



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

JULIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO

**CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO EXTENSIONISTA PRÉ-VESTIBULAR
SOLIDÁRIO (PVS) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL E
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**SUMÉ - PB
2022**

JULIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO

**CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO EXTENSIONISTA PRÉ-VESTIBULAR
SOLIDÁRIO (PVS) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL E
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Educação do Campo do
Centro de Desenvolvimento Sustentável
do Semiárido da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Educação do Campo.**

Orientadora: Professora Dra. Denise Xavier Torres.

**SUMÉ - PB
2022**



A663c Araújo, Juliana do Nascimento.
Contribuições da ação extensionista pré-vestibular solidário (PVS) na formação acadêmica inicial e profissional de estudantes egressos da Educação do Campo. - 2022.

61 f.

Orientadora: Professora Dra. Denise Xavier Torres.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

1. Ação extensionista. 2. Extensão universitária. 3. Formação docente inicial. 4. Práxis docente. 5. Pré-Vestibular Solidário. 6. Egressos da Licenciatura em Educação do Campo - CDSA. I. Torres, Denise Xavier. II Título.

CDU: 378.046.2(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

JULIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO

**CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO EXTENSIONISTA PRÉ-VESTIBULAR
SOLIDÁRIO (PVS) NA FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL E
PROFISSIONAL DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Educação do Campo do
Centro de Desenvolvimento Sustentável
do Semiárido da Universidade Federal de
Campina Grande, como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciada em
Educação do Campo.**

BANCA EXAMINADORA:

**Professora Dra. Denise Xavier Torres.
Orientadora – UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professora Dra. Mônica Martins Negreiros.
Examinador I – UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professor Me. Alisson Clauber Mendes de Alencar.
Examinador II - NUPEFORP/UAEDUC**

Trabalho aprovado em: 01 de setembro de 2022.

SUMÉ - PB

AGRADECIMENTOS

Deem graças em todas as circunstâncias, pois esta é a vontade de Deus para vocês em Cristo Jesus. (1 Tessalonicenses 5:18)

Primeiramente **a Deus** pela vida e por me permitir vivenciar tantos momentos valiosos para a minha vida pessoal e acadêmica, e por me sustentar nos momentos difíceis em que pensei em desistir. Por ter a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas em meio à caminhada, amigos e professores que fizeram e fazem toda a diferença.

Aos meus pais e amores da minha vida, “**Seu Luiz**” e “**Dona Lúcia**”, por serem a minha base, o maior incentivo e exemplo de vida, o meu porto seguro nas intempéries da vida.

Aos meus irmãos, **Fabiana, Apoliana, Fabiola e Fabrício**, pelo amor, pela torcida, pela força que me trazem e por acreditarem em minha capacidade.

Ao meu amado esposo **Leandro** por estar ao meu lado todos os dias. Por todo amor, dedicação e cuidado incondicional. Pelo incentivo em todos os meus projetos, e por entender a minha ausência quando foi necessário.

À minha querida professora e orientadora **Denise Xavier**, por ter desempenhado a sua função com dedicação, paciência e amizade, e por tanto contribuir em minha formação sendo um exemplo de ser humano, de mulher guerreira e inspiração na profissão.

Aos meus colegas de turma, que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação durante estes anos. Em especial, às amigadas que construí, pessoas às quais tenho um enorme carinho, respeito e admiração, a quem levarei para além das paredes da universidade: **Izabele Arruda, Milena Silva, Tamires Santos**. Vocês foram essenciais neste percurso, tornando os dias mais leves e suportáveis. Ao amigo **Alisson Clauber**, exemplo de pessoa e profissional que sempre se mostrou disponível para ajudar a todos.

Aos queridos **professores e professoras**, com quem tive a oportunidade de aprender, por todos os conselhos, paciência, correções e ensinamentos teóricos e práticos para além da sala de aula. Por toda construção e socialização de conhecimentos.

Aos estudantes **egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo** pela disponibilidade e contribuição nesta pesquisa. E ao **professor entrevistado** que foi um dos idealizadores da ação extensionista Pré-vestibular Solidário (PVS) por todo apoio e fornecimento de dados que foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Ao Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), essencial em meu processo de formação e a todos que fazem parte desta Instituição e exercem suas funções com zelo e dedicação; à **equipe do Pré-vestibular Solidário**; às **associações e escolas** que nos receberam para as experiências de **Estágio Supervisionado; PIBID e Residência Pedagógica**.

E, por fim, **a todos** que passaram por esta trajetória, aos que continuam e aos que ficaram pelo caminho, todos vocês fazem parte de quem eu sou. Gratidão!

“Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo.” Cecília Meireles.

RESUMO

Este texto é resultado da pesquisa realizada para construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande. O objetivo da referida pesquisa foi analisar as contribuições que a ação extensionista Pré-vestibular Solidário (PVS) do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA/UFCG) traz para a formação docente inicial e profissional de estudantes egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Os objetivos específicos foram os seguintes: a) Mapear o perfil dos estudantes egressos da Educação do Campo que participaram do PVS e coordenadores da ação extensionista; b) Registrar a partir de documentos do PVS indicativos do trato à formação docente e prática educativa dos estudantes que ministraram aulas no PVS; c) Compreender, a partir das falas dos sujeitos da pesquisa, quais as contribuições do PVS para a formação docente. O desenvolvimento do processo investigativo pautou-se na pesquisa qualitativa, exploratória e de campo, sendo também de natureza básica, a qual visa à elaboração de novos conhecimentos, podendo ser úteis para pesquisas posteriores. Quanto aos procedimentos de coleta, utilizamos como instrumentos o questionário (aplicado com 06 egressos do curso) e a entrevista semiestruturada, realizada com um dos idealizadores da ação extensionista. Cabe salientar que as questões e debates relacionados à ação extensionista não se esgotam, na medida em que, articulada ao ensino e a pesquisa, e a partir das experiências vivenciadas, é parte constituinte da identidade profissional dos futuros docentes. Destacamos entre os resultados da pesquisa que o PVS tem uma grande implicância na vida dos sujeitos que participaram de suas atividades, de forma que eles veem na ação extensionista uma oportunidade de crescimento em sua formação pessoal, acadêmica e profissional, aprimorando aquilo que já sabem, e desenvolvendo novos saberes essenciais à sua prática educativa.

Palavras-chave: ação extensionista; pré-vestibular; formação docente inicial e profissional; práxis docente.

ARAÚJO, Juliana do Nascimento. **Contributions of solidarity pre-college extensionist action in the initial and professional academic training of students graduated from field education.** 2022. 61f. (Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia), Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2022.

ABSTRACT

This text is the result of the research carried out for the construction of the Course Completion Work (TCC) of the Interdisciplinary Degree in Rural Education at the Federal University of Campina Grande. The objective of this research was to analyze the contributions that the Solidarity Pre-university Entrance Examination (PVS) action of the Center for Sustainable Development of the Semiarid (CDSA/UFCG) brings to the initial and professional teacher training of students graduating from the Degree in Rural Education. The specific objectives were the following: a) To map the profile of students graduating from Rural Education who participated in the PVS and coordinators of the extension action; b) Record from PVS documents indicative of the treatment of teacher training and educational practice of students who taught classes at PVS; c) Understand, from the speeches of the research subjects, the contributions of the PVS to teacher education. The development of the investigative process was based on qualitative, exploratory and field research, being also of a basic nature, which aims to develop new knowledge, which may be useful for further research. As for the collection procedures, we used as instruments the questionnaire (applied to 06 graduates of the course) and the semi-structured interview, carried out with one of the creators of the extensionist action. It should be noted that the issues and debates related to extension action are not exhausted, insofar as, articulated with teaching and research, and based on lived experiences, it is a constituent part of the professional identity of future teachers. Among the research results, we highlight that the PVS has a great impact on the lives of the subjects who participated in its activities, so that they see in the extension action an opportunity for growth in their personal, academic and professional training, improving what they already know, and developing new knowledge essential to their educational practice.

Keywords: extension action; pré-university; initial and professional training; teaching praxis.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Perfil dos estudantes egressos quanto à escolaridade.....	38
Gráfico 2 -	Tempo de atuação como docente.....	38
Gráfico 3 -	<i>Pergunta:</i> “O que você havia estudado no curso de graduação ajudou no planejamento e execução das atividades?”	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1	A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA- CONCEITO E HISTÓRIA.....	14
2.2	A EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	17
2.3	O SURGIMENTO DOS CURSINHOS POPULARES E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	20
3	IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	24
3.1	A DOCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO: RELAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	27
4	METODOLOGIA.....	31
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	31
4.2	CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EXTENSIONISTA PVS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	34
4.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	35
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	37
5.1	PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA- EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- ACERCA DO PVS.....	37
5.2	A AÇÃO EXTENSIONISTA PVS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES E EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM FOCO A PERCEPÇÃO DE UM DE SEUS IDEALIZADORES.....	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
	REFERÊNCIAS.....	52
	APÊNDICES.....	57

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao curso interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG). Temos como objeto de investigação a Ação Extensionista Pré-Vestibular Solidário (PVS) e a sua contribuição na constituição das identidades profissionais de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo.

Neste sentido, e tendo como base experiências vivenciadas em programas que auxiliam no processo de formação de professores durante a caminhada acadêmica, a exemplo do PVS, pude perceber o quão significativo são essas experiências que nos ajudam a aprimorar a nossa prática docente que vem sendo construída diariamente, e que, segundo Assmann (1998), a aprendizagem é um dos frutos de todo processo educacional. Assim, vemos que atividades dessa natureza, dentro de um curso de formação docente, apresentam-se com grande relevância para os sujeitos que fazem parte delas, pois, além de contribuírem para que o licenciando coloque em prática os saberes construídos no decorrer da caminhada, através das atividades de ensino, favorece para o cumprimento do principal desafio das Instituições de Ensino Superior (IES) em contribuir de forma significativa para a formação superior de profissionais, para atuarem em diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, como é previsto no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988: 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). Logo, tais instituições são orientadas pela indivisibilidade entre a tríade: *Ensino-Pesquisa-Extensão*, que representa os pilares da Educação Superior na produção e disseminação dos conhecimentos.

Porquanto, ao tratarmos dessa tríade, entendemos que a mesma tem uma relação interdisciplinar configurada como “uma tridimensionalidade ideal da educação superior” (MOITA E ANDRADE, 2009, p. 270). Dentro dessa perspectiva, concordamos com os autores quando afirmam que o ensino “integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha em relevância e significado para a comunidade universitária”. (MOITA E ANDRADE, 2009, p.172). No que se refere à pesquisa, ainda nessa perspectiva, a mesma se constitui como “uma ferramenta indispensável para a geração de novas hipóteses, enraizadas e fundamentadas na vida e nas reais necessidades da população” (PIVETTA et al., 2010, p. 386).

Já a extensão, por sua vez, se configura, segundo Santos (2004), como “uma passagem do conhecimento universitário para o conhecimento *pluriversitário*”. O autor ainda define o conceito de “pluriversitário” como sendo “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2004, p. 30), promovendo, dessa forma, o conhecimento de forma concreta aos seus estudantes, onde este se aperfeiçoa através de suas atividades (NOGUEIRA, 2001). Diante disso, Castro (2004, p. 14) enfatiza que no caso da extensão “o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência”, o que é essencial na vida e na formação de estudantes dos cursos de licenciatura.

Em vista disto, frisamos a importância do desenvolvimento de ações extensionistas que visem à aproximação da Universidade com a sociedade, levando-a a difundir os conhecimentos que nela são produzidos. Assim sendo, concordamos com Masetto (2003) quando diz que a universidade deve retornar à sociedade o saber que dela se origina, mas numa busca incessante pela profunda compreensão da realidade social que a comporta. Logo, a extensão universitária é vista como uma forma de socialização e construção de conhecimentos entre a comunidade universitária e a sociedade, onde “informação e vivência participativa são dois recursos importantes do processo de ensino-aprendizagem” (PENTEADO, 2003, p. 52). Dessa forma, a extensão universitária se configura como uma prática necessária e complementar à formação de docentes e discentes tornando-a indissociável do ensino e da pesquisa.

Nesse contexto, a extensão:

“funciona como uma via de duas mãos, em que a universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade e recebe dela influxos positivos como retroalimentação: suas reais necessidades, seus anseios e suas aspirações, aprendendo assim com o saber dessas comunidades” (CARNEIRO, 1985, p.56).

Cabe-nos destacar também que o acesso ao ensino superior pelos jovens estudantes das camadas populares está relacionado a uma construção histórica e cultural repleta de dificuldades, e o ingresso em uma Universidade representa uma grande conquista, assim como também a finalização de um curso superior.

Dessa forma, pode-se observar que a democratização do acesso à educação superior passou a ganhar espaço em pautas governamentais que desencadearam políticas públicas, a exemplo do Primeiro Projeto de Lei (PL nº 73/99), submetido ao Congresso Nacional, que propôs a reserva de 50% das vagas nas Instituições de Ensino Superior destinadas a alunos de baixa renda provenientes das escolas públicas, e após isso, outras políticas de expansão e

democratização de acesso ao ensino superior foram implementadas, a exemplo do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), o PROUNI (Programa Universidade Para Todos), o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil).

Neste sentido, como foi anteriormente destacado, temos como base para a nossa pesquisa a ação extensionista Pré-Vestibular Solidário (PVS) do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande, (CDSA/UFCG), campus Sumé. Esta ação se dá pelo desenvolvimento de atividades voltadas para alunos das classes populares, visando à possibilidade do acesso ao Ensino Superior por meio do cursinho pré-vestibular¹, com o foco de contribuir para a inclusão dos alunos de baixa renda em Instituições Federais e/ou Estaduais por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares.

Dentro dessa perspectiva, buscaremos analisar a relevância da ação extensionista, desenvolvida no período da graduação de estudantes do curso Interdisciplinar de Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO), como uma forma de aliar a teoria com a prática de ensino e contribuir para uma formação docente contextualizada. Pois, como estudante da Educação do Campo, vejo a importância da participação em ações desta natureza que nos colocam dentro de uma sala de aula, não mais na condição de alunos, mas como professores, vendo e vivenciando na prática os desafios da docência.

As aulas do PVS são mediadas por estudantes de graduação do próprio campus, sendo alunos dos cursos de Engenharia de Produção, Engenharia de Biotecnologia e Bioprocessos, Engenharia de Biosistemas, Licenciatura em Ciências Sociais, Tecnólogo em Agroecologia, Gestão Pública e Licenciatura em Educação do Campo, sendo a partir desse último que surge o nosso problema de pesquisa: quais as contribuições que esta ação extensionista traz para a formação acadêmica e profissional de licenciandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Diante do exposto, e para responder a esta pergunta, buscaremos: a) identificar, a partir de documentos do PVS, concepção de formação docente e prática educativa; b) mapear os itinerários formativos e profissionais dos estudantes egressos da Licenciatura em Educação do Campo que participaram do Pré-Vestibular Solidário; c) identificar as contribuições da ação extensionista na constituição de suas identidades docentes.

¹ Não há mais o vestibular propriamente dito, mas o curso continuou adotando essa nomenclatura.

No primeiro capítulo desta pesquisa trataremos sobre a extensão na universidade pública brasileira numa perspectiva histórica; o acesso ao ensino superior e o papel dos cursinhos populares. No capítulo 02 abordaremos os conceitos de identidade docente e formação profissional; a docência como construção; a relação da teoria com a prática na formação docente.

Já no capítulo 03 discutiremos os caminhos adotados para a realização da nossa pesquisa que será do tipo qualitativa, exploratória, e de campo. A pesquisa é de natureza básica a qual visa à elaboração de conhecimentos novos e úteis para pesquisas posteriores. Quanto aos procedimentos de coleta, buscaremos fazer entrevistas semiestruturadas com perguntas-guias relativamente abertas, o que facilita a descrição, a explicação e a compreensão dos dados em sua totalidade.

Por fim, no capítulo 04 traremos a análise dos dados obtidos na pesquisa acerca da ação extensionista PVS e a sua contribuição na constituição das identidades profissionais de estudantes egressos da LECAMPO.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção discutiremos as principais teorias que fundamentam as nossas discussões acerca da temática proposta nesta pesquisa, teorias estas que são essenciais para dar consistência às discussões e reflexões implementadas.

2.1 A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA- CONCEITO E HISTÓRIA

Ao nos debruçarmos sobre os estudos relacionados às práticas de atividades extensionistas nos espaços das universidades públicas, é importante retomarmos o próprio conceito de Extensão. Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o significado de “*extensão*” refere-se à: ação ou efeito de estender, de ampliar, de aumentar o desenvolvimento ou o tamanho de algo; ampliação (AURÉLIO, 2022). Porém, no meio universitário, o termo não se limita somente as atividades de cursos de extensão visando à complementação da carga horária exigida em cursos superiores.

Para além disso, as atividades de extensão além de ser um dever constitucional, como bem determina o artigo 207 da Constituição Federal, não se findam somente em atividades de cursos de extensão em um curto período. Elas são, na verdade, uma espécie de ponte em que a Universidade leva o saber que nela é constituído para a sociedade, ocorrendo aí uma troca de conhecimentos em que “a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura” (SILVA, 1997).

Dessa forma, com as atividades extensionistas a universidade pode levar à comunidade os conhecimentos adquiridos por meio das pesquisas e efetivados através das atividades de ensino e da extensão, sendo exatamente por meio da extensão que esses saberes chegam à comunidade de uma forma mais concreta, fazendo com que haja uma aproximação entre a comunidade e a Universidade, e, conseqüentemente, colaborando também para o processo de construção dos sujeitos envolvidos.

Dentro de uma perspectiva mais histórica da Universidade Pública Brasileira, a extensão, embora ligada ao ensino e a pesquisa, que formam o seio da Universidade, tem sua formação mais recente. Especificamente nos anos 80, marcado pela redemocratização no final do período da Ditadura Militar e em movimentos como o *Diretas já*. A partir disso, a sociedade passou a exigir um compromisso maior da Universidade com a população, principalmente no que se refere à parcela mais carente, surgindo então a Extensão enquanto

um elemento que vai resgatar o papel social da Universidade com a sociedade (NOGUEIRA, 2001).

Cabe-nos destacar algo muito importante na construção do próprio conceito da Extensão para melhor entendermos esse processo histórico até os dias atuais como, por exemplo, que a extensão universitária surgiu na segunda metade do século XIX, na Inglaterra, que é a pioneira em manifestações da extensão universitária. Evando Mirra (2009) destaca:

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham – a terra de Robin Hood -, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com atividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras ações tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária (MIRRA, 2009, p. 77).

Da Inglaterra, a extensão expandiu-se para outras regiões a exemplo da Bélgica e da Alemanha, e posteriormente, por todo o Continente Europeu, mais especificamente na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, em 1892, desencadeando interações entre a comunidade local e a comunidade acadêmica através da ampliação de programas extensionistas.

O que não podemos deixar de frisar é que a Extensão é produto de um momento crítico da história do capitalismo após a Revolução Industrial e uma efetiva imposição do modo de produção capitalista, culminando em inúmeras reivindicações das classes trabalhadoras. E é nesse contexto em que o Estado e as demais instituições responsáveis por manter a ordem social vão em busca de políticas que possam neutralizar de alguma forma as reivindicações populares. Isso também foi visto pela Universidade que se voltou para as questões sociais, sem deixar de lado os seus interesses enquanto instituição.

Em sua criação, a Extensão Universitária assumiu duas vertentes. A primeira expressou o engajamento da universidade num contexto mais geral envolvendo instituições de grande poder, a exemplo do Estado, a Igreja e os Partidos, cada um visando os seus interesses e em busca da amenização das consequências do capitalismo (PAULA, 2013. p. 09). Logo, o que se vê é a verticalidade dos poderes na transmissão de conhecimentos que desconhecem o

saber popular e sustentam que o conhecimento produzido pela sociedade de massa não é válido.

Desse modo:

[...] não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também (CALDERÓN, 2003, p. 37).

João Antônio de Paula (2013) ainda destaca que a segunda vertente teve “como objetivo básico a mobilização da universidade no enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia, da maior aproximação da universidade com o setor empresarial” (p.10). Nesta perspectiva, a extensão é entendida como uma comunicação de saberes. Por outro lado, Freire (1977) defende que a comunicação verdadeira não está na transferência de conhecimentos de um sujeito para o outro, mas na coparticipação no ato de compreender a significação do significado.

Outro dado muito importante na história das Universidades latino-americanas que trouxeram inquietações para a mudança quanto à própria concepção de Universidade e seu modelo de instrução foi a Reforma de Córdoba (1918). A Reforma foi responsável pela criação de um novo modelo de ensino superior diferente do modelo vigente e conservadorista, no qual as instituições eram quase sempre controladas por ordens religiosas elitistas e segregadoras que não permitiam a livre expressão, e muito menos atendiam às camadas populares, causando um absoluto distanciamento da Universidade com os problemas sociais, políticos e econômicos. A partir dessa Reforma, os estudantes “assumem o poder na Universidade Católica tradicional ali existente” (ROCHA, 2001).

Rocha (2001) ainda destaca que:

“A ação dos estudantes, a partir de Córdoba, colocará a extensão Universitária em evidência, com a criação de Universidades Populares em várias nações latino americanas... A Extensão Universitária, vivenciada em forma de Universidades Populares, passará a ser vista pelos militantes dos movimentos universitários como uma obrigação... Nas Universidades Populares, os estudantes colocavam em prática metodologias, tecnologias e difundiam concepções de educação e de vida em sociedade, o que não tinham condições de vivenciar nas Universidades que estudavam.” (ROCHA, 2001, p. 19).

A partir desse momento, a extensão apresenta uma interface diferente, articulando os saberes acadêmicos e populares, transformando a sociedade e a si mesma, no sentido em que é preciso compreender o outro enquanto sujeito com valores históricos e culturais.

2.2 A EXTENSÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Os primeiros registros da Extensão universitária no Brasil, segundo o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, datam de 1931, pelo Decreto Lei nº 19.851. Logo mais, em 1961 um novo registro é descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 que determinava ações que envolviam “as modalidades de transmissão de conhecimento e assistência” (FORPROEX, 2007, p. 11). No entanto, somente em 1968 com a Lei nº 5.540 que as práticas extensionistas tornaram-se obrigatórias nas Universidades Brasileiras, sendo vista de forma indissociável do Ensino e da Pesquisa, ao mesmo tempo em que assume um compromisso de criar ações voltadas às classes populares.

Concomitante a isto, o artigo 20 da referida legislação que foi revogado em 1996, pela Lei nº 9.394, afirmava: “As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividade de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (BRASIL, 1968, p.1).

Além disso, a Universidade brasileira nasceu tardiamente, especificamente na primeira metade do século XX, e foi somente a partir dos anos 1950 e 1960 que ela despertou para o seu compromisso com a sociedade por influência dos movimentos sociais, a exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto UNE Volante. Neste período destacou-se um grande nome: Paulo Freire. Freire deu origem ao Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como ao Movimento Cultural Popular (MCP), ao Movimento de Educação de Base (MEB) e ao Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE.

Esses movimentos, imprescindíveis nas lutas e causas populares, trouxeram reações obviamente pela natureza de suas causas sociais, como o Golpe Militar em 1964, que foi também um golpe contra a Educação Popular fazendo com que a representação estudantil fosse suprimida.

Nogueira (2001) ainda destaca outro marco importante para a história da Extensão Universitária no Brasil, que foi a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1980, estando intrinsecamente ligado às discussões sobre as relações da Universidade com a sociedade como um todo, em que as principais ideias foram:

[...] o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade da institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da extensão como responsabilidade governamental (NOGUEIRA, 2001, p. 67).

Paulatinamente, de acordo com essas ideias vai se construindo o fazer universitário. Além de conceber a Extensão como uma prática que deve estar presente na vida do estudante universitário, o Ensino e a Pesquisa, ao mesmo tempo em que, sendo indissociáveis da Extensão, demonstram que as ações extensionistas vão além de atividades de cunho assistenciais. Dessa forma, a mesma passa a fazer parte de um conjunto de vivências que constroem a identidade do sujeito, seja em aspectos intelectuais ou pessoais.

Com efeito, é imprescindível que haja a interação entre o saber técnico-científico e o saber das culturas populares, além de que todos os conhecimentos sejam científicos, filosóficos ou tecnológicos, precisam ser testados, realimentados e reformulados à medida que são confrontados com a realidade concreta, afirma Nogueira (2001).

Neste sentido, já destacamos que foi na Universidade do Recife, por meio do Serviço de Extensão Universitária dirigido por Paulo Freire, que se efetivou a integração da Universidade e da Extensão com as questões nacionais que já eram causa de luta pelos estudantes que faziam parte da Reforma Universitária. De fato, “é com Paulo Freire que a universidade descobre e desenvolve instrumentos que a aproximam dos setores populares, tanto mediante a ação concreta de alfabetização, quanto mediante a elaboração de metodologias de interação entre o saber técnico-científico e as culturas populares” (PAULA, 2013, p. 17).

Em diálogo com o pensamento freireano, a partir do seu livro “Extensão e Comunicação” (1977), Freire faz uma crítica ao processo de ensino que se dava de forma vertical no qual o educador era o detentor de todo o conhecimento. Era um momento autoritário da extensão e da universidade em que o homem era tratado como “coisa”. Assim, era desconsiderado todo e qualquer saber popular, pois, o saber absoluto estava centrado na universidade. Dessa forma, o conhecimento era somente transmitido e não constituído pelos participantes da ação. Conforme Freire (2006, p. 22): “todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa” o negam como um ser de transformação do mundo”. Neste sentido, Freire (2006) ainda destaca que a extensão é educativa:

“Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.” (FREIRE, 2006, p. 25)

Dentro desse cenário, Freire propõe a quebra dessa verticalidade na qual o homem é tratado como *coisa*, não sendo sujeito do conhecimento, mas um objeto. Propõe que todos os envolvidos na ação sejam sujeitos atuantes que possam pensar e agir criticamente no mundo. Ainda destaca que o conhecimento se aperfeiçoa nas relações do homem com o mundo a partir da problematização crítica dessas relações (FREIRE, 2006).

O Plano Nacional de Extensão Universitária define a Extensão como uma via de “mão dupla” na qual ocorre uma troca entre o saber científico e o popular. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX) vai além, define a extensão como uma “atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade” (FORPROEX, 2001a). Dessa maneira, vemos que muitos dos avanços da Extensão na universidade brasileira foram obtidos através do FORPROEX, sendo ele de caráter muito importante para a realização dos objetivos e responsabilidades centrais da universidade, tais como, dialogar com a sociedade e tentar responder às suas demandas enquanto portadora de valores e culturas (PAULA, 2013).

De certo, a Extensão Universitária também é responsável por articular e mobilizar o diálogo com a sociedade para o enfrentamento de questões contemporâneas como, por exemplo, a possível amenização do distanciamento entre a Universidade e a sociedade, não impondo ou prescrevendo algo, mas criando uma relação dialógica de interação entre os sujeitos estando dentro dos princípios que regem a Extensão universitária brasileira. São estes princípios: i) interação dialógica; ii) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; iii) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; iv) impacto na formação do estudante; e v) impacto e transformação social (FORPROEX, 2012).

Sem dúvida, a extensão precisa ser vista como cultura, um compromisso e um fazer enquanto prática emancipatória na qual “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1977: 36).

Algo que é pertinente destacar é quanto a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão (PROPEX), com a função de coordenar e executar a política de extensão universitária no âmbito da própria UFCG, enquanto uma atividade acadêmica indispensável na formação emancipatória dos sujeitos, busca, de certa forma, alcançar o equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações no meio acadêmico. Neste sentido, a extensão além de fechar parcerias que potencializam suas ações frente aos problemas sociais, atua de maneira colaborativa para que a Universidade enquanto Instituição cumpra seu papel com a formação dos sujeitos.

Em vista disso, a política de implantação da PROPEX engloba não somente o planejamento, mas também a coordenação e supervisão dos núcleos de Extensão e o estabelecimento de uma relação dialógica junto à sociedade. Nesta perspectiva, a PROPEX tem como princípios:

- a) Articular a extensão a bases de pesquisa e programas de ensino;
- b) Estimular a elaboração de projetos integrados em grandes programas institucionais que privilegiem grupos e populações socialmente relevantes;
- c) Desenvolver projetos estruturantes, portadores de mudanças;
- d) Articular a extensão às demais Pró-Reitorias e incluí-la como atividade curricular;
- e) Ampliar o intercâmbio e o arco de parceiros;
- f) Organizar a extensão em áreas temáticas e linhas de extensão, em conformidade com o Plano Nacional de Extensão;
- g) Estimular o aumento da produção de projetos e ações, diversificando fontes de financiamento;
- h) Fortalecer os grupos de arte e cultura;
- i) Manter atualizada a legislação e a organização do fluxo e registro das ações; (PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE, 2021).

Dessa forma, evidencia-se que a extensão, como bem foi destacada, garante o engajamento não somente dos estudantes que se propõem a fazer parte dela, mas também entre os professores da Educação Básica que abraçam os projetos e ações extensionistas permitindo um crescimento mútuo entre todos os envolvidos, sabendo que cada um tem seu papel na produção do saber.

2.3 O SURGIMENTO DOS CURSINHOS POPULARES E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Como se sabe, o acesso às Universidades públicas envolve uma série de discussões políticas, econômicas e culturais, tais como a própria manutenção de uma classe ideológica que mantém o distanciamento entre classes sociais e a diferenciação entre o ensino público e

privado. Dessa forma, se mantém a visão de que a universidade é um lugar aonde poucos chegam, principalmente, no que se refere às classes populares mediante as poucas condições nas quais muitos “podem ser incluídos na entrada e excluídos na saída quando não têm condições de permanecer nela” (GADOTTI, 2017).

Outro ponto a ser destacado é quanto à própria formação dos sujeitos das classes populares no contexto da Educação Básica. O ensino médio nas escolas públicas, por exemplo, é visto como algo que não prepara adequadamente os alunos para os vestibulares, o que faz com que haja uma maior dificuldade de acesso ao Ensino Superior. Automaticamente, já traz à tona a visão de que as instituições privadas é que melhor preparam os alunos, os mesmos alunos que podem pagar para ter acesso a cursos preparatórios para os grandes vestibulares e o Enem, sendo essa a melhor forma de garantir a aprovação dos estudantes. É dentro dessa ideia, que está tão naturalizada em nossa sociedade, que muitos dos alunos que terminam o ensino médio sequer se inscrevem a uma vaga em uma Instituição de Ensino Superior em meio a tantas pressões sociais.

Apesar das políticas de acesso ao ensino superior, como as cotas para estudantes da rede pública, ainda em 2019 apenas 21% das pessoas entre 25 e 34 anos possuíam o ensino superior completo, estando abaixo da média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A média adequada seria de 44% (OCDE, 2020). Com isso, Trow (2007) já destaca que o país mesmo já tendo avançado de um sistema de elite para um sistema de massas, ainda está distante de um processo de democratização da educação superior.

Ainda assim, uma alternativa visada pela grande maioria dos alunos da Educação Básica são os cursinhos pré-vestibulares gratuitos que são organizados por grupos de pessoas que, assim como os seus destinatários, já passaram pelas dificuldades de acesso à Universidade e buscam contribuir com seus conhecimentos para aqueles que buscam a continuidade dos estudos por meio de um curso de formação superior.

Dentre as características dos cursinhos populares, já destacamos que os professores são “estudantes de graduação e pós-graduação, há ainda os professores de ensino básico ou superior, e profissionais liberais que também compõem esses cursinhos. Outra característica que define um “cursinho popular” é a seleção de alunos, a qual leva em conta a condição socioeconômica desfavorável” (KATO, 2011), havendo assim, a necessidade de um maior desenvolvimento de políticas públicas de formação para que as dificuldades do acesso ao ensino superior pelos jovens de baixa renda sejam amenizadas.

De acordo com Fior e Martins (2021):

Auxiliam na construção da condição de jovens estudantes do ensino superior as variáveis: gênero, classe e raça. Os jovens residentes na zona urbana e os alunos brancos de estratos sociais mais elevados têm probabilidade maior de acessarem o ensino superior, devido às facilidades para a conclusão do ensino médio, cujas escolas, em sua maioria, estão localizadas na área urbana (p.5).

Assim, vemos que essas variáveis de certa forma, acabam expulsando os jovens do sistema de ensino e os empurram para o mercado de trabalho em busca da sua subsistência, logo, o fator econômico impacta em muito no acesso e permanência dos jovens das camadas populares no ensino superior.

Estes jovens, porém, ao buscarem alternativas para inserir-se no meio acadêmico e ter a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos e ter uma perspectiva de um futuro melhor, optam assim pelos cursinhos pré-vestibulares gratuitos enquanto uma oportunidade ímpar que lhes possam proporcionar muitos aprendizados, como uma porta de entrada ao universo do ensino superior.

Os cursos pré-vestibulares populares (PVP), ou comunitários, como assim eram chamados, partiram de mobilizações coletivas pela luta em prol da democratização do ensino em meio às demandas de acesso às vagas no ensino superior no país, e pelas demandas crescentes do mercado de trabalho que está cada vez mais exigente. Muito embora houvesse o aumento dessas demandas, o que se observou também foi o aumento das desigualdades nessa luta por parte dos grupos de pessoas que, historicamente, foram excluídos não só do ensino, mas de muitas outras áreas da sociedade. Entre esses grupos podemos destacar os negros e os próprios estudantes egressos da rede pública de ensino.

Especificamente, as propostas dos cursinhos pré-vestibulares são de atividades voltadas ao atendimento dos grupos ou frações excluídos socialmente do acesso ao ensino superior proveniente das escolas públicas. São cursos gratuitos que contemplam propostas que visam não somente a preparação para os vestibulares e processos seletivos, mas também uma formação para a cidadania, lhes proporcionando também o desenvolvimento de uma visão crítica frente aos problemas sociais (ZAGO, 2008).

Convém salientar que esses cursinhos constituem-se como ações de caráter voluntário por parte de professores da educação básica e superior, alunos de graduação e pós-graduação, e em sua maioria não funcionam em sedes próprias, geralmente as atividades acontecem em espaços cedidos por ONGs, sindicatos, associações de bairro, escolas e Universidades.

Do mesmo modo, é importante frisar que as atividades em questão, realizadas pelos cursinhos, além de vincular teoria e prática, também não se limitam somente a atividades preparatórias para os exames e vestibulares, mas “dedicam-se à formação no seu sentido mais amplo, como a promoção do espírito crítico e o exercício da cidadania” (ZAGO, 2008). A autora ainda destaca que esta ação representa um espaço de sociabilidade e formação de subjetividades.

Dentro dessa perspectiva, inclui-se a ação extensionista Pré-Vestibular Solidário do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (CDSA/UFCG), a ser analisada de forma mais detalhada mais adiante. O PVS em questão, assim como o PVP, tem seu foco em incluir alunos de baixa renda em Instituições Federais e/ou Estaduais, contribuindo de forma significativa para o aumento dos níveis de aprovação nos vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio, de forma que esses estudantes tem a oportunidade de rever conteúdos já estudados no percurso de sua formação, contribuindo para a fixação desses conhecimentos. Além disso, os estudantes podem aprender coisas novas, conhecimentos esses que lhes podem ser úteis para além da sala de aula, fazendo com que a vaga em uma Instituição de ensino superior seja algo mais real e próximo de ser concretizado.

3 IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Um ponto de discussão em relação à identidade docente, é quanto a sua própria formação que se dá a partir das experiências vivenciadas no contexto do seu dia a dia, sejam elas no contexto formal da sala de aula, ou até mesmo em momentos não formais por meio de múltiplas interações, isso é o que forma a identidade profissional enquanto um processo que nunca está acabado.

Neste sentido, podemos afirmar que a identidade docente é um processo singular e coletivo posto que cada um traz consigo as suas subjetividades e trilha um caminho repleto de escolhas, ações e vivências próprias, ao mesmo tempo em que também nos formamos através das trocas e interações com o meio e experiências vivenciadas no cotidiano. Tudo isso confere a esse profissional uma identidade própria em permanente devir.

Nesta perspectiva, Nóvoa (2000) afirma:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente e se diz professor (p. 16).

Dessa forma, as identidades profissionais desenvolvem-se através de um processo de relação entre ação e representações no âmbito dos contextos e das interações profissionais (Blin, 1997). Assim como foi destacado, os saberes docentes são produzidos a partir da experiência e vivência com os sujeitos que compõem o processo educacional, “passando por processos de reutilização, adaptação e transformação na experiência cotidiana, munindo o professor (e o futuro professor) com princípios para afrontar situações do dia a dia” (CORDIM e GRANDO, 2008), visto que “em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p.21).

Desse modo, isso indica que a formação inicial de futuros professores deve constituir-se de um contínuo processo de ação-reflexão-ação, ou seja, precisam estar aptos para avaliarem criticamente suas práticas e programar possíveis mudanças no seu fazer pedagógico, sendo este um exercício necessário ao seu ofício profissional (VAGULA s.d).

A saber, somente a partir de 1990 que começa a ser mais frequente na literatura aspectos ligados à Formação de Professores tendo uma grande influência o filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), sendo também uma forte referência na área da educação

e precursor na área da pedagogia crítica reflexiva, que “reconhece a produção do conhecimento mediante experiências fundamentadas pela reflexão na interação e na transição entre situações presentes, passadas e futuras” (GRILLO, 2000, p. 76), o que é de primordial importância para que o professor exerça sua função de forma competente.

Concomitante a isso, Perrenoud (2001) e Tardif (2002) defendem que o conhecimento profissional não se restringe somente ao conhecimento acadêmico. Dessa forma, vemos que os conhecimentos teóricos apreendidos no âmbito acadêmico se configuram como uma prática necessária e de grande importância para a vida e formação dos sujeitos, mas por si só não são suficientes.

O estudante de licenciatura, especificamente, precisa de experiências para além das paredes da universidade, experiências estas que a própria academia pode proporcionar. As vivências dentro do contexto da educação não formal, nos estágios supervisionados, em programas e projetos que aproximem o licenciando do contexto de sua futura profissão, tudo que possa levar o licenciando a ver de perto a verdadeira docência por trás da teoria é significativo. A docência vai além da sala de aula, sendo assim, é preciso que haja uma experimentação prévia, tudo isso implica na formação autônoma e profissional do professor pesquisador, a experiência da práxis que ajuda a formular as ações do futuro professor, já entendendo que essas ações serão repensadas e reformuladas ao iniciar seu processo de intervenção na docência.

Esta reflexão da ação mencionada, enquanto uma prática necessária corresponde a “análise que o professor faz, a posteriori, sobre os processos e características da sua própria ação” Prado (1998, p. 12), sendo um momento muito valioso para a constituição do conhecimento em que refletimos não somente a respeito da nossa prática enquanto profissional, mas procuramos indagar a nós mesmo enquanto produtores do conhecimento, compreender nossos fracassos, buscando o *como* e o *porquê* nas nossas atitudes. O que contribui não somente para a formação crítica e reflexiva do professor (e do futuro professor), mas também para a formação dos seus alunos (ALARCÃO, 1998).

Face ao exposto, e assentados na literatura, ao pensarmos na formação de professores, significa pensar em algo contínuo em que a autoformação é essencial e se constrói através da experiência prática. Mizukami et al (2002) afirma que deve-se:

[...] considerar a necessidade de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. [por isso] a reflexão é vista aqui como elemento capaz de promover esses nexos (p. 15).

Dessa maneira, é importante que haja por parte do professor em formação inicial uma reflexão sobre o seu fazer e que o mesmo possa ser confrontado com os saberes teóricos, construídos no âmbito da academia, para assim poder enfrentar os desafios que venham a surgir no seu exercício profissional. Quanto a isso, Vasconcelos (2000) destaca que “a reflexão tem [...] por função propiciar o despertar do sujeito, podendo capacitá-lo para caminhar”. O autor ainda adverte que “a reflexão pode transformar a prática educativa, no entanto, não pode interferir, de fato, na realidade, pois quem age na realidade, direta ou indiretamente, são os sujeitos” Vasconcellos (2000, p. 11). Neste sentido, apesar da reflexão proporcionar ao professor esse despertar e a avaliação de suas próprias práticas, como foi destacado, cabe somente a ele a decisão de intervir na sua realidade dentro de suas possibilidades.

Cabe salientar que o professor, enquanto mediador do processo educacional tem uma grande missão de formar um cidadão que também precisa estar disposto a aprender, como destaca Charlot (2014), é preciso que haja a mobilização do aluno e este se permita ser ensinado para que o professor também consiga atingir o seu objetivo. O aluno precisa se sentir importante, ser ouvido, ele precisa se encontrar dentro de um ambiente que desperte a vontade de estar e permanecer ali de forma que “o conhecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna.” (LARROSA, 2002, p.27).

Dentro dessa perspectiva, outro ponto a ser destacado é que dentro deste universo da ação-reflexão-ação, é necessário que toda a equipe escolar busque fazer questionamentos acerca do próprio currículo, fazendo apontamentos com relação à concepção de homem, à concepção de mundo, sociedade, conhecimento e concepção de ensino-aprendizagem que o currículo possui.

Na atualidade fala-se muito em criticidade e a importância de tornar o aluno um ser crítico, reflexivo e ativo não somente na participação no meio escolar, como também na sua atuação na sociedade. Convém destacar que esses apontamentos são muito importantes para o professor mediar a aquisição de novos conhecimentos e atribuir uma carga valorativa aos conhecimentos prévios que seus alunos trazem consigo, uma vez que ele é o foco do processo

educativo. Assim, cabe reforçar também que, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam (GADOTTI,1992).

Com isso, é necessário, portanto, resgatar a função do professor enquanto agente formador que oportuniza a formação e transformação do aluno em um sujeito crítico que busque não somente novos conhecimentos, mas também desenvolver esses saberes no seu fazer enquanto cidadão na sociedade.

3.1 A DOCÊNCIA COMO CONSTRUÇÃO: RELAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ao nos referirmos aos conceitos de teoria e prática no contexto da formação docente, enquanto estudante de licenciatura sabemos que ambos são essenciais no percurso de todo o nosso processo formativo dentro e fora da academia. Dentro dessa perspectiva, é importante salientar que ambas têm a sua importância e uma não deve ter vista com mais relevância que a outra, sendo tratada a teoria como ciência e a prática como senso comum (SOUZA, 2009), mas pensar a prática como um espaço de aplicação de teorias. Dessa forma, não podemos fazer essa separação, elevando ou rebaixando, e causando uma hierarquia entre elas. Pois, é preciso que haja o conhecimento do conteúdo, mas que haja a sua aplicabilidade como forma de completude.

Assim como afirma Shulman (2005, 2014), há uma combinação entre o conhecimento teórico e a prática. Segundo o autor, é um conhecimento que articula, une, relaciona e propõe um diálogo, não se deve separar *teoria ou prática* no contexto formativo, mas *teoria e prática*, uma vez que ambos são intrínsecos.

Diante do exposto, Souza (2009, p. 50) define a teoria como “conceitos, princípios, conjuntos de conhecimentos que, sistematizados, constituem um determinado domínio de conhecimento. [...] situam-se nesse campo tanto conteúdos das áreas disciplinares específicas quanto conteúdos pedagógicos” e a prática como “situações e formas variadas de contato com o mundo da escola e da docência e com experiências e vivências que dizem respeito ao universo escolar, ao ensino e à aprendizagem”. Dessa forma, a prática precisa da teoria, e a teoria também depende da prática para ser, de fato, efetivada.

Isso já evoca uma reflexão muito pertinente para este momento feita por Weffort (1996, p. 39) na qual destaca que “[...] não existe prática sem teoria, como, também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. [...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria”.

Dentro dessa perspectiva, achamos importante trazer uma definição do que vem a ser a docência. Citamos então a definição traçada no artigo 2º, §1º da Resolução CNE/CP nº 02/2015 que compreende a docência como:

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos de formação que se desenvolvem na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Da mesma forma, em vista da formação docente nas concepções teóricas e práticas, como destaca Gatti (2020) a prática não deve ser vista como mera aplicação de teorias aprendidas ou de um mero uso mecânico de um receituário de técnicas. Ainda segundo a autora:

[...] as práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não, e embebidas de sentido. As práticas são ações socioeducacionais com fundamentos e escolhas. Elas se realizam nas múltiplas relações pedagógicas cotidianas entre educadores, docentes e alunos, na topologia escolar, em seus contornos ora mais definidos, ora mais fluidos, ora mais contínuos, ora com rupturas, ou, mais convergentes ou divergentes, com conectividade ou não, mudanças de direção etc. (GATTI, 2020, p. 17).

Sob o mesmo ponto de vista, (Candau & Lelis, 1999) argumentam que a relação entre teoria e a prática pode ser fundamentada de duas maneiras diferentes: a partir da perspectiva dicotômica e a partir da perspectiva de unidade. A primeira centra-se na separação e autonomia total entre teoria e prática “Caberia assim aos teóricos, pensar, elaborar, refletir, planejar, e aos práticos, executar, agir e fazer, tendo, cada um desses polos, sua lógica própria” (Teixeira & Oliveira, 2005). Na segunda, a perspectiva da unidade, os campos da teoria e da prática são vistos como indissociáveis, devendo caminhar sempre juntos, complementando-se, dessa forma, uma deve estar entrelaçada à outra. Neste sentido, Souza (2001, p.7) ainda infere que “ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade”.

As autoras Moreira & Ferreira (2014) ainda afirmam que essa integração entre teoria e prática deve ser retroalimentada na qual uma se nutre da outra e isso é de extrema importância para que a formação dos estudantes ocorra de maneira completa. Segundo ela, “valorizar

apenas um dos dois lados significa uma formação defasada e, conseqüentemente, um futuro profissional ultrapassado” (p.132).

Sendo o (a) professor (a) um (a) profissional que tem na essência da sua profissão dimensões relacionais e humanas, sua formação deve ultrapassar as tensões entre a teoria e a prática. Isso implica em “(...) formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada” (SUDAN, 2005, p. 15).

Neste sentido, o professor em formação profissional não pode se deter apenas a um acúmulo de conhecimentos teóricos, uma vez que dentro do campo da prática podem surgir imprevistos que não estavam descritos dentro da teoria, o que é normal, pois, sabemos que todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem são seres subjetivos, com diferentes concepções, formas e tempos de aprendizagem. E, de certa forma, essas situações servem para que o professor em formação inicial trace diferentes estratégias de aproximação diante de situações reais do cotidiano escolar.

Logo, a reflexão na prática educativa deve ser feita de maneira contínua na ação profissional, sabendo, portanto, que esse processo de formação está em constante alteração, fazendo com que os cursos de formação de professores tenham uma grande influência, de forma que o futuro professor não se detenha somente a prática de transmissão de conhecimentos, mas que busque, sobretudo, formar estudantes críticos reflexivos para a sociedade a qual está inserido.

Pimenta (2006) afirma que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem-se constituído em objetivo de políticas que valorizam a formação de professores não baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e prática de ensinar (p. 42).

Desta maneira, o papel da teoria para o licenciando é, também, de compreender o contexto histórico e social em que a escola se insere para que ele possa estar consciente do seu compromisso enquanto profissional da educação e não somente isso, mas também ter a consciência de sua atribuição formadora em outros sujeitos, e para que isso realmente se efetue, é necessário que o mesmo tenha uma boa base teórica, o que, de certa forma, já efetiva o que foi discutido até aqui com relação à complementaridade da teoria e da prática.

Logo, o contato prévio do estudante licenciando com as situações práticas do cotidiano escolar, ainda durante o período da graduação por meio de atividades de extensão, por exemplo, pode minimizar as inseguranças quando este chegar ao seu efetivo espaço de atuação, a sala de aula, complementando a necessidade do *saber* da teoria e do *fazer* na prática em que a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Freire (1996) ainda destaca que “É pensando criticamente sobre a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 18).

Freire (1996) ainda acrescenta:

“[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (FREIRE, 1996, p. 18).

Além do mais, como bem é destacado pelo autor em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), é preciso que o professor faça reflexões críticas sobre a sua própria prática como uma forma de, não somente aprimorá-la, mas superar a ingenuidade metódica em que muitos se prendem ao desenvolver a sua prática docente, pois “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (*ibidem*).

Em continuidade, Freire ainda compara o exercício da prática docente como a prática de velejar em que “a prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes, conhecimento dos ventos, de sua força, os ventos e velas [...] na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes” (FREIRE, 1996, p. 12). Em conformidade com as ideias de Paulo Freire, vemos que na prática de formação inicial e profissional, muitos dos saberes adquiridos no âmbito da academia são efetivados no cotidiano, uns são confirmados, outros retificados, endireitados. Tudo isso faz parte do processo da apreensão, sendo, portanto, essencial para o desenvolvimento de competências necessárias para o fazer-se docente.

4 METODOLOGIA

Nesta seção iremos descrever metodologicamente como será realizada a nossa pesquisa e os aportes teóricos pelos quais nos baseamos para a efetivação desta pesquisa, pois, como bem destaca Lakatos e Marconi (1990 p. 82), não existe ciência sem a aplicação de métodos científicos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para darmos início, é pertinente frisarmos que os procedimentos metodológicos incluem tanto os procedimentos da pesquisa quanto as técnicas de coleta e análise de dados, as etapas e os procedimentos metodológicos usados em cada uma delas, (GERHARDT e SILVEIRA 2009, p. 67).

Dessa forma, já destacamos que mediante as escolhas teórico-metodológicas, trabalharemos com a abordagem qualitativa na busca de construir resultados satisfatórios a partir de estudos e interações, valorizando todo o processo de obtenção e construção de conhecimento, “cuja preocupação incide mais no processo do que no produto; com atenção especial voltada para o ponto de vista dos participantes” (LAKATOS, 2007, p.96).

A pesquisa qualitativa conforme Minayo (2009):

[...] se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2009, p. 21)

Acrescentando-se, Denzin e Lincoln (2006), ao se referirem à abordagem qualitativa destacam que a mesma:

Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluído as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem (p. 17).

Assim, observamos que a pesquisa qualitativa tem no cenário natural a sua fonte de dados e o pesquisador precisa ter um olhar sensível para visualizar ali o seu problema de pesquisa, envolvendo uma abordagem interpretativa do mundo que visa entender. Cabe

salientar que esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos envolvidos.

Neste sentido, Gil (2002) destaca que:

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (GIL, 2002, p. 42).

Dessa forma, observamos que as pesquisas qualitativas e descritivas aproximam o pesquisador do objeto pesquisado na medida em que possibilita uma aproximação entre os dois. Outro ponto muito importante na pesquisa qualitativa é que ela vai para além dos dados numéricos, como na pesquisa quantitativa, de forma que podemos fazer observações e análises de sentimentos e até comportamentos dos sujeitos entrevistados.

Ademais, convém destacar também as características da pesquisa qualitativa segundo Gerhardt e Silveira (2009).

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 31).

Ainda com relação às características da pesquisa qualitativa, Creswel (2007, p. 186) destaca que a preocupação com o processo é ainda maior do que o produto, dessa forma, o interesse do pesquisador ao estudar um problema é verificar *como* ele se manifesta nas atividades e interações cotidianas.

Ainda nessa linha de raciocínio, Richardson (1999) destaca que:

"o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno" (p. 102).

Sendo dessa forma, portanto, que a validade dos dados da pesquisa não se dá pelo tamanho da amostra, como o exemplo da pesquisa quantitativa, mas sim na profundidade em que o estudo é realizado. Ainda sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2003) relata que: "A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo

indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 79). Assim, essa abordagem torna-se essencial para o nosso estudo, tendo em vista que o mesmo envolve elementos da subjetividade ligados ao processo de constituição identitária dos sujeitos pesquisados.

Além disso, já salientamos que nossa pesquisa é de natureza básica, a qual visa à elaboração de conhecimentos novos e úteis para pesquisas posteriores que contemplem temáticas semelhantes a esta. Do mesmo modo, Gil (2010, p. 26) acrescenta que a pesquisa de natureza básica aglutina estudos que tem como objetivo completar uma lacuna no conhecimento. Ademais, podemos destacar também a definição de Schwartzman (1979, p.) que enfatiza que a pesquisa básica é “aquela que acumula conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes, mas sem fazê-lo diretamente”, diferentemente da pesquisa aplicada que tem seus resultados práticos visíveis, não sendo necessariamente ligada ao acúmulo de novos conhecimentos.

Quanto aos objetivos da pesquisa, frisamos que a mesma é de cunho exploratório com a finalidade de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias proporcionando uma visão geral de uma forma aproximada do fato estudado (GIL, 2008), buscando assim, identificar as suas possíveis contribuições e potencialidades na formação dos sujeitos.

Em vista disso, destacamos que o método de abordagem que utilizaremos como estratégia para a investigação é o método dialético, método este utilizado por Platão como a arte do diálogo. Conforme Gil (2008), a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade já que os fatos não podem ser entendidos quando considerados de forma isolada.

No que se refere aos procedimentos, já destacamos os procedimentos bibliográficos ou documentais na busca de fontes mais diversificadas para o nosso embasamento teórico, pois permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50). O autor ainda destaca que, se não fosse por meio da pesquisa bibliográfica, não haveria outra maneira de obter e conhecer sobre os fatos passados, se não fosse através de dados secundários.

Em vista disso, ainda destacamos que a referida pesquisa é um estudo de campo na busca pelo aprofundamento das questões propostas. O planejamento de estudos dessa natureza apresenta uma maior flexibilidade, de forma que, mesmo se os objetivos da pesquisa sejam reformulados ao logo do processo, pode-se dar continuidade no processo da pesquisa (GIL, 2008). Outro fato a ser considerado é que nos estudos de campo estuda-se um único grupo ou

comunidade, o que pode ser muito relevante quanto ao processo de interação entre os componentes desses grupos. Em nosso caso, teremos como campo principal da nossa pesquisa a ação extensionista Pré-Vestibular Solidário do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (PVS-CDSA-UFCG) a ser caracterizado a seguir.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA AÇÃO EXTENSIONISTA PVS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A referida pesquisa tem como *locus* a ação extensionista Pré-vestibular Solidário do CDSA e será realizada com 06 estudantes egressos do curso interdisciplinar de Licenciatura em Educação do campo. Com isso, buscaremos analisar quais as contribuições que essa ação extensionista traz para a formação inicial e profissional desses sujeitos, tendo em vista que o curso forma profissionais para atuar por área de conhecimento (escolhida pelo próprio estudante após o terceiro período do curso), mas não somente isso, o profissional formado pela LECAMPO pode atuar em outras áreas ligadas à educação, como a própria gestão da escola e a secretaria.

Cabe destacar que as nossas motivações se deram, principalmente, pela participação enquanto extensionista voluntária ministrando aulas no Pré-Vestibular Solidário (PVS/CDSA/UFCG) e por ver as contribuições que essa ação extensionista acrescenta ainda durante o período da graduação, pois observamos que práticas como estas, ligadas às atividades de ensino e pesquisa trazem muitos benefícios para os licenciandos, aproximando-os do contexto de sua futura profissão. Assim, pode-se experienciar a teoria estudada na academia e, conseqüentemente, aprender a ensinar e a fazer-se docente.

Dessa forma, buscamos analisar, sob a ótica dos estudantes egressos da Licenciatura em Educação do Campo, que participaram do PVS no período da graduação, suas percepções acerca das contribuições que a ação extensionista trouxe para a construção da sua identidade docente, se de fato ela contribuiu de alguma forma para o desenvolvimento da prática em sala de aula.

O Pré- Vestibular Solidário do Campus de Sumé, o CDSA, tem seu foco em desenvolver aulas de reforço de conteúdos das diversas disciplinas que são contempladas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e vestibulares. As aulas gratuitas são oferecidas a alunos da rede pública não só do município de Sumé, mas também de Municípios vizinhos. O

PVS, através de suas ações, busca contribuir de forma significativa para a inclusão de estudantes de baixa renda em instituições de ensino superior.

Para além disso, o PVS também busca envolver os alunos de graduação em atividades de ensino durante o seu período de formação acadêmica, sendo de grande significância principalmente para os alunos dos cursos de licenciatura, pois permite que o estudante tenha um contato prévio com a docência ainda em seu período de formação inicial, articulando as atividades de ensino-pesquisa-extensão, isto porque as aulas são ministradas pelos próprios estudantes do campus sob a orientação dos professores.

Os estudantes que fazem o processo de mediação das aulas do PVS buscam não somente levar os conteúdos para os alunos, mas procuram trazer metodologias diferenciadas para ajudar na fixação desses conteúdos que contemplem aspectos éticos, morais e culturais, essenciais para a formação dos sujeitos de forma que o conhecimento é uma construção, uma troca na qual “quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12). Freire destaca ainda que somos seres inacabados e o ensinar e o aprender são verbos que existem um sem o outro, e que há essa relação em que “quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser que é formado” (FREIRE, 1996, p. 12), e é neste sentido que o autor destaca que ensinar não é transmitir conhecimentos mas uma construção entre o sujeito e o objeto.

4.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA

E para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizaremos como técnica de coleta e levantamento de dados o questionário com questões fechadas e abertas que permitem um espaço à livre expressão do respondente. Essa técnica é definida por Gil (2008):

“como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p.121).

Além disso, o autor ainda destaca que há muitas vantagens como, por exemplo, a possibilidade de atingir um grande número de pessoas (*ibidem*), e isso se torna bem mais evidente nos dias atuais em que o questionário pode ser enviado por e-mail, ou até pelas redes sociais como um formulário do *Google*. Dessa forma, o respondente pode preencher o questionário/formulário em qualquer espaço, otimizando o tempo e os gastos, tanto para o

investigador quanto para o respondente, além de permitir que as pessoas respondam no momento em que julgarem ser mais conveniente.

Outra técnica que utilizamos foi a entrevista semiestruturada com perguntas-guias relativamente abertas, o que facilita a descrição, a explicação e a compreensão dos dados em sua totalidade.

Gil (2008) conceitua a entrevista como sendo “uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (p. 109), sendo uma das formas de coleta mais usadas no âmbito das ciências sociais. O autor ainda destaca as vantagens da utilização da entrevista na pesquisa social como, por exemplo:

“[...] a) a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social; b) a entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano; c) os dados obtidos são suscetíveis de classificação e de quantificação” (GIL, 2008, p. 110).

Alem dessas, há outras vantagens destacadas por Antônio Carlos Gil acerca do uso da entrevista, como o fato de que a pessoa entrevistada não precisa necessariamente saber ler e escrever, além de que na entrevista é mais fácil haver a reformulação das perguntas, caso o entrevistado não entenda o que foi perguntado (*ibidem*).

Outro aspecto muito pertinente e necessário nesse contexto é quanto à ética na pesquisa e coleta de dados. Para Nosella (2008, p. 257) o conceito de ética, “refere-se ao mundo dos valores, hábitos, deveres e obrigações, ao certo ou errado, ao bom ou mau, ao justo ou injusto”.

Ética é a parte da Filosofia prática que tem por objetivo uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade e sentido da vida humana, os fundamentos da obrigação e do dever, natureza do bem e do mal, o valor da consciência moral etc.) mas fundada num estudo metafísico do conjunto das regras de conduta consideradas como universalmente válidas (JAPIASSU; MARCONDES, 2001 apud ALMEIDA; BATTINI, 2013, p. 9).

Assim, observamos que a ética está relacionada a aspectos práticos manifestados a partir do momento em que o sujeito passa a se relacionar no ambiente a ser pesquisado e nele criar os vínculos necessários à efetivação da pesquisa. Sendo assim, a fidelidade dos dados é essencial, tendo em vista que a pesquisa científica é a base de quase todo o conhecimento humano.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção temos como finalidade apresentar e analisar os dados coletados por meio da aplicação de um questionário aos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo a fim de chegarmos aos objetivos de nossa pesquisa. Ao todo, contamos com a participação de 06 egressos, sendo 04 do sexo masculino e 02 do sexo feminino, com faixa etária entre 25 e 36 anos. Logo, objetivamos por meio do questionário traçar um perfil desses sujeitos e compreender como a ação extensionista Pré-Vestibular Solidário contribuiu em sua formação inicial e profissional.

Ainda neste item, analisaremos também a entrevista realizada com um dos idealizadores da ação extensionista, que por muito tempo contribuiu para o desenvolvimento das atividades realizadas no programa, sendo este, professor efetivo da Licenciatura em Educação do Campo da área de Ciências Exatas e da Natureza.

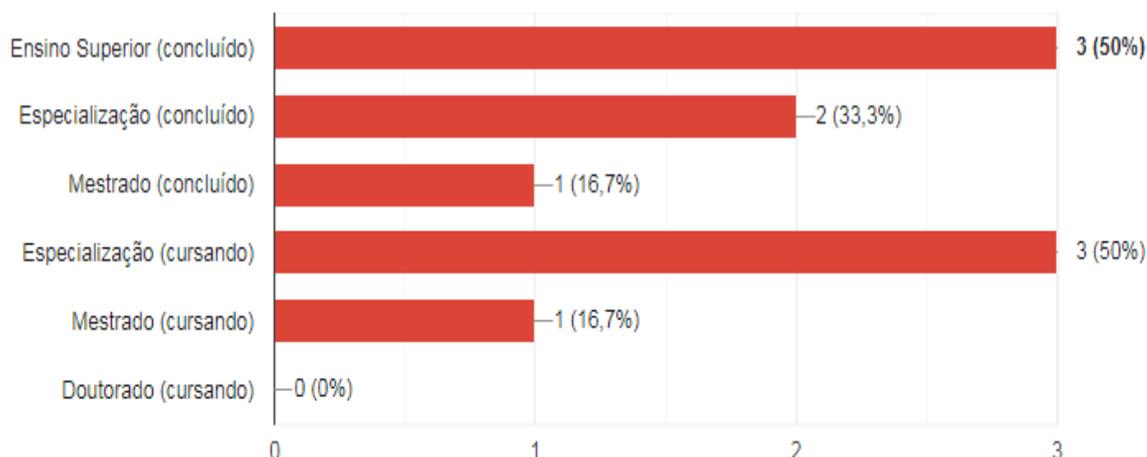
5.1 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA- EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO- ACERCA DO PVS

Como foi mencionado anteriormente, usamos o questionário como forma de coleta de dados para a nossa pesquisa, a fim de traçarmos um perfil dos estudantes egressos da Educação do Campo que participaram como professores no PVS. Para isto, incluímos questões, como: nome, sexo, idade, residente em área urbana ou rural, grau de escolaridade, e tempo de atuação como docente. De forma mais específica, com relação à formação acadêmica e a participação no PVS levantamos questões sobre o tempo de participação e a disciplina ministrada. Levantamos também algumas questões mais abertas que nos permitem fazer uma melhor análise sobre, por exemplo, como eles avaliam a referida ação extensionista e se a mesma contribuiu em sua formação inicial enquanto estudantes e agora profissionais docentes.

Vale lembrar que o questionário foi aplicado de forma virtual via formulário do *Google* e enviado por meio das redes sociais, levando em consideração a facilidade na aplicação tanto para a pesquisadora quanto para os próprios respondentes, tendo em vista que os mesmos puderam responder ao formulário no momento em que tivessem uma maior disponibilidade de tempo. Cabe salientar também que para identificarmos os sujeitos participantes da pesquisa utilizaremos as conversões **E1, E2, E3, E4, E5** e **E6**, seguindo a ordem alfabética dos seus nomes.

Neste sentido, vejamos nos gráficos a seguir as respostas dos estudantes egressos quanto às perguntas selecionadas.

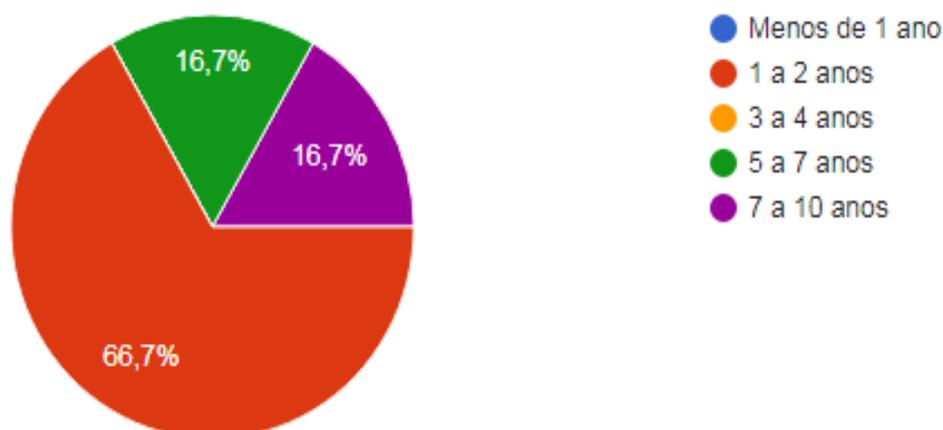
Gráfico 1 - Perfil dos estudantes egressos quanto à escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Como podemos observar de acordo com os dados mostrados, lembrando que nesta pergunta os respondentes poderiam marcar mais de um item, vemos que alguns já concluíram cursos de especialização e mestrado e outros ainda estão cursando as duas opções. Mas é importante frisar que todos estão dando continuidade aos seus estudos.

Gráfico 2 - Tempo de atuação como docente



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

No que se refere ao tempo de atuação como docentes, observa-se que os estudantes, em sua maioria tem um tempo menor de atuação, sendo de 1 a 2 anos em sala de aula, tendo em vista que concluíram o curso há pouco mais de dois anos. E os demais variando entre 5 e 10 anos de experiência na área da docência, sendo que um deles, o que atua há mais tempo, já tem formação em outra licenciatura.

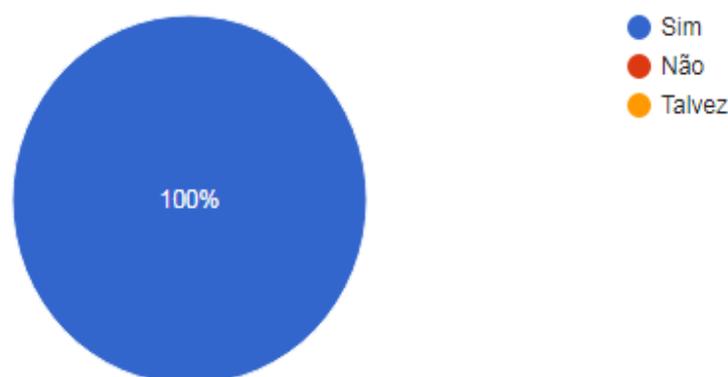
Dando continuidade a nossa análise, perguntamos aos sujeitos da pesquisa se os mesmos estão atuando em sala de aula, atualmente. Das seis respostas, observamos que apenas três não estão lecionando, sendo que um deles está atuando no espaço escolar na função de coordenador pedagógico.

Posteriormente, indagamos: “*Por quanto tempo você participou da ação extensionista Pré-vestibular Solidário (PVS) do CDSA/UFCG? E em que período do curso você estava quando iniciou sua participação no PVS?*”. A estudante **E1** respondeu que participou do PVS por dois anos, tendo mais da metade do curso concluído. Cabe ressaltar também que essa mesma estudante dava aula em duas disciplinas, sendo elas: Redação e Gramática. Logo, podemos dizer que a participação efetiva durante este período tornou-se essencial para efetivar saberes essenciais que potencializaram o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional.

O estudante **E2**, ao responder a mesma pergunta destacou “*Salvo engano, participei durante um semestre. Quando atuei já havia concluído o curso.*” Ou seja, mesmo após ter concluído o curso de Licenciatura em Educação do Campo, o estudante aceitou participar e contribuir com a ação extensionista, tendo em vista que a sua participação foi *online*, em virtude da pandemia da Covid-19. O estudante **E3** que ministrou as disciplinas de História e Geografia e o estudante **E4** que ministrou aulas de Redação e Português, ambos participaram dando aulas por dois períodos consecutivos, já nos anos finais de conclusão do curso. Cabe destacar que o estudante **E4** participou das atividades como colaborador enquanto egresso do curso.

Ainda com relação ao tempo de participação no Pré-vestibular, os estudantes **E5** e **E6** relatam que participaram por um ano, lecionando as disciplinas de História e Geografia, simultaneamente. Assim sendo, observa-se que, independente do tempo em que os estudantes estiveram participando do PVS, os mesmos destacam a relevância que a ação extensionista teve em sua formação acadêmica de forma que influencia na forma de ensinar e tem repercussão no seu desenvolvimento profissional.

Gráfico 3 - Pergunta: “O que você havia estudado no curso de graduação ajudou no planejamento e execução das atividades?”



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Como podemos observar, no terceiro Gráfico ao perguntarmos se o que os estudantes viram e aprenderam durante o período de graduação ajudou no planejamento e desenvolvimento de suas atividades enquanto docentes, todos responderam que “sim”. Logo, vemos a importância de todo o processo formativo, desde a universidade, onde temos a oportunidade de aprender teoricamente e materializar esses conhecimentos em determinados campos práticos, tais como o da ação extensionista PVS, enquanto um processo de aprendizagem vivencial que nos permite um crescimento crítico reflexivo sobre as nossas próprias práticas. E, corroborando com esta ideia, Freire (1996) afirma que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 31).

Dando continuidade a nossa análise, e buscando responder a indagação central da nossa pesquisa, perguntamos: “*De acordo com as suas vivências, você acredita que o PVS pode contribuir no processo de formação docente inicial e profissional de estudantes da Educação do Campo? Explique sua afirmação*”.

Dito isto, já salientamos que todas as respostas foram positivas com relação às contribuições que a referida ação extensionista trouxe.

Vejamos então as respostas de cada estudante, a começar pela estudante **E1**:

“Contribui muito! Pois é um momento em que você está se preparando para ser professor e o PVS dá a oportunidade de você estar em sala de aula como regente. No PVS, você pode aprender a administrar uma sala de aula, a perder seus medos e timidez, e sentir qual a sensação está sendo despertada em você ao estar exercendo o que será a sua futura profissão” (E1).

De acordo com a estudante, que atualmente está atuando em sala de aula, a experiência da participação no PVS colabora não só no desenvolvimento da prática docente, mas também contribui para que o educando experimente, enquanto futuro professor, as primeiras sensações de estar regendo uma sala de aula. Tornando-se, dessa forma, essencial não só na evolução pessoal do estudante à medida que acrescenta ricas experiências, como também para o seu desenvolvimento profissional.

Em adição, o estudante **E2** destaca: *“Sem dúvida alguma. Participar do PVS oferece ao estudante da Educação do Campo uma oportunidade única de começar, de fato, sua inserção na prática docente. Planejamento, relação professor-aluno, etc.”* (E2).

O estudante ainda complementa que *“(...) todos esses aspectos que são discutidos teoricamente durante o curso, são experimentados nas vivências oportunizadas pelo PVS”* (E2). Ou seja, o que vemos na sala de aula, enquanto alunos, é experimentado e materializado na prática da sala de aula atuando como professores do Pré-vestibular Solidário.

Em concordância sobre a contribuição do PVS na formação do licenciando, o estudante **E3** acrescenta que: *“É um momento em que o graduando vai ter vivência com a sala de aula, tendo a responsabilidade de ministrar aula para alunos que sonham com uma vaga na universidade, então é uma experiência única”* (E3). Neste sentido, assim como foi destacado pelo estudante, a experiência torna-se única não somente para os sujeitos que já estão vivenciando essas experiências, mas de forma que contribui também com a sociedade, possibilitando que aqueles que ainda não entraram na universidade tenham um contato inicial com esses espaços acadêmicos que futuramente poderão ocupar.

Da mesma maneira, o estudante **E4** ao se referir à experiência vivenciada na ação extensionista, destaca que a sala de aula do PVS *“serviu de matéria inspiradora para pensar à didática que eu já vinha exercendo em outro ambiente escolar, sendo que eu já atuava em uma escola particular”*(E4). De tal forma, observa-se que o estudante já estava exercendo a profissão, e a prática no PVS serviu também como um aprimoramento de algo que já estava sendo aplicado por ele em outro espaço, sabendo que sempre estamos aptos a aprender e a reajustar aquilo que necessita ser ajustado.

Para a estudante **E5**, a experiência em sala *“trouxe uma aproximação real com a docência, desde a elaboração das aulas e com a aproximação com os estudantes”*(E5). O que corrobora com a resposta do estudante **E6** que ainda salienta que o dar aula no PVS é *“uma oportunidade para o graduando materializar determinados conhecimentos*

adquiridos durante o itinerário formativo, como também, ter contato com o campo profissional” (E6). Dessa forma, a extensão enriquece o repertório do estudante/professor ao mesmo tempo em que possibilita um aprimoramento de habilidades e competências, moldando o seu próprio perfil profissional que está sendo formado, preparando-o para o exercício da sua futura profissão.

Nesta perspectiva, Gadotti (2011) traz uma reflexão muito pertinente destacando que:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com a consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas (p. 29).

Dito isto, observa-se que experiências como a que acabamos de destacar, preparam o futuro professor para ir além da transmissão de conhecimentos, e o coloca na posição de transformador da sua própria realidade em que, antes de qualquer coisa, educa primeiramente a si mesmo e se coloca como um aprendiz permanente.

Em continuidade às perguntas do nosso questionário, perguntamos aos estudantes egressos da Educação do Campo como eles avaliam a sua participação na ação extensionista Pré-vestibular Solidário. Vejamos as respostas

Tabela 1 - Pergunta: Como você avalia a sua participação no Pré-Vest?

ESTUDANTE	RESPOSTA
E1	“Avalio como positivo, pois me ajudou bastante” (E1).
E2	“Avalio de maneira regular, pois, durante minha participação, o PVS acontecia no formato remoto. Isso foi um grande empecilho para o desenvolvimento do trabalho de uma maneira melhor” (E2).
E3	“Positiva” (E3).
E4	“Foi positiva. Fiquei muito feliz em ser convidado a participar e poder aprender dentro do programa” (E4).
E5	“Enriquecedora para os futuros docentes” (E5).
E6	“Avalio enquanto positiva, dentro do que foi possibilitado acredito ter atendido a demanda proposta” (E6).

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Ao observarmos a tabela acima, vemos que a avaliação feita pela maioria dos estudantes quanto à participação no PVS foi muito positiva na medida em que os participantes puderam aprender enquanto ensinavam, além de crescer em experiência e

atender as demandas propostas. Não obstante, o estudante **E3** avaliou a sua participação como regular, pois participou do PVS quando o mesmo acontecia de forma remota, em virtude da pandemia da Covid-19, e isso os impedia de desenvolver o trabalho de uma melhor forma. Seguramente, apesar dessa atipicidade, a participação de forma remota trouxe experiências que serão somadas a sua bagagem acadêmica.

Ademais, perguntamos aos estudantes se no decorrer de sua formação houve a participação em outros programas ou projetos que se assemelhassem com a referida ação extensionista. De acordo com as respostas, foi observado que somente dois estudantes destacaram a sua participação em programas de extensão, sendo um relacionado às práticas de leitura e escrita e o outro à produção de recursos didáticos na sala de aula nas escolas do campo. Os outros quatro estudantes relatam, que durante o seu percurso acadêmico, não participaram de algo semelhante.

Dessa forma, já nos cabe salientar que essas atividades de iniciação à docência, para além das atividades de estágio supervisionado, são de grande valia para a formação crítica e emancipatória de cada participante, visto que a prática pedagógica inicial que está sendo desenvolvida nestes espaços qualificará as práticas posteriores. Freire (2006b) reforça essa ideia:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente, na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (p. 41).

Em sequência a esta questão, finalizamos o nosso questionário com os estudantes egressos da Educação do Campo que participaram do PVS com a seguinte pergunta: *“Você acha que o Pré-vestibular Solidário poderia melhorar em algum aspecto? Em quê?”*. Vejamos as respostas.

Tabela 2 - Pergunta: Você acha que o Pré-vestibular Solidário poderia melhorar em algum aspecto? Em quê?

ESTUDANTE	RESPOSTA
E1	“Poderia melhorar no acesso a orientações, às vezes, você tem dúvida em algo e não tem a quem consultar, porque maioria dos professores da universidade são ocupados e nem sempre estão a disposição. Acredito que os professores poderiam colaborar com o PVS nesse sentido. Valorizaria mais o PVS e a interação entre os membros acadêmicos. A extensão não tem que ser um programa de A ou B, mas sim para a universidade” (E1).
E2	“Ao meu ver, o principal aspecto a ser melhorado seria o incentivo à participação do alunado e, mais que isso, sua permanência durante todo o decorrer de vigência do programa” (E2).

E3	“Acredito que a estrutura do pré-vestibular está muito boa da maneira que está” (E3).
E4	“Sim, creio que o PVS deveria ser direcionando aos alunos das Licenciaturas, nada contra às Engenharias, mas não são professores em formação” (E4).
E5	“Reuniões com mais frequência com os coordenadores do programa” (E5).
E6	“Penso que precisa melhorar a assistência pedagógica conferida aos bolsistas” (E6).

Fonte: dados da pesquisa, 2022.

Ao nos direcionarmos para as respostas dos estudantes a respeito da questão levantada, vemos que somente o estudante **E3** acredita que o PVS está funcionando bem da forma que está. Os demais destacaram pontos como, a frequência das reuniões que poderia ser maior, bem como a própria assistência pedagógica conferida aos bolsistas e voluntários da ação extensionista, o que é muito importante para que os mesmos possam dar continuidade às atividades desenvolvidas.

Cabe salientar também que o PVS, como é destacado pela estudante **E1**, precisa ser mais visto e valorizado por todos os professores enquanto uma ação que é da Universidade. Neste sentido, a não interação entre os membros acadêmicos pode influenciar no desenvolvimento das atividades na medida em que, às vezes, um determinado estudante tem dúvidas na preparação de algum material para efetivar a sua aula e não sabe a quem recorrer, visto que “*os professores são ocupados e nem sempre estão a disposição*”, como bem destaca a estudante **E1**.

O estudante **E2** destaca que, uma melhoria que deveria ser feita no Pré-vestibular Solidário seria o incentivo à participação e a permanência do alunado, o que também é muito importante, pois o estudante, na condição de professor, se aperfeiçoa durante todo o processo, em cada aula ministrada se ganha experiências que são muito significativas para a sua formação inicial e profissional quando o mesmo estiver inserido, efetivamente, dentro do seu espaço de atuação.

De acordo com o estudante **E4**, o PVS precisa melhorar sim. Segundo ele, a ação extensionista deveria ser direcionada aos cursos de Licenciatura (todos os cursos do CDSA participam, entre eles há cursos de Engenharia e Agroecologia), pois estes estão se preparando para serem professores e o PVS dá essa oportunidade para aqueles alunos interessados, experienciar na prática aquilo que já estão vendo na teoria.

Assim, de acordo com que foi exposto nas falas dos participantes da pesquisa, observamos que o Pré-vestibular Solidário do Centro de Desenvolvimento Sustentável do

Semiárido vem contribuindo positivamente na formação docente inicial e profissional dos estudantes da Educação do Campo que passaram pela experiência de dar aulas na ação extensionista. Souza et al (2017, p. 2) corrobora com isto quando afirma que “é de exímia importância que exista contato dos discentes com a realidade escolar”, pois desde cedo o licenciando pode desenvolver sua prática, fazer diagnósticos prévios através de sua experiência e agir em determinadas situações-problema que ali forem encontradas, além de fortalecer e ressignificar aquilo que ele já sabe, ampliando o seu campo de conhecimento.

5.2 A AÇÃO EXTENSIONISTA PVS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES E EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM FOCO A PERCEPÇÃO DE UM DE SEUS IDEALIZADORES

A nossa análise acerca da percepção de um dos idealizadores da ação extensionista Pré-vestibular Solidário (que, atualmente, não coordena mais o PVS) e de sua contribuição na formação inicial e profissional dos egressos da Educação do Campo foi feita a partir de uma entrevista. Dessa forma, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada que para Triviños (1987) e Manzini (1990/1991), refere-se à necessidade de perguntas básicas e essenciais para se chegar ao objetivo pretendido no trabalho. Neste sentido, fizemos um roteiro semiestruturado que serve não só para obtenção das informações necessárias, mas também para que o pesquisador tenha uma melhor interação com o informante da pesquisa.

Em nosso caso, o entrevistado que também é professor efetivo da Licenciatura em Educação do Campo, formado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), possui especialização e mestrado na área, além de estar concluindo o doutorado. Cabe salientar que o mesmo atuou por 13 anos na Educação Básica e há 10 anos está atuando na educação superior, estando à frente da coordenação do PVS por 04 anos, de 2014 até 2018.

Inicialmente, pedimos ao professor que destacasse os principais objetivos da ação extensionista Pré-vestibular solidário que é tão importante para os participantes de um modo geral, alunos, professores, e a instituição. Em sua fala, o professor começa destacando que o PVS é uma oportunidade para que os alunos da escola básica tenham a oportunidade de acessar alguns conhecimentos que não tiveram durante a formação, além de ajudar também na

fixação dos conteúdos que já foram vistos e que são cobrados nos exames de seleção para o Ensino Superior.

Em continuidade, o professor ainda utiliza o termo “*nivelamento*”, apesar de não gostar do termo, como ele mesmo destaca: “*seria no sentido de que os alunos possam competir com mais ferramentas nos vestibulares e no ENEM*”, tendo em vista que os estudantes das escolas privadas, em sua grande maioria, só estudam e ainda podem custear cursinhos preparatórios, e com isso, podem obter um maior êxito nas seleções. E é neste sentido que as escolas particulares e os cursinhos pagos são vistos em nossa sociedade como “instituições apropriadas para promover a aprovação do estudante” (KATO, p.8, 2011).

Enquanto que os alunos da rede pública, em alguns casos, precisam estudar e trabalhar ao mesmo tempo, o que pode prejudicar a aprendizagem dos mesmos, tendo em vista que não podem se dedicar somente aos estudos, o que colabora para que em muitos casos os alunos da rede pública sequer se inscrevam para concorrer a uma vaga na Universidade. É neste sentido que o PVS se apresenta como uma ferramenta na qual esses estudantes possam alcançar espaços que antes eram vistos como inacessíveis.

Logo, reiterando o que foi exposto, o objetivo do PVS destacado pelo professor entrevistado, é de que esses alunos que foram e são do ensino público tenham a oportunidade de estar acessando novos conhecimentos e revisando aqueles que já foram vistos para o ENEM e vestibulares através de práticas didáticas diferenciadas e que sejam contextualizadas com o cotidiano do aluno.

O professor ainda acrescenta que os objetivos iniciais foram sim alcançados, em sua fala ele relata que “*nos primeiros anos de vigência do Pré-vestibular tinha um grande número de participantes, além de excelentes resultados de estudantes da rede pública que estavam ou já tinham concluído o ensino médio e passaram pelo Pré-vest e conseguiram entrar na Universidade. Então consideramos que obtivemos êxito no trabalho proposto*”. Em continuidade, ainda destaca que o PVS é uma ferramenta de ajuda para estes estudantes que estão terminando o Ensino Médio e já estão em um processo de aprendizagem em suas escolas, tendo assim um processo de trocas e complementação de diversos conhecimentos nestes espaços.

Já com relação aos critérios de seleção dos bolsistas e voluntários para dar aulas na ação extensionista PVS, o coordenador destaca que num primeiro plano há os critérios gerais da UFCG e da Coordenação de Extensão que devem ser seguidos, a exemplo do Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) dos estudantes, que precisa estar acima de 7,0, além de que

o estudante poderia ter no máximo duas reprovações em disciplinas, sendo estes critérios eliminatórios. O estudante para ser aprovado passaria também por uma entrevista com os coordenadores para verificar se o mesmo estava apto para dar aulas, se já tinha alguma experiência em monitoria e outros projetos em sala de aula.

Ainda de acordo com o nosso entrevistado, a prioridade dos selecionados para dar aulas no PVS seria os alunos de licenciatura do Campus, mas infelizmente não conseguem fechar o quadro de professores (as) somente com os licenciandos, devido à quantidade, tendo em vista que só há dois cursos de licenciatura no campus e nem todos os alunos se interessam em participar, alguns por medo, talvez, ou por timidez. Assim, a opção que resta é recorrer aos alunos de outros cursos que tenham o mesmo interesse, para assim dar continuidade às ações do PVS, destaca o professor coordenador.

Com relação às dificuldades enfrentadas na realização das atividades, ainda destaca que um problema que é comum em todos os anos é a evasão dos alunos, pois com relação aos professores não havia problema no desenvolvimento das atividades, uma vez montada a equipe de professores e havendo a coordenação, os mesmos tinham a autonomia e condição de agir sozinhos. Ainda ressalta que a dificuldade era justamente manter a frequência dos alunos, pois no início a procura é alta, mas no decorrer dos dias os alunos vão desistindo e a frequência diminui.

Outro ponto que foi destacado na entrevista foi uma lacuna observada durante a participação na referida ação extensionista que foi a respeito da frequência em que as reuniões de planejamento junto à equipe do PVS aconteciam, pois durante a minha participação enquanto professora voluntária não houve nenhum momento de reunião e planejamento de atividades. De acordo com o coordenador, as reuniões eram mais frequentes nos três primeiros anos de realização do Pré-vestibular. As reuniões gerais aconteciam mensalmente com os professores colaboradores das três áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza e Ciências Humanas e Sociais), com os professores do apoio pedagógico e com os alunos/professores do Pré-vestibular.

O professor aponta que *“toda semana os professores coordenadores por área tinham um horário para atender aos estudantes, tirar suas dúvidas, ajudar na elaboração das aulas e na busca por materiais”*. O mesmo ainda acrescenta que no decorrer dos anos a frequência foi diminuindo de acordo com a procura, pois alguns dos alunos que davam aulas e já participavam há mais tempo tinham certa experiência e já sabiam desenvolver sozinhos o trabalho.

Ademais, ainda destaca que durante a pandemia da Covid-19 só houve atividades remotas durante um semestre, pois a frequência, que já era pouca em aulas presenciais, como foi relatado anteriormente, diminuiu ainda mais, fazendo com que as atividades dos semestres seguintes fossem canceladas até o atual momento.

Para finalizar, perguntamos ao professor como ele acredita que o PVS pode contribuir na trajetória de formação dos sujeitos participantes, sendo eles alunos de todos os cursos da UFCG/CDSA, e especificamente aqueles alunos de licenciatura em Educação do Campo que estão experienciando na prática em sala de aula como é o exercício da docência. Segundo ele, *“todos os alunos que deram um feedback sobre a sua experiência relatam que foi algo fundamental para a formação deles, independente do curso e área de formação, principalmente os que participaram nos primeiros anos em que se tinha uma maior procura, o envolvimento dos alunos era maior e as aulas se tornavam mais dinâmicas e produtivas”*.

Especificamente falando dos cursos de licenciatura, acredita-se que é uma das melhores experiências para a formação dos licenciandos levando em conta que os alunos estão submersos naquele espaço, exercitando a *práxis* onde o saber teórico se efetua no espaço prático da experiência de dar aulas. Sabendo também que a formação e a atuação não se desvinculam, de forma que ambas fazem parte da constituição da profissionalidade docente ²que vai sendo construída ao longo da vida de cada professor (ASSIS, & BONIFÁCIO, 2012).

Cabe salientar que muitos desses alunos que davam aulas no Pré-vest também participavam de outros projetos de iniciação à docência que se complementavam com as ações que estavam sendo desenvolvidas, somando ainda mais em sua bagagem acadêmica, sendo experiências de troca de conhecimentos, aprendizagem coletiva entre escola e universidade, além do planejamento e execução de aulas. Dentro dessa perspectiva, o processo de formação inicial é caracterizado como “um momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2008, p. 216).

Neste sentido, diferentemente de alguns programas e projetos de iniciação à docência em que os licenciandos sempre têm o apoio e a presença dos professores das escolas no momento da execução de alguma atividade de regência escolar, os estudantes na ação extensionista Pré-Vestibular Solidário são de fato colocados na posição de professores e

² Profissionalidade docente é “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

precisam estar preparados para lidar com todas as situações que forem surgindo no contexto da sala de aula. Assim sendo, as experiências possibilitam ao licenciando olhar a profissão por dentro dela mesma. Dessa forma, o estudante é desafiado a buscar soluções para as questões diárias que forem surgindo (ALMEIDA, 2012), assim como assumir um comprometimento com a sua aprendizagem individual e coletiva com os demais sujeitos envolvidos.

Ainda neste sentido, cabe salientar que as finalidades da educação perpassam os conhecimentos e competências técnicas do âmbito profissional. Essas finalidades devem ser relacionadas a todas as competências necessárias para responder aos problemas que a vida apresenta destaca Zabala (2010).

Por isso, experiências dessa natureza tem o poder de não só formar os sujeitos intelectualmente, mas também de maneira profissional para atuar de forma competente em suas profissões que estão sendo construídas e moldadas a partir dessas vivências. Logo, a ação extensionista se configura como sendo uma experiência fundamental para a iniciação à docência dos alunos de licenciatura a qual visa uma transformação qualitativa dos estudantes envolvidos, preparando-os para o enfrentamento de realidades diversas no contexto de suas profissões, além de preparar esses sujeitos para a vida, a fim de torná-los cidadãos competentes.

Em síntese, isto corrobora com o que Nóvoa (1995) chama de “*saber da experiência*” na qual “a formação acontece através do trabalho de reflexividade sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.25). Este saber que é destacado pelo autor, muito embora aconteça pra quem já é professor, pode acontecer mais cedo também para aqueles que estão se formando e tem a oportunidade de participar de experiências que os coloquem dentro do contexto de suas futuras profissões, como é o caso da ação extencionista aqui destacada. A partir disso podemos não somente dar aulas, mas também refletir sobre nossas práticas e criar espaços de formação necessários para o processo de formação profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo que as questões que foram pontuadas ao longo desta pesquisa não se esgotam aqui, já evidenciamos que por meio de práticas extensionistas, como o Pré-Vestibular Solidário em questão, a Universidade tem a oportunidade de interagir com a comunidade de forma que estes vivenciam um aprender mútuo que favorece a todos, sendo através dessa ação que acontece a socialização e construção de conhecimentos novos e úteis, principalmente no que se refere aos estudantes e egressos de licenciatura que aqui enfatizamos.

Com relação aos discentes de Licenciatura em Educação do Campo, observamos que estes, uma vez inseridos no âmbito da ação extensionista Pré-Vestibular Solidário, podem colocar em prática o exercício da docência, na qual aprender e ensinar estão entrelaçados em seu processo formativo que é contínuo. Diante disso, observou-se também que ao participar do PVS esses estudantes constituem saberes essenciais ao desenvolvimento da sua prática profissional, uma vez que, sendo inseridos em espaços de atuação de sua futura profissão, os mesmos tem a oportunidade de experienciar de forma prática os desafios de ser professor (a).

Assim, é notório, a partir do que foi relatado pelos estudantes egressos da Lecampo que participaram do PVS, que a ação extensionista foi um aporte central em sua formação, de maneira que eles puderam se desenvolver pessoal e profissionalmente, além de que, por ser uma atividade que se aproxima da realidade da profissão, serve também para que os licenciandos desenvolvam suas metodologias e práticas de ensino, sabendo que a profissão exige um reinventar e ressignificar de práticas que é contínuo.

Dessa forma, a partir das experiências aqui relatadas, observamos que vivências em contextos como o da ação extensionista Pré-vestibular Solidário são altamente somatórias para a bagagem acadêmica dos licenciandos. Processo este que faz parte da construção identitária de cada profissional que está se formando, sendo um desenvolvimento contínuo que se consolida através de suas experiências, passando por inúmeros processos de transformação e adaptação em seu itinerário formativo.

Diante do exposto, a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos nos espaços da sala de aula, a exemplo do Pré-vest, permite ao licenciando o contato prévio com os desafios da docência, de forma que, este está de fato ensinando, aprendendo, e refletindo sobre as suas próprias práticas, uma vez que a teoria e a prática são indissociáveis.

Desse modo, fazendo um breve apanhado, concluímos que o espaço da ação extensionista traz resultados muito satisfatórios na medida em que atividades dessa natureza vinculadas à licenciatura favorecem o contato direto com o futuro espaço de atuação e o

desenvolvimento de práticas que se desenvolvem não somente na Universidade, mas também nas escolas de Educação Básica.

Assim, sob a ótica dos sujeitos participantes, que em sua grande maioria, exercem a profissão docente, veem a referida ação extensionista como uma oportunidade do estudante ser inserido na prática docente e aprender com ela saberes essenciais ao seu desenvolvimento enquanto profissional, sendo matéria inspiradora no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula.

Com isso, vemos que ao nos debruçarmos sobre diversos estudos teóricos, refletimos e aprendemos acerca do que muitos autores falam a respeito da formação docente, os desafios e prazeres da profissão, e o quanto essas experiências vivenciadas em nossos futuros espaços de atuação contribuem na constituição da nossa identidade enquanto futuros professores.

Sendo assim, esta pesquisa contribuiu bastante para a minha formação enquanto estudante da Licenciatura em Educação do Campo, na medida em que me proporcionou a experiência de pesquisar sobre algo que vem contribuindo na formação de muitos estudantes, inclusive na minha. Logo, concluímos que a experiência destacada não proporciona somente uma aproximação com um espaço, mas uma aproximação com sujeitos. São relações, vínculos criados, conhecimentos construídos e reconstruídos, de forma que a nossa formação não se esgota e precisamos estar prontos para aprender continuamente.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: Veiga, I. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. São Paulo: Papirus, 1998.
- ALMEIDA, L. P. A extensão universitária: processo de aprendizagem do aluno na construção do fazer profissional. In: SÍVERES, L. (Org.). *Processos de aprendizagem na extensão universitária*. Goiânia: PUC, 2012.
- ASSIS, R. M. de, & BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Educação E Fronteiras*, 1(3), p.36–50 (2012).
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BLIN, J. Representações, práticas e identidades profissionais. Paris. L'Harmattan. (1997)
- BRASIL. Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das Universidades Brasileiras**.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo da Educação Superior. Brasília, DF: MEC; INEP, 2019.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Constituição (1988) Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislação/const>. Acesso em 05 de julho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 01 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-00203072015-pdf/file>. Acesso em 09 de fevereiro de 2022.
- CANDAU, Vera M. LELIS, Isabel A. **A relação teoria-prática na formação do educador**. Rumo a uma nova didática 10ª ed., pp. 56-72. Petrópolis: Vozes. 1999.
- CARDIM, Viviane Rocha. Costa. GRANDO, Regina Célia. SABERES SOBRE A DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA. 31ª Reunião Anual da Anped. GT 19 Formação de professores. São Francisco. 2008
- CARNEIRO, M. A. **Extensão universitária: versão & perversões – estudo tentativo de identificação do débito social das universidades federais do nordeste**. Rio de Janeiro: Presença Edições, 1985.
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. **A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. *Anais*. Caxambu: ANPEd, 2004.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2014.

EXTENSÃO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/extensao/> (Acesso em 08 de janeiro de 2022).

FIOR, Camila Alves. MARTINS, Maria José. **Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no ensino superior**. Cadernos de aplicação. v. 34. n. 2. Porto Alegre/ jul-dez 2021.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão Universitária: Organização e Sistematização**. Belo Horizonte. Coopmed, 2007.

FORUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: MEC/SeSu, 2012.
FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 13. ed. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2006a

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. Paz e Terra S/A, 2006b.

_____. **Extensão e comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. 1996.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade Cultural e Educação para todos**. Juíz de Fora: Graal. 1992. p. 21, 70

_____. José E. Romão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Extensão Universitária: para quê?**. São Paulo. 2017.

GATTI, B. A. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, v. 29, n. 57, p. 15-28, 3 abr. 2020.

GRILLO, Marlene Corero. **O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional**. In. MOSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior-identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 75-80.

JEZINE, E. **As práticas Curriculares e a Extensão Universitária**. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte. 2004.

KATO, Danilo Seithi. **O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes**. Cadernos CIMAEC, Ribeirão Preto, n. 01. 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MIRRA, Evando. *A Ciência que sonha e o verso que investiga*. São Paulo: Editora Papagaio, 2009.
- MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A.M. *A formação do professor que ensina matemática perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 213-231.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOITA, F. M. G. S. C; ANDRADE, F. C. B; **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.
- MOREIRA, Fernanda. FERREIRA, Elisabete. Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. Porto, Portugal: *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 41, 127-148.2014.
- NOGUEIRA, M. D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *Construção conceitual da extensa universitária na América Latina*. Brasília:UNB, p. 57-72, 2001.
- NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.
- OCDE. **Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. *Education at a Glance 2020- Indicadores da OCDE*. Editora OCDE, Paris, 2020.
- PAULA, João Antonio. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. *Interfaces- Revista de Extensão*, v. 1, n. 1. p. 05-23, jul./nov. 2013.
- PENTEADO, Heloísa D. **Meio Ambiente e formação de professores**. 5º edição. São Paulo, 2003, (Coleção Questões da Nossa Época; v. 38).
- PERRENOUD, Philippe. O que fazer da Ambiguidade, **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 23, set./ out.2002.
- PIMENTA, Selma G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: Caminhos e perspectivas** (2ª ed.). São Paulo: Cortez. 2006.
- PIVETTA. H. M. F, et al. **Ensino, Pesquisa e Extensão Universitária: Em Busca de uma Integração Efetiva**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 31. jul./dez. 2010.
- PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO DA UFCG. 2021. Disponível em: <https://extensao.ufcg.edu.br/institucional.html> (Acesso em 28 de fevereiro de 2022)
- ROCHA, R. M. Gurgel. **A Construção do Conceito de Extensão universitária na América Latina**. In. FARIA, Doris Santos de (org). *Construção Conceitual da Extensão na América Latina*. Brasília. Editora UNB. 2001.

SANTOS, Marcos Pereira dos. **Contributos da Extensão Universitária Brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: Um debate necessário.** Revista Conexão UEPG, Ponta Grossa, V. 6, nº1, p. 10-15, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In.: NÓVOA, A.(Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 61-92.

SILVA, Oberdan Dias. O que é extensão universitária?. Integração III (9): 148-9, Maio/97.

SOUZA, Nadia A. A relação teoria-prática na formação do educador. Semina. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/3868>

SOUZA, Helena Beatriz Mascarenhas de. Contra o desperdício da experiência: pelo diálogo entre teoria e prática na formação de professores, na perspectiva da profissionalidade docente. In: ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib; GHIGGI, Gomercindo. (Org.). Práticas inovadoras na aula universitária: possibilidades, desafios e perspectivas. São Luís: EDUFMA, 2009.

SOUZA, Ruan Lion Costa de; et al. Fundamentos da Educação - Quando a Teoria encontra a Prática. In: IV Congresso Nacional de Educação - CONEDU, 2017, João Pessoa, PB. Anais IV CONEDU, 2017. v. 1.

SUDAN, Daniela C. **Saberes em construção de uma professora que pesquisa a própria prática.** São Paulo, Brasil. 2005

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, Lee S. El saber y entender de la profesión docente. Estudios Públicos, Chile,n.99, p. 195-224, jun. 2005.

TEIXEIRA, Lia C., & OLIVERA, Ana M. **A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de Biologia.** 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis:Vozes, 2002.

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

THOW, Martin. **Reflexões sobre a transição da elite para a massa para o acesso universal: formas e fases do ensino superior nas sociedades modernas desde a Segunda Guerra Mundial.** In: FOREST, J.J.F; ALTBACH, P. G. (ed.). Manual Internacional para o Ensino Superior. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht, 2007, p. 243-280.

VAGULA, Edilaine. A formação profissional e a prática docente. [S.l.: s.n.]. [s.d.]

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento – Projeto de ensino e aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2000.

WEFFORT, MadalenaFreire. Importância e função do registro escrito, da reflexão. In: WEFFORT, Madalena Freire et al.Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

ZABALA, A. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAGO, Nadir. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

APÊNDICES

Dados de Identificação – COORDENAÇÃO DO PVS**C1**

Nome:	
Sexo: () Mas. () Fem.	Idade:
Reside em: () área urbana () área rural	
Categoria funcional: () Efetivo () Contratado () Celetista () Outro	
Escolaridade - Nível superior: Qual curso? _____ Onde cursou? _____ Quando concluiu? _____	
Escolaridade – Pós-graduação: () Especialização (cursando) () Especialização (concluído) () Mestrado (cursando) () Mestrado (concluído) () Doutorado (cursando) () Doutorado (concluído)	
Tempo de atuação como docente: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	
Tempo de atuação como docente no ensino superior: () Menos de 1 ano () 1 a 2 anos () 3 a 4 anos () 5 a 7 anos () 7 a 10 anos () Mais de 10 anos	

ROTEIRO- ENTREVISTA

- 1- Qual o seu nome?**
- 2- Há quanto tempo você está/esteve na coordenação da ação extensionista pré-vestibular solidário?**
- 3- Quais os principais objetivos do PVS?**
- 4- Você acredita que esses objetivos estão sendo alcançados?**
- 5- Quais os critérios de seleção dos bolsistas e voluntários para participar da Ação Extensionista PVS?**

- 6- Quais as maiores dificuldades que você observa na realização das ações do PVS?**
- 7- Como você acha que o Pré-vestibular Solidário pode contribuir no desenvolvimento dos estudantes?**
- 8- Ainda dentro dessa perspectiva, como você acha que o Pré-vestibular Solidário pode contribuir no desenvolvimento da prática docente dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo?**

Dados de Identificação – EGRESSOS COLABORADORES

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA: PRÉ-VESTIBULAR SOLIDÁRIO.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **CONTRIBUIÇÕES DA AÇÃO EXTENSIONISTA PRÉ-VESTIBULAR SOLIDÁRIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA INICIAL E PROFISSIONAL DE ESTUDANTES EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**, sob a responsabilidade de Juliana do Nascimento Araújo, aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo e sob a orientação da professora Dra. Denise Xavier Torres. Gostaríamos de destacar que os dados coletados serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após a finalização do estudo, sem qualquer meio de identificação dos participantes.

Nome *

Sua resposta

Sexo *

- Masculino
- Feminino

Idade *

Sua resposta

Reside em: *

- Área urbana
- Área rural

Escolaridade *

- Ensino Superior (concluído)
- Especialização (concluído)
- Mestrado (concluído)
- Especialização (cursando)
- Mestrado (cursando)
- Doutorado (cursando)

 Esta pergunta é obrigatória

Tempo de atuação como docente *

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 4 anos
- 5 a 7 anos
- 7 a 10 anos

Com relação a sua formação e participação no PVS, responda:

1- Há quanto tempo você concluiu o * curso de Licenciatura em Educação do Campo?

Sua resposta

2- Atua em sala de aula? Se sim, em * quais disciplinas leciona?

Sua resposta

3- Por quanto tempo você participou * da ação extensionista Pré-vestibular Solidário (PVS) do CDSA/UFMG? E em que período do curso você estava quando iniciou sua participação no PVS?

Sua resposta

4- Qual ou quais disciplinas você ministrou no PVS? *

Sua resposta _____

5- O que você havia estudado no curso de graduação ajudou no planejamento e execução das atividades? *

- Sim
 Não
 Talvez

6- De acordo com as suas vivências, * você acredita que o PVS pode contribuir no processo de formação docente inicial e profissional de estudantes da Educação do Campo? Explique sua afirmação.

7- Como você avalia a sua participação no Pré-Vest? *

Sua resposta _____

8- Você participou de mais algum programa/projeto dessa natureza? Se sim, qual? *

Sua resposta _____

9- Você acha que o Pré-vestibular Solidário poderia melhorar em algum aspecto? Em quê? *

Sua resposta _____

Muito obrigada!!