

## **ATIVIDADES EXTENSIONISTAS COMO INSTRUMENTO DO DESENVOLVIMENTO PESSOAL DE LICENCIANDOS DO CURSO DE QUÍMICA**

### **EXTENSIONIST ACTIVITIES AS AN INSTRUMENT OF THE PERSONAL DEVELOPMENT OF CHEMISTRY LICENSORS**

Anny Carolina de Oliveira<sup>1</sup>  
Dayton Fernando Padim<sup>2</sup>  
Alexandra Epoglou<sup>3</sup>

#### **RESUMO**

A Extensão, esfera que compõe a tríade, juntamente com Ensino e Pesquisa, nas Universidades, tem se tornado tema de estudo para diversos pesquisadores que objetivam compreender seu histórico e conceituação. No entanto, pouco se busca sobre as contribuições aos discentes universitários. Assim, o presente trabalho almeja compreender as contribuições da Extensão Universitária como instrumento de aprendizagem na formação inicial de professores do curso de graduação em Química de uma universidade federal. Para tanto, utilizou-se da aplicação de questionários a três grupos de discentes: alunos sem nenhum tipo de bolsa, bolsistas e egressos, a fim de traçar características/dificuldades desses estudantes ao longo da graduação e avaliar as habilidades desenvolvidas por discentes que participaram de alguma atividade extensionista durante sua formação inicial. Os resultados obtidos indicam que as atividades de extensão contribuem na formação dos discentes, possibilitando meios para que estes desenvolvam habilidades e competências favoráveis ao ofício de professor.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Desenvolvimento Pessoal. Graduação.

#### **ABSTRACT**

Universities in Brazil are based on a triad that is composed by university extension, teaching and researches. The first one had become the subject of study for several researches that try to understand its history and conceptualization. However, there is few researches about the contributions of university students. Thus, the present paper aims to understand the contributions of the university extension as an instrument of learning in the initial formation of teacher of the undergraduate course of Chemistry in a federal university. In order to do so, three groups of students were able to answer the questions proposed: students without any

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Uberlândia -UFU; Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (PPGECM/UFU), Brasil. E-mail: oliveiraanny@live.com.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil E-mail: dayton@ufob.edu.br.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (PPGECM/UFU), Doutora em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP); Brasil. E-mail: alexandra@pontal.ufu.br.

type of scholarship, scholarship holders and graduated, in order to trace the characteristics/difficulties of these students during the course and to evaluate the skills developed by students who participated during their initial trainings. The results indicate that these activities contribute to the formation of the students, enabling them to develop skills and favorable competences to the teaching service.

**Keywords:** Teaching training. Personal development. University.

## INTRODUÇÃO

Ao se tomar como foco a temática Formação de Professores, é necessário lembrar que este é assunto de pesquisa de diversos estudiosos como Lüdke (1996a, 1996b e 1996c), Pérez Gómez (1992), Sacristán (1995), Brzezinski (1996a, 1996b), Gatti (1997), Schön (1992), Guimarães (2004), dentre outros. A formação de professores está intrinsecamente ligada ao espaço universitário, que propicia o desenvolvimento de diferentes competências, seja pela pluralidade de ideias advindas do diálogo com as áreas do conhecimento, seja pela diversidade de oportunidades formativas nos projetos extracurriculares.

Ao mesmo tempo, Assis e Bonifácio (2011, p. 37) afirmam que “a Universidade é o lugar privilegiado da produção e intervenção do saber sistematizado, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, não se esquecendo do seu papel junto à sociedade”. Dessa forma, considerando que a Universidade está inserida em uma determinada comunidade, faz parte de seu processo formativo a interlocução com os saberes e práticas estabelecidos no espaço comunitário circundante. Assim, ao propor atividades de interação e de intervenção no espaço-tempo comunitário, acaba por contribuir para a formação de profissionais de diversas áreas, instrumentalizando-os para atuarem no mundo do trabalho.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, a universidade deve promover a indissociabilidade da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, justificada por Aragão e outros (1999 apud Assis e Bonifácio, 2011, p. 40) como sendo o ensino, o ponto inicial para o desenvolvimento cognitivo; a pesquisa, momento em que o desconhecido é definido ou redefinido em termos sociais, partindo dos conhecimentos já existentes; e a extensão, demonstrada pela relevância do conhecimento apreendido e ampliado, aumentando seu alcance, caracterizada como intervenção no contexto social.

Todavia, Soares et al. (2010) ponderam que, apesar de ter amparo legal, a sustentação da tríade é mantida de forma dissociada no âmbito acadêmico e, quando raramente ocorre

alguma forma de articulação entre essas esferas, é promovida em caráter bidimensional apenas. Estes mesmos autores argumentam ainda que a carga horária dos cursos de formação docente no Ensino Superior, no momento da pesquisa, apresentava um total de 2800 horas estabelecidas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação em 2002, ficando assim distribuída:

1800 horas são direcionadas para conteúdos curriculares, 200 horas para outras formas de atividades acadêmico científico e culturais (geralmente são cumpridas na forma de pesquisa ou trabalho de conclusão de curso), 400 horas constituídas de vivências práticas do processo de ensino-aprendizagem (Estágios Supervisionados) e por fim, 400 horas de prática pedagógica, podendo ser entendida como a carga horária para que o discente promova a Extensão. (SOARES *et. al.*, 2010, p. 14).

Percebemos, então, que os cursos de Ensino Superior já evidenciam um dos eixos da tríade (Ensino) em relação aos outros dois (Pesquisa e Extensão). Nessa perspectiva, Padim (2014), discutindo sobre a Expansão das Universidades Públicas Federais, comenta sobre a realidade do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão no início da implantação da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal campus avançado da Universidade Federal de Uberlândia, com as primeiras turmas ingressantes no ano de 2007:

Com a abertura dos novos *campi*, o foco principal no início sempre é atender sobretudo a função do **ensino**, porque laboratórios de pesquisa e projetos de extensão têm processos demorados. No caso de laboratórios, muitas vezes, demoram vários anos até se conseguir estrutura mínima para a realização de **pesquisas** básicas. Já com relação à **extensão**, se o foco for a extensão de levar até a comunidade novidades, e principalmente ajuda técnica e científica, ou seja, que não dependa de equipamentos, geralmente é um processo mais tranquilo; mas se depender de equipamentos, como na extensão com intuito de vender serviços, pode demorar como a construção de laboratórios. (PADIM, 2014, p.126, grifos nossos).

Dessa forma, a construção de um espaço-tempo universitário, que seja capaz de congrega a referida tríade, acaba por suscitar ações e projetos específicos na direção de atender às exigências legais e, assim, efetivar a proposta de formação que propicie o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao campo de atuação dos futuros profissionais. Assim, entendemos que as licenciaturas, principalmente, podem ser beneficiadas com a realização efetiva de projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão.

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Muitos autores discorrem sobre as competências e habilidades necessárias para formação de professores, como é o caso de Ponte *et. al.* (2009), que argumentam que o processo educacional proposto nos cursos de graduação deve, além de propiciar a promoção

do conhecimento técnico por parte do futuro profissional, estabelecer condições para que este também vivencie outras experiências durante sua formação para que possa “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Sem isso, o ensino tradicional, centrado no aprendizado e na transmissão exclusiva do conhecimento do professor, não contemplará a integralidade da formação” (PONTE et. al., 2009, p. 530).

Na mesma perspectiva, Freire (1988) já afirmava que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1988, p. 69). Dessa forma, a participação em atividades extensionistas pode permitir que o graduando mude seu eixo de aprendizagem de professor-aluno para aluno-comunidade, em que o professor assume um papel de mediador do processo.

Além disso, ao participar de interações desafiadoras, que demandem a articulação de saberes para a resolução de problemas, o indivíduo, ainda que em grupo, é compelido a desenvolver atitudes autônomas. Tal autonomia é defendida por Freire (1996), uma vez que afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 59).

Por outro lado, diversos estudos são realizados sobre a Extensão Universitária, sendo os mais frequentes sobre o seu histórico e sua conceituação ou relatos de experiência sobre diversos tipos de atividades. No entanto, pouco tem sido buscado sobre os impactos que as ações de caráter extensionista causam à formação profissional do licenciando. Mais do que isso, quando se pesquisam sobre as interferências causadas pela extensão universitária para a formação do profissional, raramente há a preocupação de investigar as diferentes ações, suas metodologias e competências envolvidas. Coelho (2014) extrapola tal afirmação e atesta que:

Entre os estudos publicados, no Brasil ou em outros países, e dedicados a avaliar as consequências da atividade de extensão universitária na formação acadêmica, a grande maioria se restringe ao impacto da participação em ações extensionistas, sem a preocupação com a comparação em relação aos não participantes (grupos controle). Do ponto de vista epistemológico, tais estudos têm contribuição limitada para embasar inferências sobre a importância de ampliar a presença da extensão na estrutura curricular. (COELHO, 2014, p. 17).

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo conhecer algumas características relativas ao desenvolvimento pessoal dos estudantes do curso de Licenciatura em Química, sujeitos de nossa investigação, bem como verificar se a participação em atividades extensionistas pode contribuir como instrumento para a superação de algumas dificuldades específicas.

## METODOLOGIA

A presente pesquisa, conduzida de forma qualitativa, é parte de um Trabalho de Conclusão de Curso, que teve o intuito de promover um estudo com enfoque na descrição, análise e criação de categorias para as concepções dos participantes. Entender o ponto de vista dos componentes envolvidos foi o principal alvo, muito mais do que apresentar números. Malhotra (2006, p. 155) apud Chaer (2011, p. 257) conceitua a pesquisa qualitativa como uma “metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseada em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema”.

Assim, afim de alcançar os objetivos anteriormente descritos, aplicaram-se questionários compostos por perguntas discursivas e de múltipla escolha, a três grupos de discentes do curso em questão:

- a. **Grupo sem bolsa (controle):** discentes matriculados entre o 5º e 8º períodos, que nunca participaram de projetos como o PIBID<sup>4</sup> ou o PET<sup>5</sup>;
- b. **Bolsistas PIBID:** estudantes do curso que, no momento da coleta de dados, participavam do PIBID há pelo menos mais de um semestre;
- c. **Egressos:** discentes egressos dos cursos de Licenciatura em Química que atuam (ou não) na área;

A escolha de utilização do questionário como instrumento de coleta de dados se deu pelas vantagens que este instrumento apresenta como: *i)* garantia de anonimato; *ii)* baixo custo e, *iii)* ao participante da pesquisa, é possibilitada a oportunidade de tempo para formular suas respostas às questões propostas.

Os grupos controle e bolsistas PIBID receberam o questionário impresso para seu preenchimento. Para o grupo de egressos, devido à dificuldade advinda da localização geográfica desses participantes, a coleta de dados se deu *via e-mail* em que os questionários foram enviados e à medida que estes participantes respondiam ou tivessem dúvidas, utilizavam esse mesmo meio de comunicação para entrar em contato.

---

<sup>4</sup> De acordo com o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, capítulo I art. 2º, o PIBID é definido como programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira”.

<sup>5</sup> O Programa de Educação Tutorial – PET foi criado para apoiar as atividades acadêmicas que integram ensino, pesquisa e extensão. Foi oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006, nº 1.046/2007, nº 975 e nº 976, de 27 de julho de 2010.

A análise de dados se baseou na leitura e categorização dos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários. Para a elaboração das questões, que versam sobre o Desenvolvimento Pessoal dos integrantes dos grupos, utilizamos, como referência, o trabalho de Coelho (2014), que apresenta itens de avaliação dos impactos para as atividades extensionistas como instrumento de aprendizado na graduação. Coelho (2014, p. 19) divide em quatro grupos esses impactos, sendo eles “*Profissionais*”; “*Cívicos e Políticos*”; “*Afetivocomportamentais*” e “*Cognitivos*”. Para facilitar a discussão dos resultados coletados optou-se por comentar cada categoria individualmente.

Para a análise dos dados obtidos, inicialmente, estabeleceram-se códigos para cada um dos sujeitos envolvidos, sendo **(GC)** para discentes pertencentes ao grupo controle, **(B)** para bolsistas do Pibid e **(E)** egressos do curso. Além das letras que representavam cada um dos grupos dos quais faziam parte, cada questionário foi marcado aleatoriamente com números após as letras.

Em seguida, caracterizou-se o perfil de cada grupo, a partir das questões sobre ano de ingresso, tempo de permanência em projetos, tipo de atividade profissional etc.

Por fim, realizou-se uma primeira leitura para identificar os pontos convergentes e, dessa forma, estabelecer categorias nas quais as diferentes concepções pudessem ser encaixadas. Dessa forma, voltamos aos questionários e fizemos as classificações para efetivarmos a análise dos dados coletados.

## **PERFIL DOS GRUPOS PARTICIPANTES**

Para a realização desta pesquisa determinou-se três grupos de sujeitos que tiveram suas características traçadas a fim de compreender as especificidades de cada conjunto. As características desses grupos serão apresentadas separadamente.

### **Alunos sem bolsa (Grupo Controle)**

O Grupo Controle é composto por dez discentes selecionados aleatoriamente que ainda possuem vínculo com o curso. Ao responderem o instrumento de coleta de dados esses discentes informaram algumas características como por exemplo, Ano de Ingresso no curso. Com os dados obtidos observa-se que 70% dos discentes que compõem o Grupo Controle ingressaram no referido curso de graduação no ano de 2013, enquanto que os anos 2008, 2009

e 2012 foram apontados por 10% desses estudantes, cada item.

Perguntou-se ainda qual período do curso eles cursariam a maior parte das disciplinas no segundo semestre de 2015. Do total de estudantes que fazem parte desse grupo, 10% cursariam a maior parte das disciplinas no 2º período, 20% no 8º período e 70% dos discentes cursaram disciplinas no 6º período. A partir desse dado reitera-se que, como a maioria dos discentes desse grupo já está na graduação por um período de tempo relativamente significativo, são pequenas as possibilidades de o estudante ainda não ter tido a oportunidade de saber da existência de editais de projetos oferecidos pela Universidade, como seleção de bolsistas de monitoria, PIBID, PET, dentre outros.

### **Bolsistas PIBID**

Esse grupo é constituído por dez discentes participantes do PIBID *subprojeto* Química. O Relatório Anual de Atividades do PIBID do ano de 2014 descreve esse projeto no âmbito da instituição em questão como:

O subprojeto PIBID/UFU – Química Pontal tem como objetivo principal, o fortalecimento da formação do futuro professor de Química que atuará na Educação Básica, no que diz respeito ao trabalho interdisciplinar, e na iniciação à docência, por meio do estabelecimento de metas norteadoras de ações decorrentes de uma parceria entre Educação Superior e a Educação Básica. Para isso, na etapa inicial do subprojeto, os bolsistas são preparados por meio de estudos de textos teóricos, de legislação e de documentos oficiais que regimentam o trabalho da educação básica que acontece dentro e fora da escola. Em paralelo, busca a inserção dos bolsistas no cotidiano escolar evidenciando a valorização da carreira docente e o (re)conhecimento da escola como local de aprendizagem mútua, espaço onde a Educação Básica acontece, com demandas e ensinamentos. (Relatório Anual de Atividades Ano Base 2014, p. 3).

Dessa forma, o PIBID, dentre os programas desenvolvidos nas universidades brasileiras, para os estudantes de licenciatura é o mais importante, visto que o mesmo proporciona o contato com a realidade profissional, bem como é um programa que realiza a interface universidade-comunidade de forma efetiva. Nesse sentido, a escolha dos bolsistas PIBID é uma oportunidade de verificar a extensão que acreditamos ser a mais importante para sociedade em instituições advindas de expansão e interiorização, como o caso da FACIP/UFU.

Com o intuito de descrever os indivíduos que fazem parte desse grupo, algumas questões foram realizadas como, por exemplo, “Em que ano você ingressou na FACIP?”. As respostas recebidas foram organizadas e assim, as categorias 2011 e 2014 foram marcadas por 10% dos bolsistas cada, 20% assinalaram as categorias 2010 e 2013 e a categoria 2012 obteve a maior marcação dos discentes que compõem esse grupo, 40%.

Sobre o período do curso que estes fizeram a maior parte das disciplinas no segundo

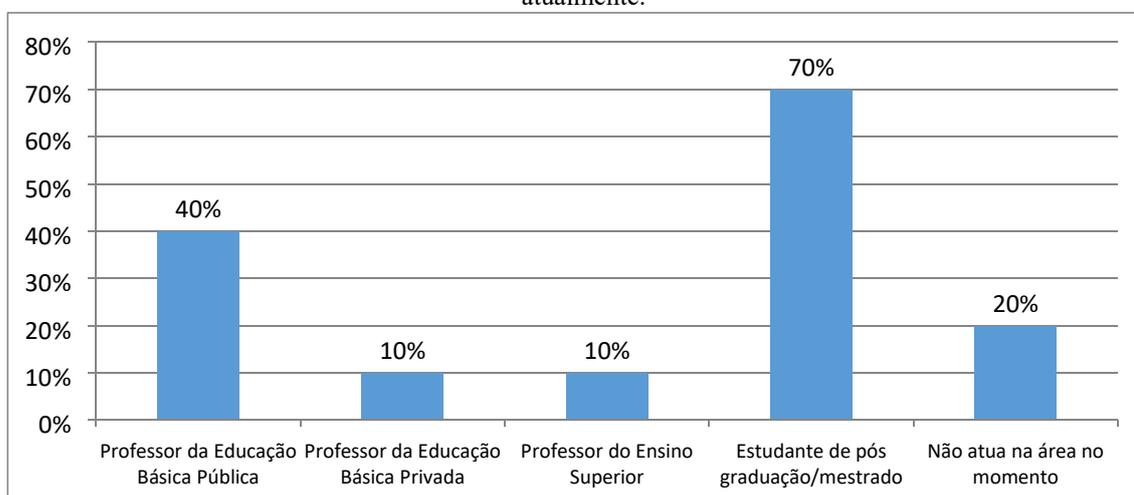
semestre do ano de 2015 tem-se que, do total de alunos bolsistas, 50% cursaram a maioria das disciplinas no 8º período, 40% deles no 6º período e 10% desses discentes se matricularam no 2º período.

### Egressos

O terceiro grupo é formado por dez egressos do curso em questão. De acordo com os dados obtidos para a pergunta “Qual o período da sua graduação no campus da FACIP?” observa-se que 40% dos discentes que compõem esse grupo concluíram o curso de graduação em Química em 5 anos. 20% dos alunos cursaram a graduação em 6 anos, 30% se graduaram em 7 anos enquanto que 10% desses estudantes concluíram o curso em 8 anos.

Sobre a atividade que os egressos exercem atualmente foi elaborado o Gráfico 1. Nessa questão a somatória das categorias ultrapassou o valor percentual de 100% devido ao motivo de um mesmo egresso conciliar duas atividades diferentes como, por exemplo, mestrado com a profissão de professor na Educação Básica.

**Gráfico 1:** Atividade profissional que os Egressos do Curso de Graduação em Licenciatura em Química exercem atualmente.



Fonte: A pesquisa.

A partir dos dados obtidos nessa questão observamos que a maioria dos egressos são estudantes de pós-graduação ou mestrado, atividade profissional que foi evidenciada em 70% das respostas. Dos egressos, 40% exercem atualmente a profissão de professor na Educação Básica da Rede Pública de Ensino enquanto que 10% desempenham a mesma função, mas na Rede Particular. Ressalta-se que 10% desses participantes já exerce a função de Professor do

Ensino Superior em universidade pública e 20% atestaram não atuar na área no momento.

## RESULTADOS

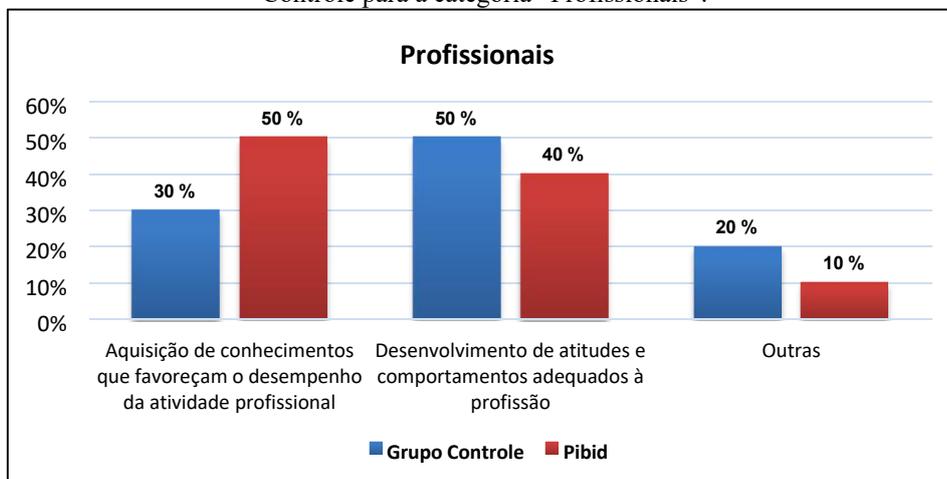
A questão “*Em sua opinião, quais são suas maiores dificuldades para o seu desenvolvimento pessoal durante a graduação?*” foi dividida em quatro categorias em que, além de já trazer alguns itens pré estabelecidos, apresenta também a opção “*Outro*” em que o estudante tem a oportunidade de dissertar sobre uma nova opção não contemplada pelos itens já mencionados.

Durante a análise das respostas, verificamos que foi comum que um mesmo discente, ao responder determinada pergunta, contemplasse dois ou mais itens dentro de uma dada categoria. Por isso, os resultados obtidos serão apresentados e discutidos separadamente e, a soma dos itens em alguns momentos são superiores a 100%.

### Impactos profissionais

Essa categoria é composta por apenas dois itens, sendo eles i) “*Desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à profissão*” e ii) “*Aquisição de conhecimentos que favoreçam o desempenho da atividade profissional*”, além da opção “*Outras*”. São apresentados os dados obtidos aos questionários respondidos pelos discentes dos grupos de bolsistas do projeto PIBID e do Grupo Controle no Gráfico 2.

**Gráfico 2:** Dificuldades para o Desenvolvimento Pessoal apresentadas pelos grupos de Bolsistas PIBID e Controle para a categoria “Profissionais”.



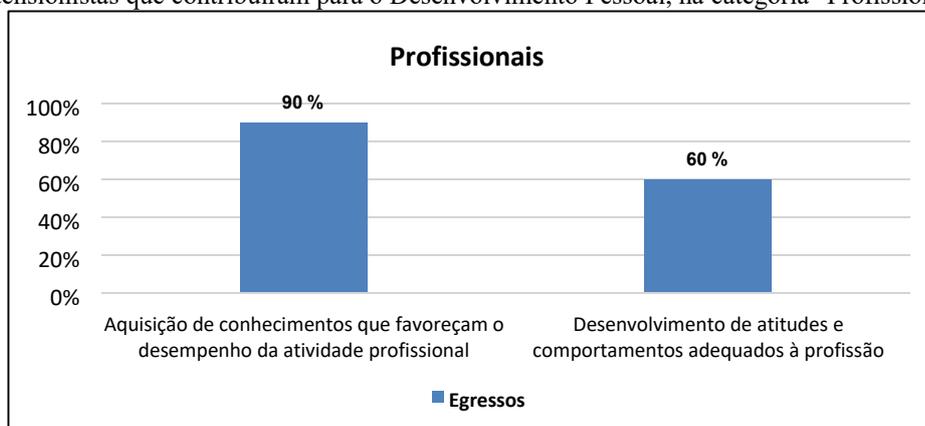
Fonte: A pesquisa.

Para a categoria *Impactos Profissionais*, o Grupo Controle organizou suas dificuldades na seguinte ordem decrescente: “*Desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à profissão*”, com 50% de frequência nos questionários respondidos, “*Aquisição de conhecimentos que favoreçam o desempenho da atividade profissional*”, com 30% de representatividade e a categoria “*Outras*”, assinalada por 20% dos estudantes. Esta última categoria foi justificada com os argumentos “*Interpretação dos conteúdos aplicados com métodos complicados*” (GC4), possivelmente na tentativa de relatar a pouca diversidade de metodologias utilizadas pelos docentes da graduação durante o processo de ensinoaprendizagem e “*Desenvolver atividades fora do campus, devido ao trabalho*” (GC3), em que se torna explícita a dificuldade de conciliar o curso com a necessidade de uma ocupação profissional.

Para os bolsistas do PIBID, as maiores dificuldades estão relacionadas à “*Aquisição de conhecimentos que favoreçam o desempenho da atividade profissional*”, com uma frequência de 50% na marcação dos participantes. O item “*Desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à profissão*”, é um obstáculo para 40% dos bolsistas e o tópico “*Outras*”, foi assinalado por 10% dos bolsistas, com o comentário de que este, (B5), não via dificuldades relacionadas a essa categoria.

Para o grupo de egressos do curso essa pergunta foi realizada com uma pequena variante, reestruturada da seguinte forma: “*Na sua atuação profissional, assinale as alternativas que contribuíram para sua formação através de atividades extensionistas*”. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 3.

**Gráfico 3:** Competências e habilidades desenvolvidas pelos egressos através de participação em atividades extensionistas que contribuíram para o Desenvolvimento Pessoal, na categoria "Profissionais".



Fonte: A pesquisa.

Observamos então que as atividades extensionistas propiciaram 90% dos discentes egressos na “*aquisição de conhecimentos que favoreçam o desempenho da atividade profissional*” e 60% creditaram à essas atividades, o “*desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados à profissão*”, como podemos verificar pela resposta do egresso:

Estas atividades [de extensão] possibilitaram conhecer aquilo que vai além do conteúdo, a prática em si, elas ajudaram a me portar melhor e ter muito jogo de cintura pois às vezes (quase sempre) nada sai como planejado aí precisamos ter jogo de cintura para contornar determinadas situações (E10).

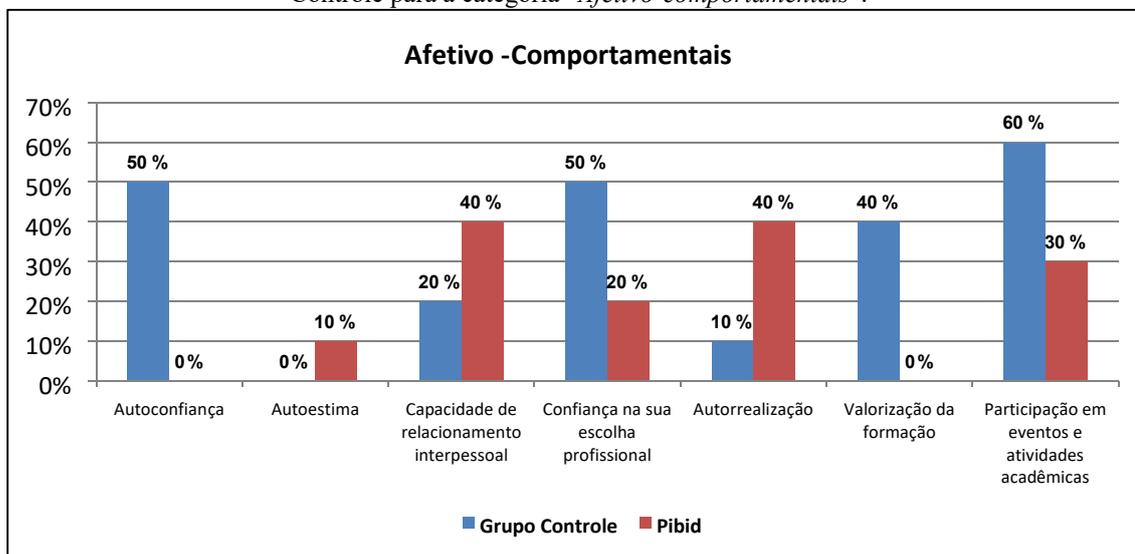
Tal afirmativa corrobora com as ideias sobre a importância da Extensão Universitária, pois muitas vezes, o que é discutido teoricamente nos meios acadêmicos não segue rigorosamente quando colocado em prática no âmbito escolar, até mesmo pela organização do sistema ser diferente e sofrer interferências de diversas variáveis. Assim, podemos relacionar esta justificativa aos saberes que esse egresso desenvolveu nas atividades extensionistas como saberes experienciais percorridos por Tardif (2014, p. 49), como:

Conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 49).

### **Impactos Afetivo-Comportamentais**

Ao questionarmos “*Em sua opinião, quais são suas maiores dificuldades para o seu desenvolvimento pessoal durante a graduação?*”, na categoria “*Afetivo-comportamentais*” levamos em consideração sete itens, sendo eles i) “*Autoconfiança*”, ii) “*Autoestima*”, iii) “*Capacidade de relacionamento interpessoal*”, iv) “*Confiança na escolha profissional*”, v) “*Autorrealização*”, vi) “*Valorização da formação*” e vii) “*Participação em eventos e outras atividades acadêmicas*”, além do item discursivo “*Outra*”. Os resultados obtidos para os grupos de Bolsistas do PIBID e Grupo Controle são retratados no Gráfico 4.

**Gráfico 4:** Dificuldades para o Desenvolvimento Pessoal apresentadas pelos grupos de Bolsistas PIBID e Controle para a categoria “Afetivo-comportamentais”.



Fonte: A pesquisa.

A partir dos dados coletados verificamos que, para o Grupo Controle, 60% dos discentes veem a sua participação em eventos e atividades acadêmicas como um obstáculo. Além disso,

50% desses estudantes também assinalaram os itens “Autoconfiança” e “Confiança na escolha profissional” como um contratempo.

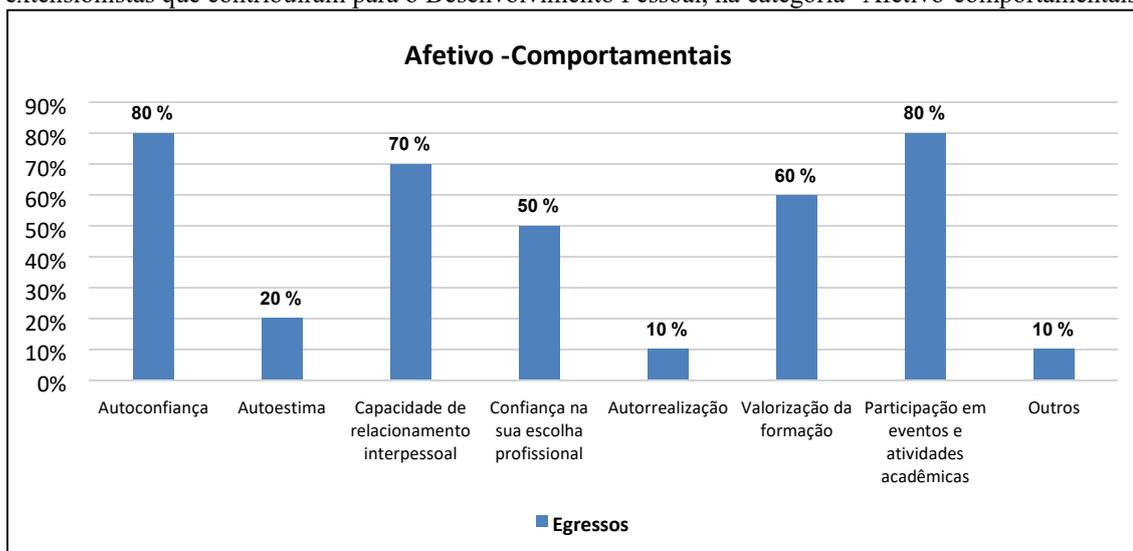
Em contrapartida, para o grupo de bolsistas do PIBID, as maiores dificuldades assinaladas, na categoria “Afetivo-comportamentais”, são “Capacidade de relacionamento interpessoal” e “Autorrealização”, cada um desses itens com 40% de marcações. Um fato curioso é que a maioria das atividades que os bolsistas desenvolvem em âmbito do PIBID são ações realizadas em grupos, nas escolas em que atuam. Dessa forma, podemos questionar até que ponto esse obstáculo de trabalhar em grupo afeta as atividades promovidas pelos bolsistas e além do mais, tendo em vista que a maioria desses bolsistas, cerca de 43% desses estudantes, está vinculada ao projeto a mais de 37 meses era de se esperar que o programa auxiliasse na superação dessa dificuldade apontada pelos discentes.

O item “Participação em eventos e atividades acadêmicas” também é visto como um empecilho no desenvolvimento pessoal dos estudantes desse grupo, tendo sido assinalado por 30% dos estudantes. Ainda assim, é um número menor quando comparado com as marcações que este mesmo item obteve para o Grupo Controle (60%).

Já os egressos, ao responderem à questão “Na sua atuação profissional, assinale as

alternativas que contribuíram para sua formação através de atividades extensionistas”, assinalaram os itens da categoria “Afetivo-comportamentais” conforme apresentado no Gráfico 5.

**Gráfico 5** - Competências e habilidades desenvolvidas pelos egressos através de participação em atividades extensionistas que contribuíram para o Desenvolvimento Pessoal, na categoria "Afetivo-comportamentais".



Fonte: A pesquisa.

Dessa forma, fica explícito que em todos os itens assinalados pelos grupos apresentados anteriormente (bolsistas PIBID e Grupo Controle), como dificuldades enfrentadas por esses estudantes para o seu desenvolvimento pessoal, os egressos apontaram como competências desenvolvidas através de sua participação em atividades de cunho extensionistas.

Assim, o item “Participação em eventos e atividades acadêmicas” foi mencionado por 60% dos discentes do Grupo Controle como um obstáculo ao seu desenvolvimento, enquanto que 80% dos estudantes egressos responderam que as atividades de extensão que participaram contribuíram para a participação em eventos. Da mesma forma, afirmaram ainda terem dificuldades ao assinalarem “Autoconfiança” com uma frequência de 50% enquanto os egressos atestaram que a autoconfiança foi um ponto em que a extensão contribuiu na sua formação, tendo em vista que 80% desses estudantes assinalaram esse item, sendo um dos mais lembrados por eles.

Do mesmo modo, no item “Capacidade de relacionamento interpessoal”, 40% dos bolsistas do projeto PIBID indicaram ser esta uma dificuldade pessoal e, mais uma vez, 70%

dos egressos confirmaram ser esta uma habilidade desenvolvida no âmbito das atividades de extensão que participaram ao longo da sua graduação. O ponto de vista sobre essa categoria pode ser expresso pela fala de **E10** em que atesta que:

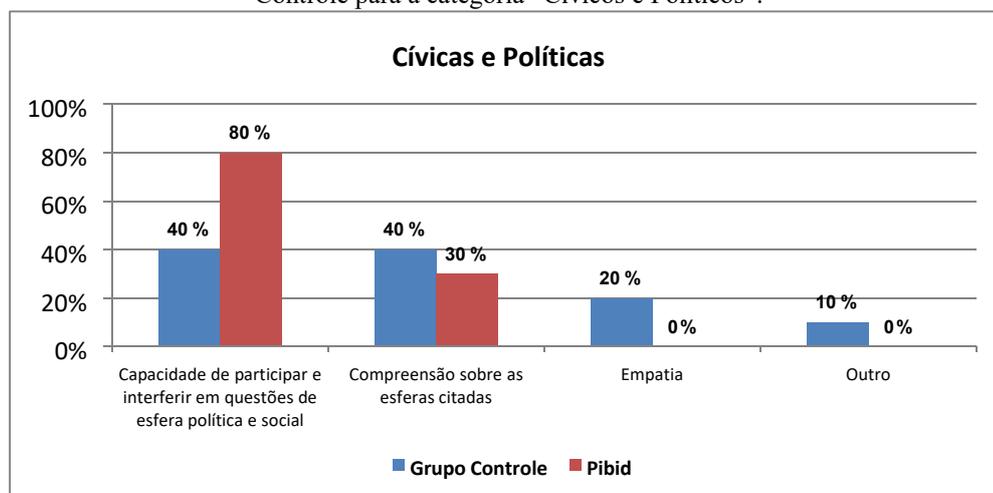
[...] a prática faz com que tenhamos mais confiança para lidar com as mais diversas situações que podem ocorrer nesta profissão, e através destes projetos temos convivências com mais pessoas o que facilita a fazer vínculos e auxilia na convivência com as mais diversas personalidades, é uma das maiores oportunidades que tive para estar desenvolvendo projetos que como consequência geraram pesquisas e possibilitaram a minha participação em eventos.

Esse comentário evidencia claramente o quanto as atividades extensionistas auxiliaram no desenvolvimento pessoal deste estudante, contemplando não só um, mas vários itens desta categoria.

### Impactos Cívicos e Políticos

Questionamos ainda: “*Em sua opinião, quais são suas maiores dificuldades para o seu desenvolvimento pessoal durante a graduação?*” e analisamos com base na categoria Cívicos e Políticos. Esta categoria é composta por três itens de múltipla escolha, sendo eles i) “*Capacidade de participar e interferir em questões de esfera política e social*”, ii) “*Compreensão sobre essas esferas*” e iii) “*Empatia*”, além do item “*Outro*”, para o caso de haver algum item que não estivesse contemplado nas opções anteriores. Os resultados obtidos pelos Grupos Controle e de Bolsistas PIBID são apresentados no Gráfico 6.

**Gráfico 6** - Dificuldades para o Desenvolvimento Pessoal apresentadas pelos grupos de Bolsistas PIBID e Controle para a categoria “Cívicos e Políticos”.



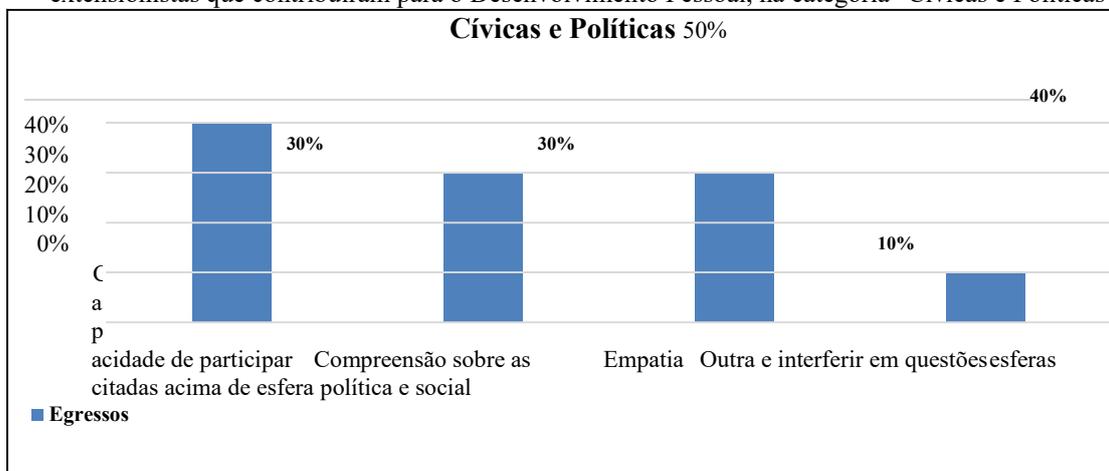
Fonte: A pesquisa.

A partir do gráfico é possível afirmar que 40% dos alunos do Grupo Controle possuem dificuldade na compreensão das esferas política e social e, dessa forma, apresentam dificuldades em interferir nestas. Além disso, o item “*Empatia*” foi marcado por 20% dos estudantes, apontando que estes não conseguem se mostrar motivados e interessados nos assuntos dessa área. Apenas um discente (**GC7**) indicou o item “*Outros*” justificando “falta de tempo para praticar política”. Para os alunos do Grupo de Bolsistas do PIBID, de acordo com os resultados obtidos, observa-se que a maior dificuldade é a capacidade de participar e interferir em questões de esfera política e social, assinalada por um total de 80% dos discentes. O outro obstáculo descrito pelos estudantes desse grupo é a compreensão dessas esferas, marcada por 30% dos estudantes. Acredita-se que o quesito “*Empatia*” não tenha sido assinalado, não pelo fato de os alunos não terem dificuldade de se relacionar com essas esferas, mas sim por não conhecê-las suficientemente a ponto de terem alguma afinidade por elas.

Já o grupo de Egressos, quando questionados sobre a contribuição das atividades extensionistas acerca dessas esferas durante a graduação, 30% responderam que as atividades de extensão auxiliaram na compreensão das esferas política e social; 40% atestaram que tais atividades estimularam a capacidade de participar e interferir nessas questões. Esses dois itens são contemplados no comentário de **E10** que relata “*A participação na extensão permite um conhecimento maior do sistema, conhecimentos estes que permitem que possamos nos posicionar e até mesmo questionar esse sistema*”.

Além disso, cerca de 30% dos estudantes revelaram terem desenvolvido “*Empatia*” por essas áreas. Destacamos que a categoria “*Outra*” foi sinalizada por um egresso, (**E2**), que justificou esse item esclarecendo que “*A atividade de extensão na qual participei, o PIBID, contribuiu para o conhecimento da ‘política’ voltada para a escola, como a lei 100, entre outras leis e algumas normas internas*”. As respostas dos Egressos para essa categoria são apresentadas no Gráfico 7.

**Gráfico 7** - Competências e habilidades desenvolvidas pelos egressos por meio da participação em atividades extensionistas que contribuíram para o Desenvolvimento Pessoal, na categoria "Cívicas e Políticas".

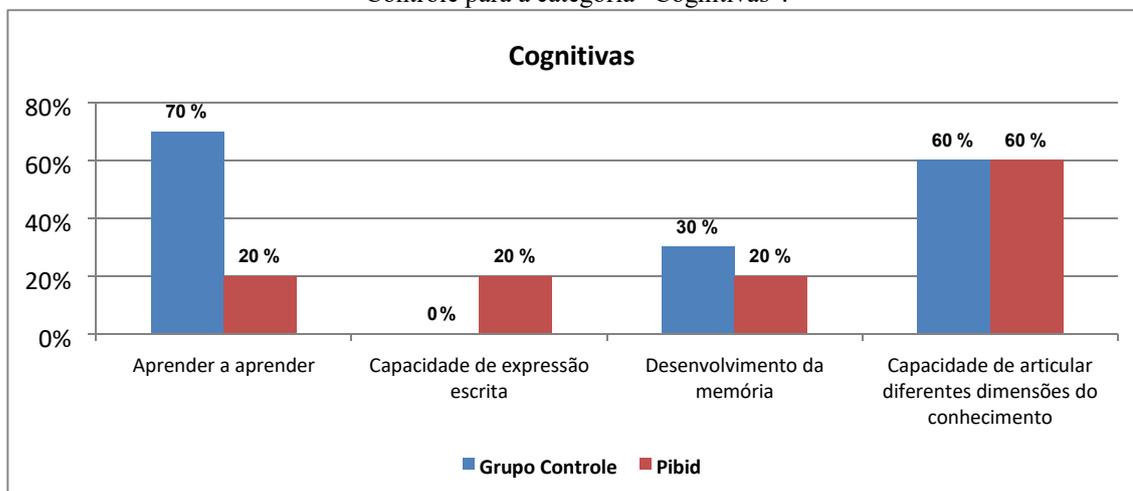


Fonte: A pesquisa.

### Impactos Cognitivos

A quarta e última categoria criada para a pergunta “*Em sua opinião, quais são suas maiores dificuldades para o seu desenvolvimento pessoal durante a graduação?*” faz referência às capacidades cognitivas. Esta categoria apresenta quatro itens além do item discursivo “*Outros*”. São eles i) “*Aprender a aprender*”, ii) “*Capacidade de expressão escrita*”, iii) “*Desenvolvimento da memória*” e iv) “*Capacidade de articular diferentes dimensões do conhecimento*”. Quando os grupos de Bolsistas e Controle foram questionados sobre as dificuldades que apresentavam nessa área, obtivemos os resultados apresentados no Gráfico 8.

**Gráfico 8** - Dificuldades para o Desenvolvimento Pessoal apresentadas pelos grupos de Bolsistas PIBID e Controle para a categoria “Cognitivas”.



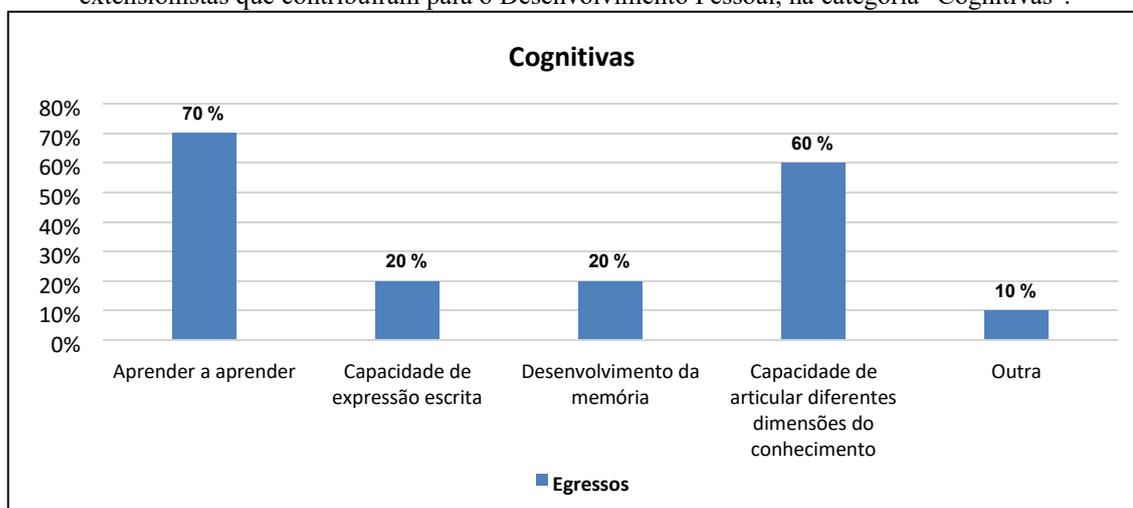
Fonte: A pesquisa.

Constatamos então, que a maior dificuldade dos estudantes do Grupo Controle é o item *Aprender a aprender*, assinalado por 70% deles. Essa dificuldade pode ser entendida por meio de diversas inferências, como ausência de tempo disponível para os estudos ou pela maneira que esses alunos estudavam no Ensino Médio por exemplo, não ser mais a melhor forma para se estudar na graduação, dificultando a aprendizagem.

Em seguida, o item “*Capacidade de articular diferentes dimensões do conhecimento*” foi marcado por 60% dos participantes, tanto do Grupo Controle quanto dos Bolsistas do projeto, evidenciando que o ensino compartimentalizado, a que os alunos estão acostumados desde a Educação Básica e que ainda permeia o curso de graduação, contribui para que os discentes criem um bloqueio para relacionar as diversas áreas do conhecimento.

Quando a questão foi direcionada ao grupo de Egressos perguntando sobre as contribuições no desenvolvimento cognitivo que a extensão proporcionou na sua formação, obtivemos os resultados dispostos no Gráfico 9.

**Gráfico 9** - Competências e habilidades desenvolvidas pelos egressos através de participação em atividades extensionistas que contribuíram para o Desenvolvimento Pessoal, na categoria "Cognitivas".



Fonte: A pesquisa.

Assim, o item “*Aprender a aprender*” foi marcado por 70% dos egressos seguido do item “*Capacidade de articular diferentes dimensões do conhecimento*”, com 60% das indicações. O quesito “*Outros*” foi assinalado por um egresso com a seguinte justificativa: “*Considero que este seja o principal aprendizado que estas atividades possibilitam, uma vez que sempre temos algo a aprender, ainda mais nessa profissão que decidimos seguir em que é preciso estar em constante aprendizado*” (E10).

## CONCLUSÃO

Comparando os resultados obtidos para as quatro categorias (Profissionais, Afetivocomportamentais, Cívicas/políticas e Cognitivas) observamos que os itens apontados pelos discentes dos grupos controle e bolsistas PIBID como dificuldades ou obstáculos no seu processo formativo são apontados, com grande frequência, pelos egressos do curso como competências e habilidades desenvolvidas por meio do envolvimento nas atividades extensionistas.

A partir da presente investigação, os discentes e os egressos do curso envolvidos nessa pesquisa evidenciaram que as atividades extensionistas contribuem de forma expressiva, na formação inicial de professores, propiciando que os discentes envolvidos em projetos que articulem os saberes extramuros com os acadêmicos acabam por desenvolver competências e habilidades que poderão auxiliar, não só no seu futuro campo profissional, como também contribuir para a permanência desse estudante no Ensino Superior.

A Extensão Universitária já tem um respaldo legal mais consolidado, mas ainda assim, mesmo em meio a tantas resoluções e pareceres sobre a importância da tríade nos cursos de graduação, o que percebemos é um processo de ensino e aprendizagem pautado exclusivamente por um dos três elementos necessários a uma formação completa, sendo ele, na maioria das vezes, o Ensino.

Por fim, acreditamos na necessidade e na intenção de continuação desta pesquisa, buscando focar e compreender cada vez mais como a Extensão Universitária interfere na formação inicial dos professores, uma vez que muitos são os estudos pautados na conceituação e na historicidade da Extensão Universitária, mas poucos se atentam a explorar as contribuições para os discentes envolvidos na participação das diferentes atividades extensionistas.

**REFERÊNCIAS**

- ARAGÃO, M. G. S. *et al.* **Projeto político pedagógico para o curso de Educação Física: caminhos percorridos.** In: Anais do XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Florianópolis - SC, 1999.
- ASSIS, R. M. de; BONIFÁCIO, N. A. **A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão.** Educação e Fronteiras Online, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p.36-50, set. 2011. Disponível em:  
<[http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1515/pdf\\_97](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1515/pdf_97)>. Acesso em: 21 out. 2015.
- BRZEZINSKI, I. **Licenciaturas – qualidade, interdisciplinaridade e verticalidade do saber na formação inicial e continuada de professores.** In.: BRZEZINSKI, I; (Org.). Formação de professores: um desafio. Goiânia: UCG, p. 63-78, 1996a.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento.** Campinas: Papyrus, 1996b.
- CHAER, G.; DINIZ, R. R. P.; RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p.251-266, jul. 2011. Disponível em:  
<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf)>. Acesso em: 28 maio 2015.
- COELHO, G. C. **Revistas acadêmicas de extensão universitária no Brasil.** Revista Brasileira de Extensão Universitária, Santa Catarina, v. 2, n. 5, p.69-75, jul. 2014.
- COELHO, G. C. **O papel pedagógico da Extensão Universitária.** Em Extensão, Uberlândia, v. 13, n. 2, p.11-24, dez. 2014. Disponível em:  
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/26682/16074>>. Acesso em: 26 ago. 2015.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.
- GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas: Papyrus, 2004.
- LÜDKE, M. **Formação inicial e construção da identidade profissional de professores do primeiro grau.** In: Anais VIII ENDIPE, Florianópolis: INEP, p. 311-322 V. II, 1996a.
- LÜDKE, M. **Os professores e sua socialização profissional.** In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). Formação de professores: tendências atuais. São Carlos:

EDUFSCar, p. 25-46, 1996b.

LÜDKE, M. **Sobre a socialização profissional de professores.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.99, p. 05-15, 1996c.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada.** 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

PADIM, D. F. **A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?** 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión.** Diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata, p. 398-427, 1992.

PONTE, C. I. R. *et al.* **A extensão universitária na FAMED/UFRGS: cenário de formação profissional.** Revista Brasileira de Educação Médica, Rio de Janeiro, v. 33, n. 4, p. 527 – 534, 2009.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In.: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora, p.6192, 1995.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In.: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOARES, L. R.; FARIAS, M. C. M.; FARIAS, M. M. **Ensino, Pesquisa e Extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações.** Em *Extensão, Uberlândia*, v. 9, n. 1, p.11-18, jul. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.