nos Círculos de Cultura sem a adoção de uma concepção processual-orgânica de extensão, bem como não seria factível a incorporação de uma pedagogia histórico-crítica em uma extensão desenvolvida sobre uma dinâmica eventual-inorgânica.

É relevante evidenciar que, nesta construção dos Círculos Formativos, as professoras coordenadoras também se colocam no espaço de estudantes e a relação horizontal entre os componentes proporciona um espaço seguro e receptivo para que todos os integrantes possam elaborar hipóteses e compartilhar suas formulações. Esta é uma característica muito importante, uma vez que, na pedagogia histórico-crítica, nos círculos de cultura e na extensão processual orgânica, é dentro da partilha destas novas ideias que se permite a troca e a reformulação, proporcionando a constituição coletiva do saber.

Portanto, é pertinente concluir que, por meio de atividades coletivas e formativas, os Círculos Formativos detém ferramentas que proporcionam a concretização da finalidade a que se propõe: auxiliar professores iniciantes/ingressantes em suas caminhadas dentro de

[Digite aqui]

um período que se compreende inserido dentro dos primeiros cinco anos de atuação na rede pública de educação do Distrito Federal.

Percorrendo os caminhos de uma proposta pedagógica na qual o ato educacional não se dissocia de seu caráter político, mas, pelo contrário, se alia fortemente a um ideal de sociedade, os Círculos Formativos promovem um movimento de práxis, de ação reflexiva e transformadora. Os envolvidos neste processo passam não somente a ter um espaço de acolhimento de suas dúvidas, inseguranças e anseios, indo além, uma vez que o grupo atua no sentido de empoderar estes profissionais no cotidiano de sua profissionalidade e elaboram em parceria um ideal de educação pública que se alastra chegando aos estudantes da Escola Classe 831 de Samambaia/DF.

Este movimento não promove apenas o empoderamento e emancipação dos professores que participam do projeto extensionista, mas fomenta uma base sólida para que, dentro da Escola Classe, se desenvolva também uma competência na atuação destes profissionais, que poderão elaborar um projeto educativo que forme cidadãos capazes de transitar entre o erudito e o popular, que poderão analisar as próprias vivências e reivindicar os anseios das camadas populares.

O Projeto de Círculos Formativos para Professores Iniciantes/Ingressantes da rede pública de educação do Distrito Federal é, portanto, um espaço de capacitação, formação inicial e continuada, espaço de acolhimento, de partilha, de emancipação e de transformação. Além de ser um local que fomenta a permanência dos profissionais da docência, promove a valorização da carreira docente e promove ações de combate ao mal-estar docente (tema solicitado com frequência).

Faz-se de extrema importância incentivar o investimento dos professores na carreira docente. Ao iniciarem a sua atuação profissional, os iniciantes/ingressantes, iniciam um processo de constituição da sua profissionalidade em meio à tensão e conflitos, descobertas e realizações. A presente proposta de extensão busca guarnecer estes indivíduos com subsídios ao processo de construção da sua profissionalidade docente (CRUZ, 2017), a fim de acompanhar e fortalecer a ação dos professores iniciantes/ingressantes possibilitando a formação de um profissional mais seguro, desenvolto e competente para lidar com as demandas do trabalho pedagógico.

[Digite aqui]



Figura 13 - Encerramento 1º Círculo Formativo de 2/2019

A ação extensionista, tema desta produção, é ainda objeto de estudo em diversos trabalhos de mestrado, doutorado e da própria graduação, como é o caso deste. Podendo implicar, desta maneira, no avanço de estudos educacionais, no aprimoramento de projetos de extensão, na pesquisa e no próprio ensino. Fortalecendo o tripé universitário que compõe hoje a universidade pública federal.

Assim, podemos concluir que este projeto não está acabado, pois o embasamento teórico que fomenta sua práxis não admite encerramento. Segundo o materialismo histórico este estará sempre se constituindo e aprimorando, avançando e retrocedendo em um movimento dialético de construção (SAVIANI, 2013). Entretanto, não deixará de ser o espaço rico de elaboração coletiva, o local das hipóteses, da curiosidade, das ideias, da pesquisa e da leve alegria que permeia todos os encontros.

[Digite aqui]

6. BIBLIOGRAFIA

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/92 a 67/2010, pelo decreto nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94 – Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. LEI Nº 010172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> - Acesso em 29/11/2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018 disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808

BRASIL, Plano nacional de Educação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>

BRASIL, LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL, LEI Nº 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968, Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

In: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>

COSTA, Ana Sheila Fernandes et al. Círculos formativos com professores iniciantes/ingressantes: extensão universitária para uma formação continuada permanente. In: IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre e FORTUNATO, Iva (org). Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

CRUZ, Shirleide da Silva. O início da docência: reflexões sobre a construção da profissionalidade docente. In: CURADO SILVA, K. CRUZ, S. (org.) O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente. 1ed. Jundiaí: Paco, 2017.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, Manaus, maio de 2012

In: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. 1ed. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

[Digite aqui]

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

GASPARIN, J. L. Uma Didática para uma Pedagogia Histórico-Crítica. – 5. Ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org) Vida de professores. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000.

KOCHHANN, Andréa. FORMAÇÃO DOCENTE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre concepções, sentidos e construções. 2019.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 14ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

SILVA, K. A. C. P. C. da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MEDEIROS, Márcia Maria. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL – UM PERCURSO HISTÓRICO. Revista Barbaquá/UEMS - Dourados - MS, vol. 01, n. 01, p. 09-16, jan-jun 2017

RAMOS, N. B. Sentidos e significados atribuídos à extensão universitária pelo professor iniciante. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB. Brasília, 2019.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>

VÁZQUEZ, A. S. Filosofia da práxis. 1ed. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO – São Paulo. Expressão Popular. Brasil, 2007. In: <https://pt.scribd.com/doc/78898381/Vasquez-Filosofia-Da-Praxis> - Acesso em: 25/11/2019

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações – 11 ed. rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Ensino Público e algumas falas sobre a Universidade. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1984.

SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SÍVERES, Luiz. O Princípio Da Aprendizagem Na Extensão Universitária. In: SÍVERES, Luiz. (Org.) A extensão universitária como princípio de aprendizagem. Brasília: Liber. 2013. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083> Acesso em 11 de setembro de 2019.

SOUSA, Fernando Santos. A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

[Digite aqui]

TONIOLO, J. M. dos S. de A. Dialogando sobre a proposta: Os Círculos dialógicos Investigativo-Formativos. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 520-537, maio/ago. 2017.

ZIKOTSKI, J. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D. R.; EDIN, E.; ZIKOTSKI, J. (Org). *Dicionário Paulo Freire*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Neste momento, realizo algumas considerações acerca de minhas pretensões futuras e de espaços que desejo ocupar enquanto profissional e cidadã. Minha trajetória, como exposto em meu memorial, foi marcada pelo insucesso escolar, pela insegurança e pela descrença em mim mesma. Entretanto, na Universidade de Brasília, encontrei um ambiente onde poderia ser e crescer não só profissional e academicamente, mas na minha constituição como pessoa.

Tendo em vista a grande importância que o espaço universitário representa na minha vida, tenho pretensão plena de investir em um futuro na pós-graduação, nesta mesma instituição que tanto me elevou enquanto ser humano. Pretendo conhecer mais, construir mais e me inquietar com todas as provocações que este espaço irradia.

Pretendo ainda, trabalhar, assim que formada, no espaço da educação privada, mas não tenho expectativas de encerrar minha trajetória profissional nesta esfera. Almejo a educação pública, a transformação da sociedade e o empoderamento pela apropriação do conhecimento daqueles que mais o necessitam.

Espero ainda poder ocupar as salas da Universidade de Brasília, não como estudante, mas na figura do professor. Anseio ter a oportunidade de ser, na vida dos meus colegas, a inspiração e a inquietação que as professoras doutoras Kátia Curado, Shirleide Cruz, Ana Sheila Costa e Maria Abadia representaram na minha história. Se eu puder fomentar a busca pela excelência, pela competência e pelo olhar crítico e político sobre as questões educacionais que são suscitadas diariamente em nosso país (que vive hoje um momento de tamanha fragilidade e desordem política), acredito que me sentirei realizada profissionalmente.