

## OS CÍRCULOS FORMATIVOS DE PROFESSORES/PEDAGOGOS (CIFOPe): COMPREENDENDO UM PROJETO DE EXTENSÃO

Maria Eneida da Silva<sup>1</sup>

Gabriel Torres Arrais Fernandes Campos<sup>2</sup>

Andréa Kochhann<sup>3</sup>

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva<sup>4</sup>

Shirleide Pereira da Silva Cruz<sup>5</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é apresentar o projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/ Ingressantes” (CIFOPe), do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O projeto parte das principais preocupações e desafios da prática docente de professores iniciantes/ingressantes, visto que é neste período de iniciação que professores encontram desafios e no qual é comum o sentimento de insegurança, medo e despreparo profissional. O projeto de extensão intenciona fornecer subsídios ao processo de construção da profissionalidade docente, bem como acompanhar e fortalecer a ação dos professores iniciantes/ingressantes, possibilitando a formação profissional para lidar com o cotidiano do trabalho pedagógico e proporcionando um processo constante de autoavaliação e reorientação do seu trabalho. A parceria entre a UnB e a Secretaria de Educação do Distrito Federal foi estabelecida com a Escola Classe 831 – uma escola pública de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação especial – da Cidade Satélite de Samambaia, Distrito Federal. O primeiro encontro contou com 18 professores, a equipe do GEPFAPe que é composta pelas professoras orientadoras, acadêmicos – tanto de doutorado e mestrado quanto de graduação – e também a comunidade externa que se torna membro do grupo. Destarte, o projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes” tem envolvido no processo dialético da ação extensionista desde acadêmicos até professores experientes o que possibilita, no movimento do processo, um crescimento na formação inicial e continuada de todos os partícipes.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Formação de professores. Círculos formativos. GEPFAPe

### Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). O projeto acontece na Escola Classe 831<sup>6</sup> – uma escola

<sup>1</sup> Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e membro do GEPFAPe, Universidade de Brasília (UnB). Financiamento: UnB. [eneida.silva@ueg.br](mailto:eneida.silva@ueg.br).

<sup>2</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB) em membro do GEPFAPe. Financiamento: UnB. [arrais.gabriel@gmail.com](mailto:arrais.gabriel@gmail.com).

<sup>3</sup> Mestra em Educação pela PUC-GO e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Universidade Estadual de Goiás (UEG). Financiamento: UnB. [andreakochhann@yahoo.com.br](mailto:andreakochhann@yahoo.com.br)

<sup>4</sup> Dra. em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e coordenadora do GEPFAPe, Universidade de Brasília (UnB). Financiamento: UnB. [katiacurado@unb.br](mailto:katiacurado@unb.br)

<sup>5</sup> Dra. em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e coordenadora do GEPFAPe, Universidade de Brasília (UnB). Financiamento: UnB. [shirleidecruz@unb.br](mailto:shirleidecruz@unb.br)

<sup>6</sup> O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal determina que “As unidades escolares, de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento, classificam-se em: [...] IV. Escola

pública de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e educação especial – da Cidade Satélite de Samambaia Norte, Distrito Federal. As ações desenvolvidas intencionam fornecer subsídios ao processo de construção da profissionalidade docente, bem como acompanhar e fortalecer a ação dos professores iniciantes/ingressantes, possibilitando a formação de um profissional para lidar com o cotidiano do trabalho pedagógico, proporcionando um processo constante de autoavaliação e reorientação de seu trabalho.

A elaboração do projeto CIFOPe levou em consideração que pesquisa, ensino e extensão são elementos indissociáveis – que orientam as atividades do GEPFAPe – cujas ações na escola advém dos resultados de uma pesquisa sobre o professor iniciante na qual surgiram alguns questionamentos que mobilizaram o grupo à elaboração de um projeto de extensão. Destarte, este projeto carrega uma intencionalidade e uma concepção de extensão: a concepção da extensão acadêmica processual-orgânica que prima por ações processuais e organicamente planejadas e vinculadas entre organismos interessados pelo processo de aprendizagem, neste caso, a Universidade de Brasília e a Escola Classe 831.

Para a escrita deste artigo, valemo-nos da pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental; com o arcabouço teórico de Reis (1996), principalmente, e como documento o projeto de extensão dos Círculos Formativos de Professores/Pedagogos (CIFOPe) que está registrado na plataforma virtual do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília – UnB. Para além de apresentar o projeto de extensão, primamos por historicizar o grupo que atua com esse processo formativo dos professores e pedagogos e, conseqüentemente, dos professores e acadêmicos do GEPFAPe por meio da concepção de extensão em que o grupo alicerça suas atividades.

### **O GEPFAPe: historicidade e construção coletiva do conhecimento**

O GEPFAPe é um grupo vinculado ao Departamento de Planejamento e Administração (PAD), ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), e à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) que tem como fundamentos basilares a pesquisa, o ensino e a extensão enquanto elementos indissociáveis em prol da produção de conhecimento sobre a formação de professores.

---

Classe – destinada a oferecer os anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo, excepcionalmente, oferecer a Educação Infantil [...]” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 9). A maioria das escolas públicas do Distrito Federal tem os nomes formados por números que fazem referência à ordem de criação ou ao local em que elas estão instaladas e, nesse caso, o número 831 corresponde à quadra em que a escola está localizada.

O grupo foi criado no primeiro semestre do ano de 2010, no campus Darcy Ribeiro da Universidade de Brasília, sob a coordenação da professora Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e a participação de oito alunos da graduação: Deise Ramos da Rocha; Gabriela Rosa Andrade; Geórgia Carla Trigueiro Fernandes Ferreira; Jovino de Sousa Rodrigues; Karla Cristina de Almeida; Marta Maria de Sousa Oliveira; Myrian Sartori; e Samuel<sup>7</sup>. No segundo semestre do mesmo ano, uma nova professora ingressou no grupo, a professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz, juntamente com outros alunos da graduação.

Em 2016, começou a fazer parte do grupo a professora Dra. Nathália Cassettari e, no ano seguinte, a professora Dra. Ana Sheila Fernandes Costa. A cada semestre, mais alunos têm se ligado ao grupo, inclusive egressos que atuam em sua área de formação, ou seja, na educação, nos diversos níveis e modalidades. Também ingressam no grupo, periodicamente, pessoas da comunidade externa que se interessam pelas pesquisas e demais trabalhos do grupo.

Dessa forma, o grupo conta com pesquisadores; estudantes da graduação e pós-graduação *stricto sensu*, tanto do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UnB, quanto da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); além de doutores; mestres; professores da Universidade Estadual de Goiás (UEG); da rede pública de educação do Distrito Federal; do Instituto Federal de Brasília e de Goiás. Importante ressaltar que os integrantes do grupo são provenientes de diversas regiões administrativas do Distrito Federal e de algumas cidades de Goiás e, hoje, o grupo conta com cerca de 90 participantes, envolvendo sete doutorandos, cinco mestrandos, seis orientandos de Trabalho de Conclusão de Curso e dezesseis acadêmicos de Iniciação Científica, além de egressos e comunidade em geral, visto que o grupo é aberto.

Os estudos promovidos pelo GEPFAPE, assim como sua produção científica, estão associados ao trabalho e à profissionalidade docente; à profissionalização; políticas públicas; gênero; identidade; formação de professores, inicial e continuada. A partir destes estudos, o grupo tem desenvolvido pesquisas significativas para o campo da educação, em cinco eixos, que são: a) Projeto guarda-chuva sobre Formação de professores: políticas, concepções, projetos e profissionalidade; b) A Construção da Profissionalidade Docente de Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica; c) Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola; d) Epistemologia da práxis: pressupostos teóricos e práticos para a formação de professores; e e) Formação continuada: estudo de concepções.

---

7 Não foi encontrado nos registros o nome completo do acadêmico Samuel.

Além das pesquisas em andamento, o grupo dispõe de quatro livros lançados; publicações em periódicos Qualis; capítulos de livros; diversos artigos publicados em Anais de eventos como o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE); Reuniões Nacionais e Encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Jornadas do Grupo de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR); Congresso Ibero-Americano e Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação promovidos pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci), etapa Encontro Nacional e outros eventos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); dentre outros. Também em eventos internacionais como o Seminário Internacional Rede Estrado; Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares; *Primer Encuentro Internacional de Pedagogia: Discursos y Prácticas de Intervención*; *Congreso Iberoamericano de Extensión Universitária*; dentre outros.

Desde sua origem, o GEPFAPE tem trabalhado com o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, segundo a concepção de Reis (1996), a atuação se caracterizava como eventista por se restringir a palestras e eventos abertos à comunidade, embora se aproximasse de uma intencionalidade orgânica, voltada para a produção de conhecimento e para o processo de ensino-aprendizagem. Não obstante todas as ações, estas ainda não estavam em uma perspectiva de mútua transformação, e sim de compartilhamento do que fora construído ao longo do semestre.

Foi ao entender essa necessidade de não permanecer apenas no campo eventual aproximado de certa organicidade que, no primeiro semestre de 2017, o GEPFAPE começou a escrita de um projeto de extensão de caráter processual-orgânico, segundo o conceito apresentado por Reis (1996) e de acordo com o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Brasil – FORPROEX (2012). Com o projeto delineado e com embasamento teórico da extensão processual-orgânica, tem-se como objetivo geral acompanhar e contribuir para a formação de professores iniciantes/ingressantes na rede pública do DF, numa compreensão dialética, promovendo a formação continuada e, concomitantemente, promovendo a formação inicial dos estudantes e docentes universitários envolvidos.

Diante disso, no início do segundo semestre de 2017, o projeto foi apresentado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e à Escola de

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) – departamento este vinculado à SEEDF – mas não se obteve êxito devido à demasiada burocracia institucional.

Não obstante tais empecilhos, no primeiro semestre de 2018, a Escola Classe 831 de Samambaia Norte, por intermédio de sua diretora que havia se tornado membro do GEPFAPe, aceitou a proposta apresentada pelo projeto, cuja aplicabilidade pôde ter início no mês de março, com efetivação da práxis que ancora as atividades do grupo. Este projeto tornou-se, assim, um marco histórico para o GEPFAPe, pela constituição de um projeto de extensão de caráter contínuo e duradouro, organicamente estruturado em favor da formação de professores e da construção da profissionalidade docente de forma direta, na pessoa dos docentes e discentes, e indireta daqueles que se beneficiarão da ciência produzida à medida em que as atividades de extensão acontecerem.

### **O projeto de extensão universitária: diálogos com professores iniciantes**

Partindo de elementos de uma pesquisa sobre professores iniciantes/ingressantes, realizada entre 2016 e 2017, foram percebidas algumas inquietações que possibilitaram a elaboração do projeto de extensão. Para muitos autores, o início do trabalho docente configura-se como uma fase em que o professor vivencia situações inesperadas, difíceis e até constrangedoras (GARCIA, 1998; HUBERMAN, 2000; TARDIF e RAYMOND, 2000).

Outros trabalhos evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos professores nos primeiros anos de efetivo exercício docente (FONTANA, 2000; GUARNIERI, 1996; TABACHNICK e ZEICHNER, 1988). De acordo com Lima (2004), a solidão e o isolamento são sentimentos que tomam conta do professor iniciante/ingressante, sendo que a ausência de trabalho coletivo nas escolas, a inexperiência e insegurança do professor ao iniciar a profissão contribuem para esses sentimentos. A autora destaca ainda alguns conflitos enfrentados pelo professor em início de carreira, dentre eles: dificuldade em conciliar o ser bonzinho e o ser rigoroso, e a repetição inconsciente da postura do professor mais experiente. Como aponta Mariano (2005), esses conflitos em início de carreira fazem com que muitos bons professores desistam da profissão.

Com esse pano de fundo, elaborou-se o projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/ Ingressantes” que tem como objetivo geral acompanhar e contribuir para a formação de professores iniciantes/ingressantes na rede pública do DF, estimulando um processo constante de autoavaliação e reorientação do seu trabalho, a fim de fornecer subsídios para o fortalecimento da carreira docente e incentivar políticas públicas de apoio a

esses professores. Enquanto objetivos específicos, o projeto pretende: 1) propor espaço de encontro em que os professores iniciantes/ingressantes na rede pública possam trabalhar em conjunto, refletindo sobre seus desafios e realizações profissionais; 2) criar círculos formativos presenciais com diferentes temáticas e metodologias sobre o trabalho docente, a partir da demanda dos professores iniciantes/ingressantes; 3) promover uma relação intrínseca entre universidade e escola de educação básica na perspectiva da formação de professores; 4) apoiar os egressos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no início da carreira docente; 5) ampliar conhecimentos sobre aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes/ingressantes; e 6) subsidiar políticas públicas que visem o apoio à carreira docente.

O desenvolvimento deste projeto de extensão intenta que os professores participantes produzam conhecimentos que os ajudem a construir sua percepção sobre a prática e a superar os dilemas por eles vivenciados, bem como possa contribuir com a fundamentação de propostas para o acompanhamento profissional dos docentes iniciantes/ingressantes. Do outro lado do processo, encontram-se os acadêmicos do GEPFAPE que estão em processo de formação inicial e que, ao acompanharem os encontros do projeto de extensão, participando de todo o processo, juntamente com os professores da rede municipal, terão contribuições significativas em seu processo formativo. Assim, o projeto de extensão deixa de ser mera prestação de serviço para ser processual, orgânico e acadêmico, como discute Reis (1996).

Para o êxito de tal projeto, torna-se fundamental que haja apoio e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos formadores de professores e dos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição do “ser estudante” ao “ser professor”. É importante que sejam especialmente preparados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada por suas peculiaridades, como a fase de transição; de integração na cultura docente; de inserção na cultura escolar; de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão etc. Entendemos que cabe ainda às instituições formadoras e aos órgãos gestores da educação elaborar programas de inserção à docência em um plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório.

A presente proposta de extensão entende a relevância da universidade pública no papel da formação de professores ao se deslocar da ideia de que a sua responsabilidade não se encerra quando entrega o diploma de graduação ao professor recém-formado, mas permanece ativa quando da entrada desse profissional nas escolas. Essa responsabilidade aumenta ainda

mais quando se reconhece que no campo da pesquisa existem crescentes investigações que identificam as dificuldades, os conflitos e as desistências dos professores que ingressam na carreira.

A metodologia do projeto extensionista é qualitativa e bibliográfica, embasada em Reis (1996), no FORPROEX (2012) e em outros autores e normatizações. Para tanto, trabalha-se com a perspectiva da pesquisa-participante, buscando estabelecer e descrever o estado inicial e construir ações que contribuirão para a chegada a um estado final, ou seja, a proposta de mudança das necessidades educativas que realmente sejam significativas para os sujeitos do processo. Em termos de metodologia o projeto propõe:

1. o grupo de discussão - é uma técnica de formação em grupo que permite o compartilhamento pelo grupo da vivência de um dado fenômeno a ser problematizado;
2. atividades específicas da ação, tais quais: a) sensibilização, estabelecimento de Parceria e Proposta para a Rede - conscientização dos professores e gestores quanto à necessidade de apoio aos iniciantes; diálogo geral da comunidade, a partir de estudo descritivo, objetivando construir um espaço de relação e confiança entre os professores; b) encontros de sensibilização - levantamento de anseios e expectativas; c) círculos formativos - nessa fase, são organizados encontros quinzenais com os professores iniciantes sistematizando suas experiências de ensino-aprendizagem por meio de debates relacionando a leitura de obras que tratam das temáticas apontadas pelos professores. A cada encontro, várias temáticas relacionadas à docência serão trabalhadas com o objetivo direcionados a momentos de reflexão, e discussão de aspectos inerentes ao processo de iniciação na carreira docente (GEPFAPE, 2017, p. 12-13).

Os Círculos Formativos tem eixos de estudo de acordo com as necessidades dos professores e podem ser suscitados alguns temas de acordo com as necessidades levantadas pelos próprios professores, tais como: 1) cotidiano escolar; 2) cultura organizacional; 3) aspectos pedagógicos: didática, currículo, avaliação, metodologia; 4) dificuldades e reconhecimento no início da carreira; 5) políticas públicas para a educação e formação de professores; 6) formação e valorização de professores; dentre outros.

### **A concepção de extensão universitária: aproximações com a concepção processual-orgânica**

Para este momento textual, objetivamos discutir a extensão universitária no tocante a formação inicial e continuada, considerando o projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/Ingressantes”. Para discutir a extensão universitária e a formação inicial e continuada se torna importante um diálogo inicial sobre as concepções e características de

uma ação extensionista. Reis (1996) discute que a extensão universitária se caracteriza a partir de duas concepções distintas que foram construídas ao longo dos anos, sendo a primeira reconhecida como eventual inorgânica e a outra como processual orgânica.

A concepção eventual inorgânica começa a ser executada entre 1911 e 1917, na Universidade Popular Livre de São Paulo, onde eram ofertados pequenos cursos para a sociedade. Em 1931, é implementado o primeiro estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto 19.851 de 11/04/1931, no qual fora sistematizado como deveriam acontecer as atividades de extensão, apresentando em seu Artigo 42 que “A extensão universitária será effectivada [sic] por meio de cursos e conferencias de caracter [sic] educacional ou utilitário, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitário” – e qual era a sua concepção, disposta no Artigo 109 “A extensão universitária destina-se à difusão [sic] de conhecimentos philosophicos [sic], artísticos, literários [sic] e scientificos [sic], em beneficio do aperfeiçoamento individual e colectivo [sic]” (BRASIL, 1931, p. 12; 26).

Com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, introduziu-se o pensamento de que o ensino superior tem como bases fundamentais a pesquisa, o ensino e a extensão da forma como se eram entendidos no contexto da época. Assim, a extensão deveria

ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (REIS, 1996, p. 42).

Percebe-se a presença da extensão como uma forma de tornar o conhecimento produzido no meio acadêmico em conhecimento vulgar/popular, ou seja, numa linguagem em que a sociedade não acadêmica pudesse entender em eventos abertos à comunidade. Destarte, a extensão se apresentava de forma eventista e inorgânica, principalmente nos modelos de prestação de serviço e assistencialismo.

Já no ano de 1961, no Congresso da Bahia, de acordo com Reis (1996), é quando se principia o pensamento de que um dos propósitos da extensão é a necessidade de mudar o real. Essa mudança deve acontecer em longo prazo na vida dos sujeitos que estão fora e dentro do meio acadêmico, embora à época prevalecesse a concepção de prestação de serviços e assistencialismo, como apresenta Gurgel (1986 apud REIS, 1996, p. 42) “[...] Que isto não seja realizado paternalisticamente, a título de esmola, concorrendo para atenuar os males sociais e indiretamente solidificando a estrutura iníqua em que vivemos.”.

Em 1969, com os campi-avançados e com o Programa Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) é provável que seja a primeira vez que surge uma concepção de extensão que não seja de caráter eventual, mas de caráter contínuo. Contudo, a sua prática ainda se resumia à prestação de serviços, que geralmente estava ligada à área da saúde, como Medicina, Enfermagem, Odontologia e Fisioterapia, cujos estudantes desenvolviam as atividades em cidades do interior do Brasil.

No ano de 1975, o Plano de Trabalho da Extensão Universitária introduziu um novo conceito na área extensionista, intitulado como retroalimentação, pelo que se compreende que a universidade alimenta a sociedade com o conhecimento produzido, enquanto a sociedade também alimenta a universidade com o seu conhecimento. Assim, estabelecia-se uma relação de troca epistemológica entre esses espaços de saber. Contudo, ainda se estabelecia de acordo com uma visão de atendimento, de assistencialismo.

Durante o período militar, houve avanços da extensão com os Crutac's, mas de forma controlada e ainda assistencialista. Com a volta da democracia, em 1985, com a nova constituição de 1988 e o surgimento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras – FORPROEX, a discussão sobre a necessidade de uma nova concepção de extensão se acirra no tocante a viabilizar a transformação do real e não mais em prol do assistencialismo e da prestação de serviço.

Com esse escopo histórico, Reis (1996, p. 43) apresenta que as ações de caráter assistencialista e de prestação de serviços são consideradas como inorgânicas e eventistas, por serem ações que “[...] tem como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade.”, na forma de palestra, seminários, peças de teatro, coral, assistência técnica e jurídica, e outros formatos. Nessa concepção, a universidade é considerada o *locus* do saber, a detentora do conhecimento e a sociedade o *locus* da ignorância, o necessitado do conhecimento que pertence à universidade.

Em contrapartida, o autor apresenta que as ações que primam pela transformação do real podem ser consideradas como processual e orgânica, por serem ações de “[...] caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente e mutuamente transformante.” (REIS, 1996, p. 43). O autor ainda defende que as ações extensionistas de caráter processual e orgânico formam o aluno em parceria com a comunidade de forma oxigenante, unificante e transformante. Enquanto nessa concepção a universidade “o ‘locus’ de formação profissional

e de produção de conhecimento”, não mais como a principal detentora do conhecimento e a sociedade “é o ‘locus’ co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade” (REIS, 1996, p. 41), sendo considerada como sujeito também ativo na formação inicial e na produção acadêmica.

Reis (1996) ainda apresenta que, para que as ações extensionistas sejam de concepção processual e orgânica e primem pela formação do acadêmico, é necessário que a ação se atenha a alguns critérios, a saber, toda ação precisa ter relevância acadêmica e também representar relevância social, assim como apresentar viabilidade de efetivação no seio social. Para tanto, é imprescindível o compromisso institucional tanto de gestores quanto de técnicos administrativos, professores e alunos, inclusive no tocante às questões financeiras e possíveis decorrências nas instituições que podem dificultar ou favorecer a concepção orgânica processual. A discussão de Reis (1996) é corroborada pelo FORPROEX (2012) que apresenta a defesa da concepção acadêmica para as ações de extensão na universidade.

### **Considerações Finais**

Como o objetivo deste trabalho foi apresentar o projeto de extensão “Círculos Formativos com Professores Iniciantes/ Ingressantes”, consideramos por cumprida a tarefa de socialização do projeto. A concepção processual e orgânica das atividades permite dizer que são ações que favorecem não somente a comunidade com a formação continuada, mas principalmente com a formação inicial dos acadêmicos envolvidos que na prática social real vão aprendendo e reaprendendo as questões do trabalho concreto.

A participação dos acadêmicos em atividades extensionistas durante o processo formativo viabiliza um aprendizado prático, em que a unidade teoria e prática se estabelecem no movimento real e contraditório. A transformação da sociedade, bem como a transformação do acadêmico, considera a extensão universitária como um dos pilares de sustentação da universidade. Eis que este projeto prima pela transformação de ambos, de forma processual e orgânica das ações extensionistas.

### **Referências**

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 13 abr. 2017.

FORPROEX- Fórum Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>. 2012. Acesso em 10 mar. 2018.

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, 2000. p. 107-119.

GARCIA, M. C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n. 9, set/out/nov/dez, p. 51-75, 1998.

GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Pedagogos. **Círculos Formativos com Professores Iniciais/ Ingressantes**. Projeto de Extensão. UnB, 2017.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed, 2000. p. 31-61.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. In: **Revista do Centro de Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPED. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005, Caxambu - MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt08/gt0872int.rtf>. Acesso em 10 mar. 2018.

REIS, R. H. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. In: **Cadernos UnB Extensão: A universidade construindo saber e cidadania**. Brasília, 1996. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER K. M. Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. In: ANGULO V. L. M. (Org.). **Conocimientos, creencias y teorías de los profesores**. Alcoy: Marfil, 1988. p. 135-148.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73. p. 209-244, Campinas, dez. 2000.