



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA

ANAILDES DE JESUS DOS SANTOS

**UMA POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL E PROJETOS DE
EXTENSÃO**

Salvador
2015

ANAILDES DE JESUS DOS SANTOS

**UMA POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE ESPANHOL E PROJETOS DE
EXTENSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Paraquett

Salvador
2015

S237 Santos, Anaildes de Jesus dos

Uma possível relação entre a formação de professores de espanhol e projetos de extensão / Anaildes de Jesus dos Santos. – Salvador, 2015.

118f.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Marcia Paraquett.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2015.

1. Extensão Universitária. 2. Formação de professor. 3. Espanhol. I.
Título

CDD: 378.175

ANAILDES DE JESUS DOS SANTOS

**UMA POSSÍVEL RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE
ESPANHOL E PROJETOS DE EXTENSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Márcia Paraquett – Orientadora

UFBA

Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira

UESC

Prof.^a Dr.^a Fernanda Almeida Vita

UFBA
DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a:

André Jesus dos Santos, meu pai, meu ídolo, meu herói!
Pelo seu infinito amor, cuidado, valores e princípios ensinados, mas sobretudo por sua fé, pois mesmo desconhecendo o universo escolar decidi que sua menina estudaria e aqui estou.

Marileuza Santos de Jesus, minha mãe querida, por amor incondicional, o aconchego de todas as horas e o acompanhamento na escola e na vida.

Maria Joana de Jesus, minha avó amada, sempre presente e alegre, por me ensinar a respeitar o próximo e a ter fé em Deus e em Nossa Senhora.

Ana Carolina Sá de Figueiredo Genê, minha grande amiga, pelo carinho e apoio de sempre, por ter me incentivado a voar, acreditando com tanta fé que eu venceria que não me deixou outra saída a não ser acreditar junto.

AGRADECIMENTOS

Não sei se darei conta de mencionar todas as pessoas especiais a quem dedico este trabalho e agradeço por ter contribuído de alguma maneira com minha caminhada até aqui.

Em primeiro lugar, a Deus e a Nossa Senhora da Conceição que sempre cuidam de mim, me iluminam e me fortalecem para seguir em frente.

À minha família, meu pai, minha mãe, minha irmã Alane, por serem minha maior fortaleza e inspiração.

Ao meu companheiro, Arivaldo Bueno, pela paciência e apoio incondicional, por tornar esta caminhada mais leve; pela dedicação, cuidado, mimos e por seu doce amor.

À minha orientadora, professora Márcia Paraquett, por despertar em mim a consciência de uma formação crítica. Pelo apoio e acolhimento, pelos ensinamentos, pela energia e alegria contagiantes e pela confiança em mim e em meu trabalho.

Aos meus professores de graduação na Universidade Federal da Bahia, em especial às professoras Josenildes, Maria Eugênia Olímpio, Júlia Morena, Márcia Paraquett e Fernanda Vita, as quais despertaram e alimentaram em mim a paixão pelo espanhol e pela docência.

Aos meus professores do mestrado, em especial, Suzana Lima, Edleise Mendes e Sávio Domingos Siqueira pelos conhecimentos compartilhados e orientações.

Aos meus colegas, professores em formação do NUPEL e aos egressos que me deram a honra de serem meus informantes e assim contribuírem para esta pesquisa.

Às coordenadoras do NUPEL, professoras Carla Dameane Pereira de Souza e Denise Scheyerl pela grande contribuição, pelas informações fornecidas tão prontamente, demonstração de apoio, respeito e zelo pela pesquisadora.

À minha grande amiga, irmã de coração, Luana Rodrigues, pelo carinho, paciência, e por estar sempre comigo, mesmo à distância, por ter acreditado em mim e por sua doce amizade.

À minha querida amiga, Lucilene Silveira Rodrigues, cujo apoio, carinho e sugestões foram determinantes para a concretização deste trabalho.

Aos colegas de mestrado pela troca de saberes, em especial às meninas que se tornaram companheiras nesta escrita, Cristiane Pereira, Samylle Bonfim, Ivanete Freire, Sandra Roza e Liliane Souza.

Aos meus queridos amigos Camila Gênê, Zildo Correia e Ana Lúcia pelas palavras de incentivo e carinho.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira e Prof.^a Dr.^a Fernanda Almeida Vita, por sua disponibilidade em participar da avaliação desta pesquisa.

A todos que contribuíram, direta e indiretamente, para a realização deste trabalho,

Muchas gracias!

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 isso 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. (Paulo Freire)

RESUMO

Tomando como ponto de partida minhas inquietações advindas das experiências como professora de espanhol em formação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e minha atuação como professora no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) e na educação básica, esta pesquisa teve como objetivo investigar o papel que cumpre a extensão universitária da UFBA na formação de professores de Espanhol. Para tanto, foi feito um estudo da trajetória da extensão universitária, desde seu surgimento, quando desenvolvia ações assistencialistas, à sua institucionalização, passando assim a constituir, junto com o ensino e a pesquisa, os pilares da universidade. Como tal, a extensão deve contribuir para a formação técnica e cidadã dos profissionais, promovendo o diálogo entre os pilares que sustentam a universidade e entre esta e a sociedade. Partindo dessa perspectiva, foi feito um estudo sobre a formação de professores e o perfil do licenciado em Letras da UFBA, bem como uma descrição do seu plano curricular e uma análise das ementas das disciplinas Estágio Supervisionado de Espanhol I e II, da qual se constatou certa distância entre o que consta nos documentos e o que se faz na prática dessas matérias. Também se constatou que essas experiências de prática não são as únicas possíveis dentro da instituição, pois existe também a extensão universitária em Letras. Para analisar esse espaço, foram estabelecidas três categorias: a) interação entre extensão universitária e comunidade, b) interação entre extensão universitária e pesquisa e c) interação entre extensão universitária e formação de professores de espanhol. Para as duas primeiras categorias foram utilizadas apenas o Projeto Pedagógico (ANEXO A) e o questionário aplicado às coordenadoras do NUPEL (ANEXO B), nos quais pude observar que a primeira categoria se aplica parcialmente e a segunda totalmente. Para a terceira categoria, além dos documentos citados, foram utilizados questionários aplicados aos docentes em formação que atuam no Núcleo (ANEXO D) e a alguns já egressos (ANEXO E). Como resultado, constatei que o NUPEL contribui para a formação docente até certo ponto, pois oferece um espaço para sua prática reflexiva, articulando ensino e pesquisa. Entretanto, sua limitada interação com a comunidade externa não contribui para que os futuros professores tenham uma visão mais real do que constitui a educação básica, sua provável realidade após o curso de licenciatura.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Formação de professor. Espanhol.

RESÚMEN

A partir de mis inquietudes advenidas de las experiencias como profesora de español en formación de la Universidad Federal de Bahia (UFBA) y mi actuación como profesora en su *Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL)* y en la educación básica, ese trabajo tuvo como objetivo investigar el papel que cumple la extensión universitaria de la UFBA en la formación de profesores de Español. Para ello, hice un estudio de la trayectoria de la extensión universitaria, desde su surgimiento, cuando desarrollaba funciones asistencialistas a su institucionalización, pasando, de ese modo, a constituir junto con la enseñanza y la investigación los pilares de sustentación de la universidad. Como tal, la extensión debe contribuir para la formación técnica y ciudadana de los profesionales, promoviendo el diálogo entre los pilares que sustentan la universidad y entre esta y la sociedad. Partiendo de esa perspectiva, se hizo un estudio sobre la formación docente y el perfil del licenciado en Letras de la UFBA, como también una descripción de su plan curricular y un análisis de los programas de las asignaturas Prácticas I y II, de la cual se constató cierta distancia entre lo que traen los documentos y lo que se hace en la práctica de esas asignaturas. También se constató que esas experiencias de práctica no son las únicas posibles dentro de la institución, pues existe también la extensión universitaria en Letras. Para analizar ese espacio, fueron establecidas tres categorías: a) interacción entre extensión universitaria y comunidad, b) interacción entre extensión universitaria e investigación y c) interacción entre extensión universitaria y formación de profesores de español. Para las dos primeras categorías utilicé el Proyecto Pedagógico y el cuestionario aplicado a las coordinadoras del NUPEL, en los cuales observé que la primera categoría se aplica parcialmente, mientras la segunda totalmente. Para la tercera categoría, además de los documentos citados, utilicé un cuestionario aplicado a los docentes en formación que actúan en el Núcleo y a algunos ya egresos. Como resultado, constaté que el NUPEL contribuye para la formación docente parcialmente, pues ofrece un espacio para su práctica reflexiva, articulando enseñanza e investigación. Sin embargo su limitada interacción con la comunidad externa no contribuye para que los futuros profesores tengan una visión más real de lo que se constituye la educación básica, su probable realidad tras el curso de licenciatura.

Palabras clave: Extensión Universitaria. Formación del profesor. Español.

SUMÁRIO

1	CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	11
1.1	COMO TUDO COMEÇOU: MOTIVAÇÕES E OBJETIVOS	14
1.2	A PESQUISA QUALITATIVA	16
1.2.1	A pesquisa educativa	18
1.2.2	A pesquisa documental	19
1.3	AS PEÇAS DA DISSERTAÇÃO	22
2	A UNIVERSIDADE EXTENSIONISTA	24
2.1	BREVE INCURSÃO PELA HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES	24
2.2	UNIVERSIDADES NA AMÉRICA LATINA	26
2.3	UNIVERSIDADES NO BRASIL	29
2.4	OS TRÊS PILARES DAS UNIVERSIDADES	33
2.5	CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E SEU PAPEL NAS UNIVERSIDADES	38
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO ILUFBA	49
3.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: <i>UN SIN FIN DE QUEHACERES</i>	49
3.2	O PERFIL DO PROFISSIONAL LICENCIADO EM LETRAS	51
3.3	PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DA UFBA	59
4	O PROJETO NUPEL E SUAS ATRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL DA UFBA	75
4.1	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	75
4.1.1	A extensão como espaço de prática reflexiva	78
4.2	O PROJETO PEDAGÓGICO DO NUPEL	81
4.2.1	Interação entre a extensão universitária e a comunidade	88
4.2.2	Interação entre extensão universitária e pesquisa no NUPEL	92
4.2.3	Interação entre extensão universitária e formação de professores de espanhol	94
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	111
	ANEXOS	118

ANEXOS

- ANEXO A Projeto Pedagógico do NUPEL
- ANEXO B Questionário aplicado às coordenadoras do NUPEL
- ANEXO C Acompanhamento e avaliação de desempenho do docente em formação – NUPEL
- ANEXO D Questionário aplicado aos docentes em formação (DF)
- ANEXO E Questionário aplicado aos docentes em formação egressos (DFE)

1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A presente dissertação nasce de uma inquietação relacionada ao papel da extensão universitária na formação de professores de Espanhol dentro da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A concepção de extensão interfere diretamente nas ideologias e ações desenvolvidas no interior de uma universidade e, embora tenha tido diversos conceitos e práticas ao longo da história, a extensão universitária surgiu com o propósito de, através da articulação dialógica entre ensino e pesquisa, possibilitar o acesso à universidade pela comunidade externa, intervindo, sempre que possível, em seus problemas.

Inicialmente, seu papel foi confundido com mero assistencialismo, com a oferta de cursos e oficinas, mas atualmente a extensão universitária almeja ser reconhecida como uma atividade acadêmica capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento de conhecimentos e para a formação de profissionais mais autônomos e comprometidos com as questões populares. Seu reconhecimento, que ainda está em transição em muitas instituições como suporte de sustentação em igual equivalência que os demais (pesquisa e ensino), se concretizou oficialmente a partir da criação do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e o surgimento do Edital ProExt, de responsabilidade do MEC/Sesu, indutor de ações extensionistas que se caracterizam pela preocupação com a inclusão social.

Sangenis (2012) esclarece que, ao ser concebida e institucionalizada como processo educativo, cultural e científico, a extensão universitária passa a ter a função de articular o ensino e a pesquisa e a viabilizar a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, ou seja:

Trata-se de uma reforma da autocompreensão da universidade e das suas relações internas, e desta com a comunidade. Pretende retirar da extensão o caráter de "terceira função" para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (SANGENIS, *op. cit.*, p. 34)

Essa nova compreensão de extensão universitária como uma prática acadêmica, além de interligar a universidade às demandas da maioria da população através das suas atividades de ensino e pesquisa, “possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez

mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes”. (SANGENIS, 2012, p. 31)

O autor ainda afirma que a extensão e a pesquisa, quando relacionadas, podem ser responsáveis pela criação e recriação de conhecimentos capazes de provocar transformações sociais. Por seu turno, em relação ao ensino, propugnaria transformações curriculares que determinariam um novo conceito de sala de aula e de aprendizagem.

Uma nova concepção de ensino e aprendizagem exige uma formação docente que prepare os futuros professores para tal, pois são eles os responsáveis por conduzir as atividades realizadas em sala que, atualmente, ultrapassam os muros das escolas e universidades.

Para que o professor esteja preparado para atuar nesse novo contexto globalizado em que as informações se encontram à disposição de todos, necessita de uma formação que lhe possibilite a reflexão e a competência de considerar e articular os diversos conhecimentos que envolvem uma formação técnica e cidadã. A partir do momento que o conhecimento está dispensado a todos, o papel docente é o de articular essa infinidade de saberes para provocar em si e em seus alunos a rotina da reflexão. Através da reformulação curricular da formação docente e, principalmente, da disposição dos formadores de professores em colocar em prática tal currículo, essa preparação pode ser concretizada. A necessidade primária é a de profissionais dispostos a ir além dos conteúdos já programados.

Apesar de ainda existirem aproximadamente 210 línguas faladas no Brasil, sendo 170 autóctones – nações indígenas – e 30 alóctones – comunidades descendentes de imigrantes – e apenas o português é considerado língua oficial. Há pouco mais de dez anos, no município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, foram cooficializadas mais três línguas indígenas: Tukano, Nheegatu e Banwa, de acordo com Oliveira (2008). Esses dados podem evidenciar a pouca valorização e estudo de algumas línguas no país, o que torna a formação dos professores de línguas bastante complexa, uma vez que há uma resistência ao estudo, não somente das diversas línguas nativas, como também das estrangeiras e isso se reflete, sobretudo na educação básica, onde os alunos apresentam certa objeção para aprender idiomas, mesmo em se tratando do espanhol, língua bastante parecida com o português e falada na maioria dos países latino-americanos.

Esse quadro é um dos reflexos da implantação tardia do sistema educacional em nosso país e também da resistência ao estudo de línguas estrangeiras.

No entanto, o ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (E/LE) vem ganhando espaço nas escolas brasileiras há quase um século quando se toma como ação

fundadora a publicação da gramática de Antenor Nascentes, ocorrida em 1919 (PARAQUETT, 2009). Segundo a autora (*ibidem*), a primeira Associação de Professores de espanhol no Brasil foi fundada no Rio de Janeiro, em 1981 (APEERJ), e deu início à fundação de outras associações, além de possibilitar a criação de uma rede por todo país.

Além dessa iniciativa por parte dos professores, um fato político e histórico reforça a necessidade do ensino-aprendizagem desse idioma nas nossas escolas: o Acordo MERCOSUL de 1991. Em 1996, foi assinada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a qual trata, dentre outras coisas, de “plurilinguismo” e sugere a escolha de mais uma língua estrangeira pela comunidade escolar, o espanhol (PARAQUETT, 2009). Mais tarde, no ano 2000, a Associação Brasileira de Hispanista surge para, entre outras funções, defender os interesses dos professores e pesquisadores de espanhol em âmbito nacional. Mais recentemente, em 2005, a lei nº 11.161 é implantada e determina a oferta obrigatória por parte das escolas do ensino de língua espanhola no Ensino Médio, facultando-o ao Ensino Fundamental. Mesmo com essa lei determinando que a escola básica ofereça o ensino da Língua Espanhola com prazo de implantação até 2010, mais de cinco anos já se passaram, ou ainda, já se passaram dez anos e a lei ainda não foi totalmente implementada.

Ensinar espanhol no Brasil ainda não é uma tarefa simples; formar professores para atuarem na área tampouco. Até então, não temos um grande número de escolas na rede pública que ofereça a disciplina, o que reduz as possibilidades de mercado de trabalho e até mesmo de estágios para os docentes em formação dessa área.

Buscando uma saída para essa dificuldade, a UFBA propõe que a disciplina Estágio Supervisionado II de Espanhol, uma das poucas oportunidades de prática para o professor de espanhol em formação, se concretize de forma bastante inovadora: os alunos elaboram um projeto de vinte horas/aula e o aplicam em uma escola pública que ainda não ofereça a disciplina Espanhol, divulgando assim seu trabalho, despertando o interesse pela língua e colocando em prática a teoria estudada ao longo da licenciatura.

Essa rica experiência acontece, na maioria das vezes, no último ano do professor em formação, o que é alvo de críticas, de acordo com a pesquisa realizada por Fernanda Vita (2012). Nessa pesquisa, os alunos apontam o currículo de licenciatura em Letras da UFBA como bastante tradicional e conteudista, composto por disciplinas, em sua maioria, voltadas para a teoria dos estudos linguísticos, enquanto uma minoria é voltada para a formação pedagógica e reflexiva sobre o ofício de ser professor.

De acordo com a investigadora (*ibidem*), com quem concordo, os alunos deveriam entrar em contato tanto com as discussões sobre a prática reflexiva quanto com a realidade da sala

de aula ainda no início do curso. Assim, eles poderiam analisar sua decisão de se tornarem professores ou não, e ainda poderiam terminar o curso sentindo-se mais preparados para enfrentar o cotidiano das salas de aula.

A extensão universitária é uma atividade que articula ensino e pesquisa, constrói e dissemina conhecimentos junto à sociedade. A extensão em Letras, assim como o curso de licenciatura, deve comprometer-se com a formação de professores para o sistema educacional, de preferência o sistema educacional público.

Sendo assim, este trabalho parte da seguinte pergunta norteadora: Que papel cumpre o curso de extensão como espaço de prática docente na formação de professores de espanhol na UFBA? Para respondê-la, foi preciso vencer etapas que definiram a base teórico-metodológica da pesquisa e que constituíram os diferentes capítulos desta dissertação. Antes de apresentá-los, apresento as motivações e os objetivos que me guiaram.

1.1 COMO TUDO COMEÇOU: MOTIVAÇÕES E OBJETIVOS

Na qualidade de ex-aluna do curso de graduação em Letras do ILUFBA e ex-professora em formação do Núcleo Permanente de Extensão em Letras da UFBA (NUPEL), posso afirmar que a proposta do Núcleo foi bastante convidativa para a pesquisa e para a prática reflexiva.

Pouco antes da criação do Núcleo, fiz parte do grupo de professores em formação de espanhol da UFBA que lecionava no Centro de Extensão de Espanhol (CEE); talvez por já se encontrar em transição, ali não tive propostas de pesquisa que partissem da coordenação ou do próprio curso, nem pude contar com apoio pedagógico.

Com o surgimento do NUPEL em 2012, do qual fiz parte de seus primeiros semestres, foram realizados encontros entre os professores de espanhol em formação e a coordenadora pedagógica da disciplina, promovidos para que fizéssemos discussões em grupos e pudéssemos partilhar nossos anseios, inseguranças, dúvidas e alegrias. Foram momentos de fundamental importância e aprendizado para nossa formação docente. Além disso, fomos desafiados a transformar nossas salas de aula em um campo de pesquisa e aprender a buscar soluções para as dificuldades que surgiam, prática que deixou clara a relevância e a aplicabilidade de muitos textos teóricos que líamos durante o curso de Letras.

A estrutura física do NUPEL também auxiliou a interação entre os professores em formação, já que contávamos com um local para nossos encontros e onde pudemos trocar

experiências e assim descobríamos uns aos outros; os jogos e brincadeiras propostos fortaleciam nossas experiências e confiança em sala de aula.

Nesse contato, também pude perceber que o que a coordenadora de espanhol fazia não era, necessariamente, uma regra do NUPEL ou, se era, na época, nem todos a cumpriam, pois alguns colegas que estudavam outras línguas comentavam sobre seus coordenadores e pude perceber que eles possuíam perfis diferentes: uns eram mais presentes, outros nem tanto; uns mais desafiadores e modernos, enquanto outros mais controladores e conservadores.

A título de exemplificação está o fato de que os professores em formação de espanhol recebíamos instruções que nos auxiliavam a desenvolver nossa autonomia em sala, desde a seleção das atividades do livro didático à elaboração do material, realização e avaliação das provas, enquanto que em outras áreas os professores em formação recebiam, no início do semestre, um programa fechado contendo uma prova já elaborada a ser aplicada. De alguma forma, a meu ver, tal fato comprometeria a autonomia docente.

A sensação que eu tinha era de que estava pronta para atuar em qualquer contexto de ensino, pois a cada dia de prática adquiria mais confiança e experiência. Entretanto, alguns meses depois comecei a ministrar aulas em duas escolas públicas da cidade de Salvador, meu público agora eram crianças, adolescentes e alunos da Educação para Jovens e Adultos (EJA), ou seja, não estava mais diante dos meus alunos universitários quase perfeitos, disciplinados, com muitos conhecimentos de mundo e acadêmicos, viajados e com material didático sempre à mão; não havia mais a sala de aula em ordem e estruturada com ar-condicionado e data show funcionando perfeitamente. Estava diante de uma realidade social verdadeiramente diversa, desafiadora e me vi com uma grande necessidade de me reinventar.

A partir desse momento surgiu uma maior motivação para entender como essa prática, quase um laboratório, de fato, contribui para uma formação docente capaz de se reinventar, se adaptar às diferentes realidades.

Diante desse contexto, o objetivo geral deste trabalho é investigar o papel da extensão universitária em Letras para a formação de professores de espanhol na UFBA, tal como proponho na pergunta norteadora. Para alcançar esse propósito traço os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar o perfil do professor de espanhol em formação delineado no Plano Curricular e nas disciplinas de Estágio Supervisionado na UFBA;

- b) verificar de que forma o projeto do curso de extensão do ILUFBA (NUPEL) ocupa-se de promover a interação entre a extensão e os demais pilares da universidade (pesquisa e ensino), enfatizando a formação de professores de espanhol;
- c) discutir sobre a importância política, social e educacional de cursos de extensão em línguas, particularmente o espanhol na UFBA e
- d) verificar a percepção que os professores estagiários em formação têm sobre sua experiência no NUPEL para sua formação profissional.

Para cumprir esses objetivos, me valho da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Contudo, ciente do fato da dificuldade em se definir e justificar o tipo da pesquisa escolhida e de que nenhuma investigação é autossuficiente, de modo que "na prática, mesclamos todos acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa" (DEMO, 2010, p. 22 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 152), dentro dessa abordagem realizo um estudo de caso valendo-me da pesquisa educativa, da análise documental como técnica de coleta de dados, bem como questionários como instrumento e da pesquisa descritiva, esta última inerente à pesquisa qualitativa. Tratarei melhor de cada uma delas nos tópicos seguintes.

1.2 A PESQUISA QUALITATIVA

Durante muito tempo as pesquisas foram marcadas por estudos que empregavam métodos quantitativos para descrever e explicar fenômenos. Somente a partir do século XX surgiu outra forma de abordagem que tem se firmado como promissora possibilidade de investigação: a pesquisa qualitativa, a qual nasceu, inicialmente, no seio da Antropologia e da Sociologia e nos últimos anos ganhou espaço em áreas como a Psicologia, a Educação e a Administração e Empresas (NEVES, 1996).

De acordo com o autor, a pesquisa qualitativa se difere quanto ao método, à forma e aos objetivos e ressalta como principais características dessa abordagem de pesquisa:

- (1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- (2) o caráter descritivo;
- (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- (4) enfoque indutivo. (NEVES, 1996, p. 02)

Dentro das Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa tem vários conceitos, sendo um deles: “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, cujo objetivo é traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social” (*idem, ibidem*, p. 02).

O paradigma interpretativista da pesquisa qualitativa emerge nos anos 1920 como alternativa ao positivismo, quando, na época, cresciam as críticas à utilização dos mesmos métodos de pesquisa das ciências exatas para as investigações em Ciências Sociais.

O interpretativismo tem como finalidade compreender as ações sociais enquanto objeto de pesquisa, sem dissociá-las da realidade subjetiva de seus participantes, incluindo o pesquisador, que deixa de ser um mero observador e relator dos fatos como ocorre na pesquisa qualitativa. Assim, “o paradigma interpretativista (qualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista ou etnográfico) busca compreender e interpretar a realidade educativa, bem como as ações, intenções e percepções dos agentes implicados.” (OLIVEIRA, 2012, p. 154). Para Latorre, *et al* (1996 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 154), pesquisar é compreender o comportamento humano, observando os sujeitos envolvidos no cenário educativo: investigar a educação é observar e compreender todo o contexto do ser humano.

O estudo de caso, a etnografia e a pesquisa documental são as três diferentes possibilidades oferecidas pela abordagem qualitativa, conforme Godoy (1995b, p.21 *apud* NEVES, 1996, p. 06). Para Neves (*ibidem*), a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar.

A pesquisa documental pode oferecer também base útil para outros tipos de estudos qualitativos e permite que o pesquisador faça uso da sua criatividade, podendo dirigir a investigação por diferentes enfoques. Esse tipo de pesquisa também deixa o investigador mais independente, pois permite o estudo de pessoas a quem não temos acesso e possibilita a retomada das informações quantas vezes forem necessárias.

Ainda de acordo com Neves (*op.cit.*), no que tange ao método qualitativo, devemos ter cuidado com:

- a) a linguagem ao expressar as ideias, pois essas devem ser decodificadas para a realização da análise qualitativa;
- b) a tarefa de coletar e analisar dados, pois é extremamente trabalhosa e individual e exige muita energia para tornar os dados sistematicamente comparáveis e

c) os métodos para análise e as convenções a empregar, visto que não são bem estabelecidos, ao contrário do que ocorre com a pesquisa quantitativa, sendo o que o autor aponta como o problema mais sério.

O autor se vale da investigação de Downey & Ireland (1979, p. 630 *apud* NEVES, *op. cit.*) para afirmar que a coleta, a interpretação e a avaliação dos dados são problemáticos em qualquer tipo de pesquisa, seja ela quantitativa ou qualitativa, de forma que a pesquisa organizacional não constitui exceção. A total objetividade não é possível em trabalhos científicos, uma vez que os pesquisadores são seres humanos.

Ao tratar dessa insistência em comparar as abordagens quantitativa e qualitativa, observando que a primeira consegue ser mais objetiva que a segunda, Goldenberg (2004, p. 08) defende que:

É preciso encarar o fato de que, mesmo nas pesquisas quantitativas, a subjetividade do pesquisador está presente. Na escolha do tema, dos entrevistados, no roteiro de perguntas, na bibliografia consultada e na análise do material coletado, existe um autor, um sujeito que decide os passos a serem dados. Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

Corroborando com Neves (1996), há diversas formas de avançar no conhecimento. Diferentes maneiras de conceber e lidar com o mundo geram formas distintas de perceber e interpretar significados e sentidos do objeto e também do sujeito pesquisado que não se opõem nem se contradizem. E conclui:

Compreender e interpretar fenômenos, a partir de seus significantes e contexto são tarefas sempre presentes na produção de conhecimento, o que contribui para que percebamos vantagem no emprego de métodos que auxiliam a ter uma visão mais abrangente dos problemas, supõem contato direto com o objeto de análise e fornecem um enfoque diferenciado para a compreensão da realidade. (NEVES, *ibidem*, p.10)

Nesse sentido, descrevo a presente investigação como uma pesquisa educativa e qualitativa, logo, também descritiva, sob a ótica interpretativista e que se utiliza da técnica de análise documental.

1.2.1 A pesquisa educativa

A investigação educativa teve início no final do século XIX, cujo conceito vem se modificando e adotando novos significados de acordo com as novas formas de compreender o

ato educativo. Oliveira (2012, p. 153) sinaliza que apesar de se tratar de uma disciplina relativamente nova, suas origens remontam à investigação empírica em educação, mais recentemente à pedagogia experimental.

O autor admite também que a expressão «investigação educativa» pode assumir diferentes significados a depender dos objetivos e finalidades que se determinem e também do conceito de pesquisa que cada um defenda. Para os positivistas, a pesquisa educativa corresponde a uma investigação científica aplicada à educação, enquanto que para os interpretativistas, se dedica a compreender e interpretar a realidade educativa, assim como as ações, as intenções e percepções dos agentes envolvidos (OLIVEIRA, 2012, p. 153)

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 10 *apud* Rodrigues, 2014, p.33), a pesquisa educativa insere-se no campo da pesquisa social e pode ser realizada a partir de dois paradigmas distintos: pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa. Segundo a autora, os paradigmas refletem, respectivamente, a tradição positivista utilizada nas Ciências Exatas, a qual passa a ser utilizada pelas Ciências Sociais no século XIX, e o interpretativismo que, por sua vez, está relacionado aos estudos em fenomenologia (pesquisas sobre fenômenos sociais). A autora acrescenta ainda que sua diferenciação das investigações em Ciências Naturais se dá em virtude do seu caráter interpretativo e não explicativo dos dados coletados.

Corroborando com o que escreveu Oliveira (2012), não existe investigação educativa isolada do compromisso político e, mesmo não sendo a objetividade sua característica principal, seu primeiro objetivo é contribuir para a transformação social das práticas educativas. Dessa forma, minha pesquisa encontra-se dentro do âmbito geral da investigação educativa, uma vez que busca compreender o processo educativo da formação de professores de espanhol da UFBA com vistas a contribuir para sua reflexão e melhorias nas ações voltadas para esse público.

1.2.2 Pesquisa documental e a análise documental como técnica de coleta de dados

A pesquisa documental, como o próprio nome sugere, exige a utilização de documentos para adquirir e analisar informações. O investigador, nessa modalidade de pesquisa, realiza diversas ações: examina, investiga, se apropria de técnicas adequadas para analisar os dados; além disso, de acordo com Oliveira (2012), o pesquisador segue etapas e procedimentos tais como organizar as informações para que sejam categorizadas e analisadas para, por fim, elaborar sínteses.

Por ser uma atividade que se refere aos aspectos metodológicos, técnicos e analíticos, o autor classifica a investigação documental como método de investigação e como tal implica na compreensão e análise de diferentes documentos (OLIVEIRA, 2012, p. 157).

De forma genérica, o documento pode ser definido como:

[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (APPOLINÁRIO, 2009, p. 67 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDAN, 2009, p. 8).

Cellard (2008, p. 295 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDAN, 2009), por sua vez, afirma que o documento é insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, e representa quase que totalmente os vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Ademais, muito frequentemente, o documento permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas no passado.

Além de definir documentos, alguns autores também se preocuparam em categorizá-los como documentos oficiais e documentos pessoais. Os primeiros são emitidos por organizações ou instituições podendo ou não ser públicos: artigos científicos ou jornais, publicações governamentais, atas de reuniões, cartas oficiais etc. Já os pessoais se referem a diários, cartas, fotografias, biografias, entre outros.

Vale a pena ressaltar que tanto a pesquisa documental quanto a pesquisa bibliográfica tem o documento como objeto de investigação, entretanto, a primeira “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (OLIVEIRA, 2007, p. 69); enquanto a segunda é o “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica.” (*idem, ibidem*). Os dois tipos de pesquisa se diferenciam, basicamente, pela natureza das fontes. Sobre isso, Sá-Silva; Almeida; Guindan (*op.cit.*) afirmam que:

É fundamental que os (as) cientistas sociais entendam o significado de fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão (OLIVEIRA, 2007), ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento. (p. 06)

Nesse sentido, a pesquisa documental se difere de pesquisa bibliográfica. De acordo com Appolinário (2009 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDAN, *op. cit.*, p. 05), a pesquisa dispõe

de duas categorias de coleta de dados: estratégia-local, que faz referência ao local onde são coletados os dados, o qual, por sua vez, se divide em duas possibilidades: campo ou laboratório. Já a segunda estratégia refere-se à fonte dos dados: documental ou campo, como se vê abaixo:

Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica) diz-se que a pesquisa possui estratégia documental (ver pesquisa bibliográfica). Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo (APPOLINÁRIO, 2009, p. 85 *apud* SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDAN, *op. cit.*, p. 05).

Se a pesquisa documental somente se caracterizasse pela análise de fontes primárias, poderia afirmar que o presente trabalho realiza uma pesquisa documental, uma vez que nela é analisado pela primeira vez o documento Projeto Pedagógico do NUPEL. Porém, considerando a restrição feita na citação acima (Sempre que uma pesquisa se utiliza **apenas** de fontes documentais diz-se que a pesquisa possui estratégia documental), e considerando também que utilizei outros instrumentos para a realização desta investigação, como questionários e pesquisa bibliográfica, devo afirmar que neste trabalho me valho da Análise Documental como técnica de coleta de dados que, de acordo com Moreira (2005 *apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012, p. 223):

A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos. A análise documental deve extrair um reflexo objetivo da fonte original, permitir a localização, identificação, organização e avaliação das informações contidas no documento, além da contextualização dos fatos em determinados momentos.

Além dessa definição as autoras conceituam a análise documental também como um conjunto de operações intelectuais que visam à descrição e representação dos documentos de uma forma unificada e sistemática para facilitar sua recuperação. Ou seja, o tratamento documental objetiva descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta da original, garantindo assim a recuperação da informação nele contida e possibilitando seu intercâmbio, difusão e uso. Assim, tal técnica consiste também em apresentar de maneira diferente do original o documento estudado, facilitando sua consulta e referência; isto pode implicar em uma forma conveniente de representar de outro modo a informação do documento, por intermédio de procedimentos de transformação (BARDIN, 1997 *apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012).

As autoras ressaltam que quanto à análise documental, entre os diferentes autores, os conceitos tanto se complementam quanto divergem em alguns aspectos. Ou seja, observa-se que tal conceituação centra-se, basicamente, em duas perspectivas: a de modalidade de estudo ou investigação baseada em documentos (método) e a de um conjunto de procedimentos configurando um processo de intervenção sobre o material (técnica).

A primeira perspectiva da análise documental apreende os documentos como base para o desenvolvimento de estudos e pesquisas cujos objetivos advêm do interesse do pesquisador; também pode ser percebida como uma investigação relacionada à pesquisa histórica, uma vez que busca a reconstrução crítica dos dados passados no intuito de obter indícios para projeções futuras (PIMENTEL, 2001; RAIMUNDO, 2006 *apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012).

A outra visão encerra um ou uma série de procedimentos de modificação e transformação do material – dados do documento –, visando um determinado objetivo, geralmente relacionado à facilitação da compreensão e uso de tais informações (BARDIN, 1997 *apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012) e à descoberta e estabelecimento de relações com o contexto socioeconômico (MOREIRA, 2005 *apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012). Tal perspectiva vai se ampliando até a percepção da análise documental como um processo de tratamento do material para armazenar as informações de maneira mais acessível, condensada e contextualizada socialmente (OLIVEIRA, 2007 *apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2012).

No presente estudo foi utilizada esta última perspectiva: a análise documental como técnica para o tratamento dos dados, objetivando a transformação das informações, visando torná-las mais compreensíveis para correlacioná-las com os demais dados oriundos de outras fontes como as ementas das disciplinas Estágio Supervisionado I e II de Espanhol da UFBA, bem como o Projeto Pedagógico do NUPEL (ANEXO A), seu núcleo de extensão em Letras, além dos questionários aplicados aos professores de espanhol em formação que atuam no NUPEL (ANEXO D) e os egressos do Núcleo (ANEXO E).

Passo agora ao próximo tópico, onde detalharei mais a respeito dos sujeitos dessa pesquisa e sobre como ela está organizada.

1.3 AS PEÇAS DA DISSERTAÇÃO

Tomando como ponto de partida minha experiência e inquietação, os sujeitos desse trabalho são os docentes de espanhol em formação do ILUFBA que já atuaram ou atuam no NUPEL, entretanto, essas não são as únicas peças desta pesquisa, pois, na tentativa de

responder a pergunta norteadora já mencionada, fez-se necessário um estudo sobre a extensão universitária, a formação de professores de espanhol e uma análise mais profunda do NUPEL e seu Projeto Pedagógico. Dessa forma, a dissertação está dividida em três seções além desta.

A próxima seção, intitulada *A universidade extensionista*, faz uma pequena incursão na história das universidades, tratando do seu surgimento, expansão pela América Latina e sua tardia chegada ao Brasil. Ainda nesta seção, há uma subseção que trata dos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão universitária, onde discorro um pouco de cada um, com ênfase nesta última, por ser ponto fundamental para essa discussão.

Nessa perspectiva, trato de compreender a diversidade de conceitos e de como vem sendo entendida e implementada a extensão universitária ao longo dos anos.

A terceira seção, *Formação de Professores de Espanhol no ILUFBA*, trata, inicialmente, da complexidade que constitui a formação docente, suas muitas funções e necessidades; das habilidades e competências que lhe são exigidas.

A discussão perpassa pelo perfil do profissional licenciado em Letras, o que descrevem os documentos e os teóricos sobre o assunto. Na mesma seção descrevo o Projeto Curricular do Curso de Letras da UFBA e analiso as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II de Língua Espanhola. Nesse ponto, além de discutir o pequeno espaço para a prática docente oferecido pelo curso de Formação de Professores de Espanhol no ILUFBA, discuto as ementas das disciplinas acima referidas à luz do que apresento sobre prática reflexiva.

Na última seção, *O Projeto NUPEL e suas Atribuições na Formação do Professor de Espanhol da UFBA*, apresento uma descrição e análise do Projeto Pedagógico do NUPEL, traçando três categorias de análise:

- a) interação entre a extensão universitária e a comunidade;
- b) interação entre a extensão universitária e pesquisa e
- c) interação entre a extensão universitária e a formação de professores de espanhol.

Para a última categoria, tomo como objeto de análise, além do projeto, os questionários coletados com os docentes em formação que atuam no referido núcleo e egressos do mesmo.

Por fim, concluo este trabalho sinalizando a relevante proposta que o NUPEL representa como espaço de prática e pesquisa que muito pode contribuir para a formação docente. No entanto, sua integração com o curso de licenciatura em Letras da UFBA em prol de uma maior interação com a sociedade é limitada e não promove nos futuros professores de espanhol uma visão autêntica da realidade social da educação básica.

2 A UNIVERSIDADE EXTENSIONISTA

Enquanto buscava uma definição para a universidade, percebi que não há um conceito único e universalmente válido, “pois se trata de uma instituição social e, por isso, as funções que a definem trazem as marcas de tempos e de espaços culturais, sociais, políticos e econômicos diversos.” (TAUCHEN; FÁVERO, 2011, p.405). Mesmo assim, me atrevo a afirmar que a universidade é um local de troca de conhecimento no qual o sujeito se transforma a cada dia e, conseqüentemente, transforma o meio em que vive também.

Contudo, até pouco tempo, mesmo sendo um ambiente que oferece inúmeras possibilidades, a universidade se configurava como o lugar da elite e cujos pilares de sustentação eram apenas dois: o ensino e a pesquisa.

As transformações políticas e sociais ocorridas ao longo da história fizeram emergir novas necessidades para o atendimento do progresso, criando, assim, no interior das universidades, uma multiplicidade de funções, como o desenvolvimento da ciência aplicada e a participação nos problemas regionais; assim nasceu a extensão universitária. Inicialmente, seu objetivo era atender demandas postas pelo Estado e pela sociedade que o ensino propedêutico e a pesquisa, mesmo com cunho pragmático e profissionalizante, não atendiam. Com o passar do tempo, tornou-se uma palavra polissêmica que vem sendo reinterpretada de acordo com a abordagem de cada instituição, a qual passa a ser sustentada pelo tripé: ensino, pesquisa e extensão. A última, mesmo sendo o lugar de integração e de interação entre pesquisa e ensino, entre sociedade e universidade, ainda luta para ser vista à altura dos demais pilares.

Neste capítulo, pretendo refletir sobre as diferentes concepções de extensão universitária, apresentando, para tanto, um breve histórico da universidade extensionista e sobre como se deu a implantação das instituições de ensino superior no Brasil, além de discutir a relevância dos três pilares de uma universidade.

2.1 BREVE INCURSÃO PELA HISTÓRIA DAS UNIVERSIDADES

A universidade, tal como a conhecemos na atualidade, como centros superiores amplos de aprendizagem para jovens e adultos, com professores, estudantes e seus diversos cursos e graus acadêmicos, é uma instituição cujo molde inicial se deu no período histórico conhecido como Alta Idade Média na Europa e surgiu principalmente como resposta à necessidade da

igreja e da aristocracia, setores dominantes na época, de se preparar eclesiásticos, juristas e médicos (DURKHEIM, 1989).

A palavra ‘universidade’ deriva do latim *universitas*, cujo significado é “universalidade, totalidade” (HOUAISS, 2009), termo utilizado para definir essas corporações em seus primeiros tempos. De acordo com o sociólogo Émile Durkheim (*ibidem*), ainda que esses estudos, então denominados *studium generalis* ou *studium universale*, dessem a ideia de uma totalidade de conhecimentos ou ramos do saber, mais próximo do sentido atual de universidade, na verdade significava a condição de escola aberta a todos os interessados em estudos superiores, e na ocasião de seu surgimento referia-se a uma espécie de corporação de estudantes interessados em aprender algum dos temas dessas chamadas ‘essências universais’. Esses estudantes contratavam então um professor que lhes proporcionasse educação artística liberal básica e a oportunidade de continuarem estudando leis, medicina ou teologia; desse modo, pode-se afirmar que as universidades medievais eram grêmios educativos que formavam indivíduos instruídos e capacitados, sobretudo porque as aulas eram ministradas em latim, idioma de prestígio e dominação à época.

O termo *universitas* foi utilizado nessas corporações para referir-se tanto ao conjunto de professores que delas faziam parte, denominados *universitas magistrorum*, quanto ao grupo de estudantes dessas instituições, chamados de *universitas scholarum*. Fosse em qualquer das acepções, percebe-se o caráter gremial da universidade, tanto no sentido de ser uma comunidade constituída para ajudarem-se e defenderem-se mutuamente, como no sentido de reivindicar o privilégio de ser a única instituição que outorgava o direito a exercer a docência além da Igreja.

Diante do fortalecimento do meio urbano, dá-se início então a essa nova estrutura, a qual reúne pessoas com um mesmo interesse econômico, político ou cultural, assim “[...] as universidades representavam a própria organização da época, instituída a partir da hierarquização do saber, em que a teologia era a ciência que deveria conduzir o conhecimento na formação do *studium general (sic)*”. (JEZINE, 2006, p. 02)

Há entre os historiadores certo consenso quanto ao surgimento dos primeiros desses centros educativos no mundo, embora sem datas precisas: a Universidade de Bolonha, Itália, no século XI e a de Paris, na França, no final do século seguinte, esta provavelmente a mais importante por ter servido de modelo para outras instituições (CLAUDIO, 2014).

O surgimento dessas corporações sucede como resultado de três fatores relacionados: a evolução dos grêmios, a necessidade social de profissionais em maior quantidade e mais bem preparados e o interesse do Estado e da Igreja por manter o controle do poder.

Ainda quando elas surgem por necessidade docente, com o passar dos anos, ao constituírem-se em comunidades de professores e alunos, com grande autonomia administrativa e outros privilégios, seus integrantes aos poucos passam a perceber a possibilidade de converter a instituição em forma de monopólio do conhecimento e em consciência dos setores intelectuais avançados. Desse modo, criam-se dois modelos de universidade: uma controlada pelos estudantes e outra pelos professores. A primeira, dominando o sul da Europa, guiava-se pelos textos dos filósofos gregos e romanos, dando muita importância à liberdade de pensamento, enquanto que a segunda, estendida a princípio pelo norte da Europa, defendia a obediência à fé cristã e gozou de maior apoio da Igreja e do Estado.

Durante vários séculos esses dois modelos ou tendências lutaram, ora com avanços, ora com retrocessos, tendo tanto o Estado e a Igreja a intervir, quanto outros tantos setores da sociedade, pois as universidades democráticas, aquelas nascidas como comunidades reais de estudantes e professores, vão progressivamente desaparecendo, principalmente quando a Igreja, o Governo e os Príncipes assumem o papel de criadores e sustentadores das instituições universitárias.

No final do século XVIII, início da Idade Contemporânea, Europa e América dão início à Revolução Industrial e há a tomada do poder por parte da burguesia nos Estados Unidos, França, Alemanha e Espanha. Na ocasião, o mundo contava com 120 (cento e vinte) universidades, a maioria delas na Europa, 17 (dezessete) na América espanhola, 01 (uma) na Ásia e nenhuma na África e na Oceania (CHIOK, 2008).

2.2 UNIVERSIDADES NA AMÉRICA LATINA

As primeiras instituições latino-americanas foram criadas pelos colonizadores espanhóis, enquanto que ingleses e portugueses não se preocuparam com o assunto na ocasião. A América espanhola recebeu total influência do modelo universitário de seus colonizadores, os quais, por sua vez, seguiam o modelo francês. O sistema começou a funcionar já no século XVI, quando foram criadas instituições em países como México, Guatemala, Peru, Cuba, Chile e Argentina.

Segundo dados históricos (CHIOK, 2008; CLÁUDIO, 2014), a primeira universidade oficialmente instituída foi a *Real Pontificia Universidad de San Marcos*, em Lima, no Peru, no ano de 1551, a qual ainda hoje mantém-se em pleno funcionamento sob a denominação de *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*.

Já no ano de 1613, surge na Argentina a *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) e 11 (onze) anos depois é a vez da Bolívia receber a instituição, surge então a atual *Universidad Mayor Real y Pontificia San Francisco Xavier de Chuquisaca* (USFX), seguida pela Colômbia (1653?) e Guatemala (1676), entre outros.

Ainda diante de um novo quadro, novo continente, novas perspectivas, seus fins permaneciam os mesmos, pois a educação superior continuava sendo destinada somente às elites, só que agora dos países latinos, para que desse modo houvesse manutenção do poder estabelecido, já que os postos políticos e burocráticos continuavam sendo destinados à aristocracia (ROSSATO, 2005 *apud* BOHRER *et al*, 2008).

À exceção do Brasil, até o final do século XVIII foram criadas, de acordo com Bohrer et al (*ibidem.*), dezenove universidades na América Latina e mais trinta e uma surgiram no século seguinte.

Segundo Jezine (2006, p. 03), no século XIX a maioria das instituições europeias tornou-se universidade do Estado, seguindo o modelo pragmático e de aplicabilidade da ciência da universidade francesa. Nesse contexto, deveria contribuir para o desenvolvimento nacional, associando formação profissional com iniciação à pesquisa técnica e científica em estreita relação com os setores profissionais da sociedade, a fim de reduzir as desigualdades sociais e preparar para o trabalho. No entanto, as instituições universitárias da América Latina não estavam conseguindo conciliar o ensino profissional à atividade científica, assim, gradualmente, vinham deixando de sofrer influências dos modelos ditados pela Europa, mais precisamente pela França, mas com a grande expansão no ensino superior ocorrida na América do Norte no século XIX, os latinos se veem diante de uma nova influência, a americana.

Para que se possa entender melhor o que houve, recorro às palavras de Wanderley (2005, p. 20 *apud* BOHRER *et al*, *op. cit.*, p. 6), que explica:

Foi o modelo alemão do século XIX que estabeleceu um padrão vinculando a pesquisa científica com o ensino superior. Na França, a atividade científica esteve vinculada aos institutos independentes [...]. Nos Estados Unidos, que assimilou o modelo alemão, houve inovação ao nível da formação dos cientistas nos cursos de doutoramento, credenciando-os para atividades universitárias e outras externas, diferentemente dos doutorados europeus.

Segundo Jezine (2006), o ideal de liberdade ensejado pelos renascentistas e protestantes no processo de construção do conhecimento persiste com a Universidade de Halle (1693), concretizando-se a partir da pesquisa e tem continuidade com a Universidade de Göttingen

(1733), que foi recriada em Berlim pelo sábio Alexander von Humboldt, em que se pretendia, dentre outras coisas, associar a pesquisa ao ensino. Tal modelo de universidade aspirava resguardar o compromisso da universidade com a humanidade na busca da verdade, devendo ir além da instrução, pois possuía como princípio filosófico a ideia de que ‘só o pesquisador pode realmente ensinar’.

Sob esse princípio é que se estrutura, então, a Universidade de Berlim, integrando as faculdades de Medicina, Direito e Filosofia e desenvolvendo a metodologia de seminários sob o prisma da indivisibilidade do saber entre o ensino e a pesquisa. O modelo de universidade descrito influenciou a América do Norte e, posteriormente, a América Latina, e assim conseguia-se levar a cultura europeia aos nativos colonizados.

A expansão do capitalismo, favorecendo os norte-americanos, gerou desigualdades e conflitos sociais, revelando diferenças de saberes e provocando, assim, questionamentos acerca do acesso e da (má) distribuição do conhecimento. Algumas universidades passaram a lutar por autonomia, democratização de suas relações, a participação dos estudantes nas instâncias decisórias e o envolvimento da universidade com a sociedade, fazendo com que emergisse o descontentamento das classes sociais que não tinham acesso ao ensino superior. Esse movimento desencadeou questionamentos sobre a própria universidade como instituição de ensino e pesquisa, logo, produtora de conhecimentos e parte contribuinte para a formação da sociedade, desse modo, deveria se envolver mais com as questões sociais, isto é, fazia-se necessária uma universidade extensionista.

Ainda de acordo com Jezine (2006), foi essa influência norte-americana junto às demandas sociais geradas pela sociedade do trabalho que fizeram emergir novas necessidades para o atendimento do progresso, criando assim, no interior das universidades, uma multiplicidade de funções, que inclui variedade de ações, desenvolvimento da ciência aplicada e participação nos problemas regionais. Surge então a concepção de extensão universitária com a função de atender demandas postas pelo Estado e pela sociedade, que o ensino propedêutico e a pesquisa não atendiam.

Antes, porém, de aprofundar-me um pouco mais no que concerne à extensão universitária, creio que se faz relevante contextualizar a, relativamente recente, implantação de universidades em nosso país.

2.3 UNIVERSIDADES NO BRASIL

Diferentemente do que ocorreu com a América espanhola e a inglesa, os países colonizados pelos portugueses não foram beneficiados com a presença de instituições de ensino superior, pois somente no século XX surgiram as primeiras universidades no Brasil, já que Portugal não encontrou razões para criar academias de ensino superior nas colônias, uma vez que a elite poderia continuar frequentando as universidades europeias, principalmente a de Coimbra, em Portugal, o que demonstra que “a tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização” (FERNANDES, 1984, p. 41).

Todas as tentativas de se estabelecer uma universidade local fracassaram. Os próprios jesuítas, ordem religiosa responsável pela educação dos colonizados, a solicitaram sem sucesso. Quando o Marquês de Pombal, primeiro-ministro do Rei José I (1750-1777), expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias no ano de 1758, toda a educação brasileira sentiu os efeitos da partida dos religiosos e em 1789 uma nova tentativa de criação de uma universidade na colônia portuguesa foi negada.

De acordo com Carvalho (2004), a evolução do ensino superior brasileiro é um capítulo revelador da história do menosprezo com relação à educação no país, já que o ensino não constitui uma prioridade para os colonizadores portugueses, que além de sua negligência quanto à educação básica, não permitiram a criação de universidades em suas colônias.

Com a vinda da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, por conta da invasão francesa em Portugal por questões políticas e econômicas, dá-se início a um período de renascimento da vida intelectual, econômica e científica no Brasil. Ainda que nesse período o ensino superior se mantivesse centrado e fosse privilégio dos mais abastados, já que os primeiros cursos a surgir foram de cirurgia, anatomia e obstetrícia e ainda assim apenas na Bahia e Rio de Janeiro, locais onde se originaram as Faculdades de Medicina.

Diante desse quadro, é possível afirmar que nosso país seguia preservando a mesma imagem de antes, ou seja, de uma comunidade de interesses pessoais cuja articulação objetivava separar a nação ‘civilizada’ da nação ‘barbarizada’, esta última englobando escravos, libertos e homens livres pobres.

Essa ideologia de exploração de mão de obra escrava sobrevivia nesse contexto colonial e conferia uma visão estreita do universo cultural, pois de acordo com Florestan Fernandes (1984), na época, a escola superior era vista como uma superficialidade, pois a sociedade escravista necessitava mais do que isso. A principal função que a escola deveria desempenhar

era a de servir de ligação entre o desenvolvimento interior da civilização e o fluxo do saber importado de fora, pronto e acabado.

Segundo Cunha (1980, p. 62 *apud* FÁVERO, 2006, p. 20), “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional”, ou seja, a partir da vinda da Corte portuguesa para o Brasil, os cursos e academias criados têm como intuito a formação de profissionais para o Estado. Após a Independência do país, há maior pressão para a criação de universidades, embora isso não se torne realidade, pois, apesar do grande número de projetos apresentados, tanto governo quanto parlamento recusam todas as propostas (MENDONÇA, 2000, p. 135 *apud* FACCHINI, 2014, p. 11).

Por esse motivo é que se pode afirmar que o ensino superior brasileiro, organizado de modo a atender uma pequena elite, se manteve distante das profundas transformações sociais pelas quais a sociedade passava na primeira metade do século XX.

Com o bloqueio de Napoleão as escolas profissionalizantes se fizeram necessárias, já que, mesmo pertencendo à elite, os filhos de fazendeiros e funcionários do clero e da corte não puderam mais estudar na Europa. Em vez de universidades, o príncipe regente D. João VI, em 1817, criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais; atribuem-se a esse histórico, inclusive, o fato do ensino superior haver se firmado com um modelo de institutos isolados, de natureza profissionalizante e também elitista.

A primeira universidade no Brasil, de acordo com Cunha (2000), surgiu somente em 1909, em Manaus, e durou 17 anos (1909-1926); logo depois surge a Universidade do Paraná, esta existiu por somente 3 anos (1912-1915). A Bahia e o Rio de Janeiro, como já dito, foram os primeiros a terem escolas médicas e logo depois as de engenharia militar. A do Rio de Janeiro, criada em 1920, existe até os dias atuais sob a denominação de Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, naquela época, reunia os seguintes cursos superiores: Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito.

Tais cursos eram unidos somente pela Reitoria e pelo Conselho Universitário e esse modelo de universidade em que a reunião de cursos isolados se dá através da Reitoria e não por mecanismos acadêmicos ou administrativos é a base de muitas das universidades brasileiras que se constituem de instituições agregadas e não integradas.

Apesar de somente a partir de 1950 um maior número de pessoas passem a ter acesso à educação superior, a maioria das universidades brasileiras surgiu na década de 30. Esse também foi o período de criação do Ministério da Educação, da Revolução Constitucionalista (1932) e do nascimento da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, cujo objetivo era formar a elite pensante do país, uma elite de dirigentes.

Sobre o fato, Orso esclarece que:

[...] depois de tantos debates, de projetos que não se efetivaram, de iniciativas que não passaram de intenções, finalmente se concretizava a criação da universidade no Brasil, reunindo numa única instituição faculdades e institutos isolados de ensino, pesquisa e extensão que, até então, eram os responsáveis pelo ensino superior no Brasil e pela formação de profissionais liberais nos domínios da medicina, do direito, da engenharia e de outros ramos específicos do saber (ORSO, 2007, p. 54 *apud* FACCHINI, 2014, p. 12)

A USP reuniu os cursos superiores existentes no estado, tendo como enlace não só a Reitoria ou mecanismos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, que seria a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano e compensaria o isolamento das faculdades preexistentes, as quais existiam independentes tanto física quanto academicamente. A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras viria integrar em uma base comum os ensinamentos de diversas áreas do saber, sendo a porta de entrada para quaisquer dos outros cursos profissionalizantes. Além disso, a proposta da USP baseava-se nas três vertentes que caracterizam a universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Cunha (2000, p. 168), a criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras era a realização de um antigo projeto de Fernando de Azevedo, importante educador e membro da comissão de criação da USP. Em sua proposta, a Faculdade de Educação seria, para o educador, o centro de formação de professores para o ensino secundário e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras o lugar onde se desenvolveriam os estudos de cultura livre e desinteressada. O termo ‘desinteressada’ se justifica, segundo o autor, porque nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, onde os alunos estudariam as disciplinas fundamentais de todos os cursos, antes de cursarem as faculdades propriamente profissionais.

Essa forma de integrar os cursos seria uma espécie de anteparo diante das tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capazes de atingir até mesmo o saber desinteressado, cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O termo ‘desinteressado’ é usado para caracterizar o conhecimento que não é específico para algum fim técnico ou profissional.

Com a USP e, em especial, sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contava com professores estrangeiros de alta qualificação em seu corpo docente, se configurou também um novo modelo de docente-pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro, o que

desencadeou a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), atualmente conhecido como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos criados em 1951 (CUNHA, 2000, p. 174).

A partir de então, programas de pós-graduação foram implantados nas universidades, cujos objetivos principais passaram a ser as pesquisas, aliança tácita entre docentes-pesquisadores com os militares e a tecnoburocracia, o que assegurou recursos para as investigações que se fariam no âmbito das instituições. Mais do que isso, propiciou a extensão do apoio às Ciências Sociais e garantiu que o controle desses recursos fosse exercido por comitês formados pelos próprios docentes-pesquisadores escolhidos por cooptação. E ainda mais, proporcionou a abertura das agências de fomento para as Ciências Humanas e Sociais, em especial o CNPq e a CAPES. (CUNHA, *ibidem*, p. 187).

Desde 1968, com a Lei 5.540/68, foi determinado que o ensino e pesquisa fossem indissociáveis. Embora essa determinação buscasse evitar a existência de quadros de docentes distintos dos de pesquisadores, ela foi reinterpretada para significar que todo professor deveria, ao mesmo tempo, ensinar e pesquisar. Para isso contribuiu o programa de incentivo ao tempo integral e à dedicação exclusiva, com vantagens salariais substanciais concedidas aos professores que tivessem projetos de pesquisa aprovados por comissões.

Na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), as universidades foram definidas como instituições onde ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociável. Foram também detalhadamente caracterizadas na Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Capítulo IV, artigo 43, incisos III, IV e VII (BRASIL, 1996), nos quais se define que cabe a instituição de ensino superior:

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Dessa forma, ensino, pesquisa e extensão passaram a ser considerados os três pilares da educação de nível superior, assunto que será apresentado no tópico seguinte.

2.4 OS TRÊS PILARES DAS UNIVERSIDADES

Ao pensarmos as instituições de ensino superior, em sentido amplo, como agentes transformadores da sociedade através do potencial humano de que dispõem, consideramos válida a premissa de que é através do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, tidos pela comunidade acadêmica como seu tripé de sustentação, que essa missão transformadora se concretiza. Nas palavras de Ospina (1990 *apud* SLEUTJES, 1999, p. 03), “as funções seriam formar ou ensinar, investigar ou pesquisar e servir ou exercer a atividade de extensão”, ou seja, cabe à universidade mais que a transferência de conhecimentos, a investigação científica, pura ou aplicada, e a corporificação das pesquisas realizadas através da extensão.

A configuração e os objetivos das universidades passaram por mudanças no decorrer dos anos. Quando surgiram, pretendia-se um saber dito desinteressado (o saber pelo saber); embora saibamos que a manutenção do poder fosse o objetivo das classes dominantes ao não permitir o livre acesso ao conhecimento. Ainda assim, devemos admitir que a pesquisa desenvolvida nas instituições, mesmo naquele contexto, foi um dos mais importantes ganhos para a sociedade, uma vez que todos fomos beneficiados pelas investigações que possibilitaram o descobrimento da cura de muitas doenças, os avanços tecnológicos e, sobretudo, o avanço que as pesquisas na área de humanidades está proporcionando às sociedades.

Diante da aceleração mundial em termos tecnológicos, urbanos, ambientais, sociais, produtivos, econômicos, entre outros, as universidades se veem frente à necessidade de desenvolver atividades de pesquisa em um sentido mais amplo, não apenas uma pesquisa voltada para a transferência de conhecimentos, mas, sobretudo, ouvindo, refletindo e também aprendendo com a comunidade.

Tanto o conhecimento produzido quanto o que é transmitido pelas academias através do ensino e da pesquisa só encontram seu pleno desenvolvimento quando se envolvem e integram-se à comunidade, seja por meio de atividades de assistência, seja pela extensão universitária, da qual depende uma articulação entre o conhecimento obtido na universidade e as diferentes necessidades sociais.

Ainda que muitos educadores venham se empenhando na busca da indissociabilidade desses pilares, Sleutjes (1997 *apud* SLEUTJES, 1999) afirma que na prática isso não tem se concretizado. Afinal, segundo ela,

[...] na realidade, os três fatores se encontram dissociados na maioria das universidades federais brasileiras. Quando o tripé funciona, funciona apenas em algumas áreas, embora o trabalho de pesquisa desenvolvido pelas Ifes possa ser considerado significativo. (*ibidem*, p. 03)

A mesma autora afirma também que há poucas pesquisas no sentido de investigar o grau de correlação entre cada um desses pilares: ensino-pesquisa, ensino-extensão, pesquisa-extensão e pesquisa-ensino-extensão. Devemos considerar que o texto data de 1999 e que em muito já se avançou nas questões referidas, porém, ainda nos dias atuais, não é grande o número de professores, orientadores e estudantes universitários que direcionam seus olhares para a própria academia no sentido de investigar como andam as pesquisas e, sobretudo, se a extensão universitária vem, de fato, cumprindo seu papel social, apresentando e aplicando soluções possíveis.

De acordo com autores como Jezine (2004), Moita e Andrade (2009) e Sangenis (2012), entre outros, a universidade é o lugar de universalização do saber, cuja função é transformar a sociedade através do conhecimento do potencial humano que se dá pela articulação entre os três pilares da instituição de ensino em questão. É função da universidade ensinar, pesquisar e exercer a atividade de extensão. No Brasil, essas funções foram estabelecidas através do artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, p.117) e reforçadas pela Lei nº 9.394/1996, na LDB/96 (BRASIL, 1996), como vimos acima.

Desse modo, equiparadas essas funções, concordo com Moita; Andrade (2009) quando afirmam que os três pilares merecem ser tratados de maneira igual pelas instituições de ensino superior, uma vez que a ação contrária configuraria uma violação ao preceito legal, e que a “[...] indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”. (MOITA; ANDRADE, *op. cit.*, p. 01). Sobrinho (2000, p. 50) ainda é mais enfático ao afirmar que “Ensinar sem pesquisar afasta da realidade; pesquisar sem ensinar esclerosa; ensinar ou pesquisar sem vinculação com o meio elitiza”.

Entretanto, com o desenvolvimento das escolas de ensino superior, em meados do século XX, surgem as universidades privadas que priorizaram o ensino, deixando assim pesquisa e extensão em segundo plano. Esse novo formato de universidade, voltada quase que exclusivamente para o mercado, se deu em virtude do capitalismo que se aproveitou dos universitários ansiosos por uma vaga de emprego em que se exigiam especialistas em uma única área, passando-se assim a uma extrema tecnicização do saber.

Muitos ainda veem na universidade a grande chance de ingressar no mercado de trabalho em melhores condições e até o é. Não obstante, atualmente, o conhecimento técnico, tradicional e engessado não garante tal êxito, conforme D'Ambrosio (2009, p. 13) salienta:

Num futuro próximo, as oportunidades de emprego não dependerão de diplomas, embora mais e mais uma formação universitária será exigida. Aqueles diplomados que tiverem cursos amplos, com uma formação geral, terão melhores oportunidades profissionais que os portadores de diplomas das áreas de conhecimento tradicionais.

Essa formação mais ampla se definiria através de um novo conceito de educação superior que, segundo o autor, tem-se na universidade o centro onde se faz avançar o conhecimento e se preparam os recursos humanos para as necessidades mais imediatas do país, conforme o modelo estadunidense *land-grant colleges*. De acordo com D'Ambrosio (*ibidem.*), tal modelo fez com que a universidade se desviasse da tradição elitista, abrindo oportunidades de acesso a todos. Essas escolas, inclusive, influenciaram no desenvolvimento da agricultura e da mineração, proporcionando, assim, o progresso agrícola e industrial nos Estados Unidos, que não demoraram a compatibilizar ensino, pesquisa e prestação de serviços como os objetivos solidários da universidade moderna, o que vem prevalecendo em praticamente todo o mundo, tendo inspirado, inclusive, a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal (1935).

Conforme Freire (1996, p. 29) bem pontua:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dessa forma, pesquisa, ensino e extensão são indissociáveis nas instituições de ensino e, portanto, são funções institucionais e como tais devem estar presentes no conjunto universitário. Por seu lado, o ser professor não se resume na capacidade de ensinar apenas, mas também é o pesquisador que promove investigações e que absorve e aprende com os resultados das suas pesquisas. Estas, por sua vez, não devem ficar entre os muros das universidades, mas estender-se por toda a sociedade. Em nota de rodapé, Paulo Freire ainda acrescenta:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de

ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

Para que o professor se perceba e assuma como professor-pesquisador é necessária a consciência de que a formação deve ser permanente. Para tanto, cabe também às universidades possibilitarem o aperfeiçoamento dos seus docentes, assim, investirão em sua qualidade. O ensino ministrado nas universidades públicas brasileiras é considerado muito bom, ainda que se observe, em alguns cursos ou até mesmo em algumas instituições, um certo resquício tradicional que, muitas vezes, dificulta o atendimento eficaz das necessidades de mudanças das sociedades contemporâneas, culminando, muitas vezes, em um conhecimento que pouco dialoga com a realidade. Nesse sentido, concordo com Sleutjes quando afirma que:

[...] pensamos que o ensino a ser ministrado hoje nas universidades é aquele que compromete o homem com o meio em que vive, para que se eleve o nível de reflexão crítica da realidade. Assim, os agentes deste ensino serão capazes de refletir sobre a condição de sujeito e agente de seus contextos sócio-histórico-culturais. (SLEUTJES, 1999, p. 07)

O ensino deve levar em consideração o meio social e histórico do homem e, ao mesmo tempo, a contribuição do conhecimento científico, caso contrário tem poucas condições de eficácia e certamente se tornará uma forma de alienação. Nessa perspectiva, fica evidente a necessidade de uma educação investigadora, uma vez que a pesquisa é um produto natural do ensino e vice e versa.

Pesquisar significa, efetivamente, participar de um universo qualitativa e constantemente transformado e quantitativamente enriquecido pelos novos conhecimentos que se vão somando ao longo desse processo. Portanto, a pesquisa é a atividade que dá sustentação ao ensino universitário, o que significa dizer, literalmente, que não existe universidade sem pesquisa. (SLEUTJES, *op. cit.*, p. 08)

Partindo dessa perspectiva, uma das ações para que as universidades desenvolvam seu papel mais eficazmente seria a reformulação dos seus currículos, diminuindo a carga horária de disciplinas teóricas, investindo mais em disciplinas práticas e em projetos de pesquisa. De acordo com D'Ambrosio (2009, p. 14), é lamentável que as universidades permaneçam conservadoras no sentido de insistirem no cumprimento de programas organizados em disciplinas, “[...] geralmente obsoletas, desinteressantes e, até certo ponto, inúteis”, o que, segundo o autor, refreia o entusiasmo e envolvimento do aluno com a pesquisa. Isso se dá devido a separação entre ensino, pesquisa e extensão; percursos profissionais e acadêmicos e

em contexto onde disciplinas teóricas são pré-requisitos para disciplinas práticas. Contudo, ainda que haja cursos ou até mesmo universidades inteiras que fazem jus ao perfil descrito acima e tenhamos problemas (e sempre os teremos), muitas instituições de ensino têm cumprido com seu compromisso social, através de cursos de extensão e inúmeros projetos, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), estes últimos propostos pelo governo federal, mas que são coordenados, administrados e executados pelas universidades..

D'Ambrosio (2009, p. 15) ressalta que “Todo professor universitário deve ser um pesquisador, sempre professando pensamento novo. E, junto com seus alunos, ir construindo mais conhecimento”. Acredito que todo professor, independente de pertencer à escola básica ou à universidade deva pesquisar e envolver seus alunos nesse mundo de descobertas, pois assim contribuiremos para a formação crítica, curiosa e intervencionista dos nossos cidadãos.

Trago, para ilustrar minha fala, duas definições de pesquisa dadas por alunos do ensino integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus Valença*, onde trabalho e onde eles desenvolvem pesquisa através de um projeto de extensão:

A1:É como se já dessem o prato pronto pra a gente. É... o professor ele vai preparar, ele vai pesquisar e vai montar o prato e vai dar. Ele fala assim: Agora, alimente-se! A pesquisa, o professor ele diz assim: Ó, eu quero que vocês façam um prato e me surpreendam. Então, você que vai pesquisar os melhores ingredientes; você que vai buscar o melhor prato, o melhor formato, os melhores materiais, a melhor temperatura pra fazer a refeição e você vai montar depois. E você vai entregar pra seu orientador e dizer: Aqui!

A2: Acho que fazer pesquisa é isso, é você se jogar em uma grande investigação. Como um barco, como a gente tá aqui nesse cenário (a aluna fala da beira-mar e em meio à gravação aparece um barco navegando), tem a ver um barco ao mar, que você acaba direcionando através do sentido das ondas, do vento na verdade. Mas, você não sabe, às vezes, ao certo onde vai chegar.

Ainda que sejam alunos do ensino médio ou integrado (médio + técnico), eles já estão inseridos nesse mundo das descobertas e, como se pode observar, apresentam uma reflexão madura sobre o fazer pesquisa. Já alcançam a relevância desse pilar no processo de ensino e aprendizagem. Alunos como esses, certamente, ingressarão em um ensino superior com outras perspectivas, outra leitura do que representa um curso universitário e até mesmo com outra visão de mundo. Certos de que o conhecimento é muito mais que um prato feito preparado por

um professor; conscientes de que podem inovar, surpreender e surpreender-se com o que lhes espera a cada parada, em cada porto.

Considero incontestável a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão; eles se sustentam e assim sustentam as instituições de ensino. A extensão é pilar essencial de uma universidade, não apenas por seu caráter social, mas, sobretudo, por se configurar como oportunidade real de aplicação dos conhecimentos adquiridos e sem o qual o ensino e a pesquisa, a meu ver, se desvanecem. Dessa forma, acredito ser necessária uma melhor explanação a respeito desse último ou mais recente membro do tripé: a Extensão Universitária, local de verdadeira aplicação e integração entre o conhecimento adquirido e seus reais ou ideais beneficiários: a comunidade.

2.5 CONCEPÇÕES DE EXTENSÃO E SEU PAPEL NAS UNIVERSIDADES

Vimos no tópico acima que o conhecimento deve promover comprometimento do homem com o meio em que vive. A partir daí depreendemos que o conhecimento não nasce para ficar preso, mas para expandir-se, para se estender à sociedade, contribuindo assim para sua transformação e emancipação. Um dos meios de se estender conhecimentos produzidos nas instituições de ensino é através da extensão universitária que, considerada um dos pilares da universidade junto ao ensino e à pesquisa, tem assumido diferentes concepções ao longo da história.

De acordo com Nogueira (2001, p. 58), a extensão universitária tem sua origem na Europa, a partir da metade do século XIX e surge vinculada a uma nova ideia de educação continuada que busca atender não somente aos adultos que não se encontravam nas universidades, mas também às comunidades menos favorecidas. Em pouco tempo, os americanos copiaram o modelo e passaram a oferecer prestação de serviço às comunidades rurais e também urbanas.

Sendo ainda mais específico, Evandro Mirra descreve que as primeiras manifestações da extensão universitária tiveram origem na Inglaterra:

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “cursos de extensão” a ser levados (*sic*) 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. Os trabalhadores das minas de Northumberland, por exemplo, contrataram em 1883 uma série de cursos de história. O século de Péricles foi apresentado no centro manufatureiro de Sheffield, a tragédia grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire. (MIRRA, 2009, p. 77 *apud* PAULA, 2013, p. 6)

A partir desse momento, rapidamente a extensão se espalhou pela Europa, chegando até os Estados Unidos, cuja criação da *American Society for the Extension of University Teaching*, impulsionou as atividades extensionista em Chicago, no ano de 1892, e proporcionou à Universidade de Wisconsin, em 1903, maior prestígio e visibilidade, tornando-a exemplo nacional após ter colocado seus professores como *technical experts* do governo do Estado (PAULA, *ibidem*).

Assim, observamos que a extensão universitária surge em consequência de um processo histórico com vistas a promover uma abertura e democratização da universidade e sua projeção social, embora isso signifique também, a meu ver, que se deu condicionada pelas exigências de desenvolvimento econômico e social exigido pela época.

Na América Latina, por conta da expansão do capitalismo sob o protecionismo norte-americano, muitos conflitos e desigualdades sociais são acentuados, deixando transparecer enormes diferenças culturais e intelectuais entre as diferentes classes, o que acaba na geração de questionamentos sobre o acesso e a forma de distribuição do conhecimento.

Com a reforma de Córdoba, na Argentina, em 1918, surge um dos primeiros movimentos latino-americanos que contestam a segregação acadêmica promovida pela elite, cujos objetivos eram uma maior autonomia da universidade, a democratização de suas relações, inclusive a participação dos estudantes nas decisões. Além de reivindicarem o envolvimento da universidade com a sociedade (JEZINE, 2006), ou seja, é através dessa reforma e desses movimentos que profundas transformações no contexto universitário local começam a se esboçar. Desse modo, classes sociais sem acesso ao ensino superior começam a expor seu descontentamento e é a partir daí que:

a universidade, como instituição produtora de conhecimento, moldada no estilo do ensino e da pesquisa, voltada para a formação dos quadros burocráticos do Estado passa a ser questionada, em que se requer uma universidade extensionista que se envolva com os problemas sociais. (JEZINE, *op. cit.*, p. 5)

No Brasil, de acordo com Nogueira (2001), as primeiras atividades de extensão se dão em 1911 com cursos gratuitos abertos à comunidade de agricultores, uma espécie de prestação de

serviço que seguia os modelos já existentes. Já o primeiro registro legal de extensão universitária foi em 11 de abril de 1931 com o decreto 19.851, do Estatuto das Universidades Brasileiras, no qual se estabelece que:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível da cultura geral do povo [...]. (NOGUEIRA, 2001, p. 58)

Analisando o trecho acima, verifica-se que à época de sua promulgação iniciava-se uma preocupação social, uma tentativa de inclusão ou agregação, ao ambiente acadêmico, daqueles que dele não faziam parte; porém, analisando mais a fundo, não posso deixar de refletir sobre quais seriam os “benefícios da atmosfera universitária” a que se refere o texto, ou mesmo quem de fato estaria se beneficiando com essa maior extensão dada às atividades das instituições universitárias, mas, sobretudo, o que significaria, exatamente, “elevar o nível da cultura geral do povo”. Embora não se possa desconsiderar a importância desse documento, uma vez que precisamos estudar o passado para compreender o presente, parece-me claro que mesmo sendo positivas as intenções com relação às questões sociais, é possível notar as ideias de uma classe hegemônica que se encontrava no poder e que via com preconceito as camadas populares.

Em sua análise a respeito do documento, Sangenis classifica essa atitude da universidade como soberba, que se entendia como torre do saber, e que, “benemeritamente, concedia à comunidade a chance de ilustrar-se ou de resolver seus problemas ao usufruir das conquistas do saber acadêmico e científico” (SANGENIS, 2012, p. 30).

De acordo com Nogueira (2001), não houve propagação do que se produzia nas universidades, simplesmente porque as atividades de extensão desenvolvidas na época eram voltadas para os alunos da própria instituição ou seus egressos. Com a promulgação da LDB de nº.4.024 de 1961, essa diferença entre texto legal e prática se acentua ainda mais, pois, o artigo 69 da referida lei era a única e tímida referência à extensão universitária, determinando apenas que nos estabelecimentos de ensino superior poderiam ser ministrados cursos de “especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros a juízo do referido instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos” (NOGUEIRA, 2001, p. 59). Ou seja, os cursos oferecidos pela extensão institucionalizada passam a ser, em sua maioria, ainda mais voltados para os já considerados membros da universidade ou para os que, de alguma forma, já tinham acesso à instituição.

A União Nacional de Estudantes (UNE) realizou um dos mais autênticos movimentos extensionistas no Brasil, na década de 60. Os discentes de áreas afins (interdisciplinarmente), ainda que desvinculados da universidade, desenvolviam atividades de prestação de serviços às comunidades mais carentes. A UNE defendia o ideal de universidade que se envolvesse com as questões das camadas populares e assim mobilizou uma extensão universitária que tinha função social relevante, uma vez que oferecia cursos ou serviços sociais às referidas camadas, ora sob a forma de estágios ou proposta de ação curricular, ora em períodos de férias ou ainda em apoio às ações governamentais.

Nesse período, o Brasil era comandado pelos militares, os quais utilizaram muitas das propostas da UNE em benefício próprio. As atividades extensionistas mantinham os estudantes dispersos e, enquanto estavam envolvidos com as ações sociais nas comunidades carentes, não se davam conta de que, muitas vezes, estavam sendo monitorados e até mesmo manipulados.

As ações da UNE inspiraram a Reforma Universitária de 1968 e através da lei nº 5.540, a extensão universitária tornou-se obrigatória nas instituições de ensino superior, as quais deveriam prestar serviços sociais e oferecer cursos estendidos à comunidade. Essas ações passaram então a contar como carga horária da grade curricular dos estudantes, na maioria das vezes, constituindo o estágio obrigatório, que por sua vez acontecia sob a tutela do governo militar.

Essa obrigatoriedade se deu muito provavelmente pelas críticas que se faziam ao caráter esporádico das ações extensionistas, sua desvinculação com a instituição de ensino, a falta de continuidade das ações, entre outros aspectos, como o problema que se tinha com o retorno do estudante à academia após as atividades extensionistas, uma vez que, “ao conhecer a realidade de regiões e as comunidades mais carentes, ele (o estudante) levava para as salas de aula questões muitas vezes desconhecidas dos professores” (NOGUEIRA, 2001, p. 61).

Segundo a autora (*ibidem*), somente após muitas discussões entre a academia e o governo é que se conseguiu promulgar a Lei Básica da Reforma Universitária de nº 5.540/68, responsável pela legalização da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, visando uma nova concepção de universidade e que também faz tímidas referências à extensão universitária:

Art. 20-

[...] As universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 40-

a) As instituições de ensino superior por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento. (NOGUEIRA, 2001, p. 61)

A autora chama a atenção para as concepções de extensão que a lei segue: a europeia, que se dá através da oferta de cursos, enquanto a americana por prestação de serviços. Nessa perspectiva, a extensão permanece isolada da universidade, apenas cumprindo seu papel de divulgadora do ensino e pesquisa realizados na instituição, não concebendo assim, a extensão como parte essencial, integrante e articuladora junto à pesquisa e ao ensino no processo de desenvolvimento do conhecimento. Assim, a sociedade é tratada como passiva, uma mera receptora dos resultados desenvolvidos, incapaz de contribuir para o desenvolvimento do saber.

Os membros da UNE foram considerados os pioneiros da extensão de fato, porque, durante a década de 60, não viam nela um mero papel assistencialista, mas uma forma de conscientizar a sociedade sobre seus direitos, através de práticas interdisciplinares, já que eram estudantes de diferentes áreas atuando por um mesmo propósito.

Nesse sentido, Nogueira (*op. cit*) afirma que houve um retrocesso imposto pelos governantes quanto às concepções de extensão que foram se firmando ao longo do tempo. Segundo a autora, a primeira noção de extensão restringiu-se à oferta de cursos e conferências para as comunidades, no ano de 1911, sendo ampliada na legislação de 1931, com a Reforma do Ensino Superior da República, na qual se explicita que os cursos têm o fim de propagar a atividade técnica e científica dos institutos em benefício do coletivo, além de difundir conhecimento filosófico, artístico e literário, enquanto que a concepção de extensão universitária como prestação de serviço tem suas primeiras manifestações na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa e na Escola Agrícola de Lavras. Desde então, as duas concepções convivem. Nessa época, como já mencionado, as atividades de extensão eram realizadas sem vínculo obrigatório com a universidade, uma maneira de aproximar a universidade da população de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório e, muitas vezes, cumprindo obrigações do Estado; uma espécie de política social compensatória que serve muito mais para silenciar os grupos envolvidos do que auxiliá-los na busca de soluções para seus problemas, além de reduzir o significado do que é a extensão de fato, conforme explica Nogueira:

Entender a extensão apenas como promoção de cursos e prestação de serviços é restringi-la a um nível que a impede de alcançar sua dimensão acadêmica. Dificilmente nessas atividades, realizadas de forma isolada, existe articulação com as demais atividades acadêmicas – o Ensino e a Pesquisa. Ademais, quando realizadas desvinculadas de um planejamento institucional, muitas vezes atendem a uma clientela oriunda da camada social que pode pagar por esses serviços e que, em geral, já tem acesso ao ensino superior. (NOGUEIRA, 2001, p. 63)

Nos anos de 1960, a UNE traz junto a sua nova concepção de universidade outra concepção de extensão universitária, abrindo suas portas às comunidades de fato e oferecendo cursos para pessoas que não tinham acesso à universidade, como operários, analfabetos, agricultores, etc. Ofereciam serviços médicos, jurídicos, odontológicos, entre outros. Esse tipo de extensão, para que fosse ainda mais completo, deveria ser intermediado e planejado pela universidade, em forma de estágio obrigatório, por exemplo, articulando ensino, pesquisa e extensão.

No ano de 1970 já se reconhecia a necessidade de vincular os três pilares, mas somente em 1975 o Ministério da Educação (MEC) elaborou a uma política de extensão universitária no Brasil, a qual foi denominado como Plano de Trabalho de Extensão Universitária e traz uma nova concepção desse pilar:

A extensão é a forma através da qual a instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. (MEC/DAU 1975 *apud* NOGUEIRA, 2001, p. 65-66)

Nessa nova concepção temos algumas novidades que merecem ser destacadas, como as especificidades dos beneficiários dessa extensão, ou seja, não são mais as pessoas que já tinham acesso à universidade, mas a população em geral também está incluída; a sociedade não aparece mais como mera receptora dos produtos da universidade e nem a extensão é uma mera transmissora desse conhecimento, mas estão ali vinculadas, alimentadas e alimentando-se mutuamente, ao passo que também alimentam a pesquisa e o ensino. De acordo com a autora supracitada (*ibidem*), esse plano amplia as formas pelas quais a extensão se pode processar: através de cursos, prestação de serviços, difusão cultural, difusão de resultados de pesquisa, projetos de ação comunitária, entre outras e ainda poderia contar com a participação do docente não só com a dos discentes como era anteriormente.

No final da década de 80 ressurgem nas propostas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão as ideias da UNE de se articular ensino e extensão através da interdisciplinaridade e a obrigatoriedade da extensão, que se daria sob a forma de estágio, fazendo com que a

universidade assumisse seu papel social. Antes, porém, durante o regime militar, época em que todo o país passou por uma severa vigilância ideológica, as universidades também sofriam censura e prestavam um serviço de “assistencialismo vinculado ao ideal de desenvolvimento e segurança nacional”. (NOGUEIRA, 2001, p. 64). A partir do fim da década de 1980, a extensão ganha um novo conceito que, finalmente, rompe com a visão de extensão como atividade secundária na academia e realizada de forma isolada dos outros pilares (pesquisa e ensino), superando assim os conceitos redutores como os de assistencialista ou prestadora de serviço. A partir do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em 04 e 05 de novembro de 1987, surge a seguinte definição de extensão universitária:

É o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (ENCONTRO DE PRÓ-REITORES..., I., 1987, p. 11)

Esse novo conceito desconstrói a ideia dicotômica entre os três pilares que constituem o trabalho acadêmico, deixa clara a indissociabilidade das tarefas de cada esfera, convoca docentes, discentes e sociedade a produzirem juntos o conhecimento, democratizando-o, além de promover a interdisciplinaridade. Partindo dessa concepção, Nogueira (*op. cit.*) formula o seu conceito, com o qual comungo, de que:

A extensão é um momento, uma etapa desse processo maior que vai desde a produção de conhecimento e sua sistematização à transmissão dos resultados. Assim, ela não se caracteriza como atividade isolada do Ensino e da Pesquisa, ao contrário, ela é uma dimensão da vida acadêmica que articula as outras duas de forma indissociável, facilitando a interdisciplinaridade. (p. 69)

De acordo com Sangenis (2012), o conceito de extensão definido pelo Fórum, nessa época, serviu de base para o desenvolvimento conceitual do Plano Nacional de Extensão que

registra sua prática baseada nos princípios da indissociabilidade e ação transformadora através da interação social e da interdisciplinaridade.

Já a LDB de 1996, como vimos anteriormente, ao tratar das finalidades da educação superior, em seu artigo 43, inciso VII, propõe uma extensão aberta à participação da população, com o objetivo de difundir os resultados da criação cultural e da pesquisa desenvolvidas na instituição. Nesse sentido pode-se considerar um retrocesso tal finalidade no que tange à relação entre universidade, sociedade e conhecimento, uma vez que em 1987 já se admitia a possibilidade de troca de conhecimentos entre a instituição e a sociedade e em 1996 volta-se a enxergar esta última como mera receptora dos conhecimentos da primeira.

Na perspectiva governamental, as concepções de extensão que mais se destacam são duas: a de prestação de serviços gratuitos e a de prestação de serviços pagos. A primeira de cunho assistencialista e destinada às comunidades mais carentes, sobretudo nas áreas da saúde e educação, o que para muitos autores assumiria assim uma responsabilidade que seria do Estado, enquanto que a segunda seria oferecida a uma clientela que pode pagar, gerando com isso recursos para as instituições de ensino, atribuindo-lhe, assim, o que Jezine (2004) denominou de função mercadológica. É importante ressaltar que nem todas as produções da universidade podem ser vendidas, e que tampouco são essas as funções da extensão.

Em seu artigo, *As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária*, Jezine (2004), apresenta a seguinte definição de extensão:

[...] parte orgânica do currículo na formação de educadores e profissionais, pois a partir de sua dinâmica social se dá a produção das relações interdisciplinares entre as práticas de ensino e pesquisa, caracterizando-se como o elo de integração do pensar e fazer, da relação teoria-prática na produção do conhecimento. (p. 01)

Dessa forma, a extensão universitária deve fazer parte do currículo de formação dos alunos para que, ao articular as teorias e práticas junto com as diferentes disciplinas e experiências contidas na sociedade, os alunos sejam bem preparados para o mercado de trabalho e para a vida. Mas é claro que tal êxito depende da concepção de extensão que a universidade adote. Jezine (*ibidem*) trata de três tipos: a assistencialista, a acadêmica e a mercantilista. De acordo com a autora, essas concepções se destacam de acordo com a abordagem e concepção de universidade que cada instituição constrói historicamente e que dá corpo ao exercício da prática curricular das atividades universitárias, expressando assim diferentes perspectivas ideológicas sobre universidade, a extensão universitária e sua relação com a sociedade.

A autora cita diversos autores (BOTOMÉ, 1996; MORAIS, 1996; MARCOVITCH, 1998 *apud* JEZINE, 2004) que defendem uma extensão universitária incorporada às práticas de ensino e pesquisa, pois consideram um equívoco a existência daquela, uma vez que a criação de uma terceira função na universidade não supriria as lacunas deixadas pelo ensino e pela pesquisa. A crítica feita à extensão assistencialista é que, muitas vezes, a universidade acaba arcando com responsabilidades que são do governo, inspiradas num modelo de extensão cooperativa estadunidense, que se restringe à prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais. Essa é uma concepção bastante redutora do papel da extensão universitária, daí a necessidade de uma nova noção do termo, a acadêmica.

Tal concepção faz com que a extensão abandone sua função esporádica e assistemática e passe a ter uma função acadêmica de fato, constituindo parte integrante e interdisciplinar do currículo, mantendo-se associada à pesquisa e ao ensino. De acordo com a autora, os projetos de extensão de concepção acadêmica “objetivam relacionar os diversos saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social” (JEZINE, 2004, p. 02). Essa nova noção faz com que a extensão fique em pé de igualdade com as demais atividades desenvolvidas na universidade (pesquisa e ensino).

É importante ressaltar que a concepção acadêmica não exclui a assistencialista, isto é, a universidade continua prestando serviços à comunidade através de cursos e outras atividades. A novidade está no espaço que a extensão ganha na universidade (igualdade e indissociabilidade do ensino e da pesquisa), além do diálogo real entre a ciência e as experiências e sabedoria populares.

A ideia dessa concepção de extensão não é somente integrar os três pilares da universidade, mas também sua inserção na formação dos alunos, do professor e da sociedade; compor um projeto político-pedagógico de universidade e sociedade no qual a crítica e a autonomia sejam os pilares da formação e da produção de conhecimento, daí a ideia de que a extensão é a fusão dos dois outros pilares, uma vez que, ao socializar, ensina conhecimentos e também realiza pesquisa na busca de soluções dos problemas sociais. Desse modo, o ensino, a pesquisa e a extensão são os pilares que sustentam a universidade e alicerçam a formação humana e profissional, além de promover a interação entre sociedade e universidade.

A terceira concepção, a mercantilista, tem se constituído a partir das novas exigências da sociedade capitalista e globalizada que transformou o produto da universidade em mercadoria a ser comercializada, deixando de priorizar a camada popular para tratar a todos como consumidores. Nesse contexto, quem tem maior poder aquisitivo também tem maior acesso ao

produto (conhecimento) que, por sua vez, conta com a extensão para ser um dos maiores meios de divulgação e articulação comercial. Desse modo,

A análise de projetos de extensão, discursos de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e outros documentos revelam que a extensão é o principal órgão de articulação de parcerias entre a universidade e setores externos da sociedade na busca de financiamentos e institucionalização das atividades extensionistas. (JEZINE, 2004, p. 04)

Esse conceito mercantilista da extensão universitária privatiza a universidade, vetando o acesso das camadas mais populares da sociedade e prioriza as camadas mais privilegiadas economicamente, descaracterizando assim a universidade pública e gratuita. Em um sistema capitalista, isso é quase que uma regra; os pobres, mesmo nos dias atuais, ainda enfrentam dificuldades para terem acesso às instituições de ensino superior que sejam públicas e gratuitas.

Sabemos que não cabe apenas à extensão universitária acabar com tal desigualdade, mas sabemos também que é um dever da universidade e/ou da extensão universitária comprometer-se com a sociedade que lhe(s) cerca, e como já foi dito, não somente lhe oferecendo cursos assistencialistas, mas colaborando com a formação crítica dos sujeitos/profissionais em formação.

De acordo com Sangenis (2012) e Serrano (2004), o conceito de extensão é polissêmico. O primeiro autor afirma que nesse oceano de pluralidades nem sempre conseguimos um consenso, o que não se deve ao grande número de publicações, ao contrário, não são muitas as obras que tratam do tema. Porém, os poucos autores que o discutem já garantem uma vasta lista de noções para aquela que é chamada de prima pobre da universidade.

Sangenis, em sua obra (*op.cit.*), cita Botome (1996) - mencionado na maioria dos textos pesquisados sobre a extensão universitária -, Mesquita (1997) e Nogueira (2005), e ilustra sua fala com Mesquita (*op. cit.*), que apresenta dezenove conceitos diferentes para a extensão universitária, classificados como vulgares e divididos em cinco categorias: “(1) oferta de cursos; (2) prestação de serviços; (3) atividade complementar ao ensino e à pesquisa; (4) compensação ou “remédio” para suprir as falhas do ensino regular; (5) e, finalmente, instrumento político-social” (SANGENIS, *op. cit.*, p. 29).

Já Serrano (2004) afirma que, ao longo da história, a concepção de extensão universitária passou por vários matizes e diretrizes conceituais: “Da extensão cursos, à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão 'redentora da função social da Universidade', à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã” (*ibidem*, p. 01).

Nessa perspectiva, a autora afirma que é possível identificar uma ressignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos e em sua relação com a comunidade em que está inserida e ainda classifica em quatro tipos os conceitos de extensão universitária com base na sua história: o modelo da transmissão vertical do conhecimento; o voluntarismo, a ação voluntária sócio-comunitária; a ação sócio-comunitária institucional e o acadêmico institucional. Esses movimentos se apresentam numa transitoriedade no interior de cada universidade em razão de sua história e de seu projeto pedagógico, por isso se pode encontrar entre as universidades brasileiras vários desses momentos conceituais.

Em 2012, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) apresentou às universidades públicas e à sociedade o seguinte conceito de extensão universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade. (FÓRUM..., 2012, p. 16)

Nessa perspectiva, a extensão universitária consiste em um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a universidade, mas também os setores sociais com os quais interage.

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) (FÓRUM..., *op. cit.*), a extensão denota também prática acadêmica a ser desenvolvida, conforme a Constituição Brasileira de 1988, de forma indissociável com o ensino e a pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social.

A meu ver, a extensão universitária é, sobretudo, a forma pela qual a universidade, através de seus alunos, professores e ideologias, interage com a sociedade.

Nesse sentido, é que mais adiante analisarei o projeto do curso de extensão do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA), denominado Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL), no que tange à sua interação com a comunidade, a pesquisa e o ensino respectivamente, tendo como recorte seu compromisso social e suas atribuições na formação do professor de espanhol.

Antes, contudo, acredito que seja interessante apresentar um panorama sobre a formação do professor de espanhol no ILUFBA, para melhor ilustrar este trabalho.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL NO ILUFBA

Os tempos atuais nos apresentam um mundo globalizado onde o conhecimento passa a ser disponibilizado a um maior número de indivíduos. Isso exige das pessoas um melhor preparo para interagir nos mais diversos contextos sociais. Conseqüentemente um novo modelo de educação, de escola e de professor nos é exigido e é por isso que a educação, especificamente a formação docente, vem sendo objeto de pesquisa de estudiosos das diversas áreas.

Para adequar-se à nova realidade, o professor vê-se desafiado a desenvolver inúmeras competências, habilidades e papéis e, às universidades cabe o papel de pensar políticas e currículos mais adequados que possam auxiliá-lo nessa missão.

No Brasil, cresce a consciência da importância de se aprender uma língua estrangeira. Com o acordo do MERCOSUL, entre outras iniciativas políticas, econômicas e educacionais, o espanhol conquista espaço nas grades curriculares da nossa educação básica, provocando assim, uma necessidade de profissionais capacitados na área. Neste capítulo, pretendo apresentar uma breve discussão sobre a formação de professores de espanhol na Universidade Federal da Bahia (UFBA) com base em seu Projeto Curricular.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: *UN SIN FIN DE QUEHACERES*

Formar professores é algo tão complexo quanto sê-lo. Como docentes, devemos ser especialistas de nossa área, mas também contribuir para a formação de adolescentes, jovens e adultos e, conseqüentemente, para uma sociedade mais crítica e reflexiva; temos que desempenhar diversos papéis, muitos dos quais não nos podem ser ensinados, pelo menos se continuarmos com os modelos curriculares conteudistas que vêm sendo seguidos há anos.

Para que haja uma mudança desse cenário, uma das medidas mais importantes a serem tomadas seria repensar as licenciaturas, que outrora se confundiam com os bacharelados, e que devem apresentar especificidades próprias em relação a seus cursos, constituindo-se em projetos específicos. Ou seja, os cursos de licenciatura devem definir currículos próprios que não se confundam, ou ao menos não sejam iguais aos de bacharelado, uma vez que cada curso tem fins profissionais diferentes.

Durante muito tempo se observou e ainda se observa uma tendência tecnicista na formação de professores que implica, segundo Mariani; Carvalho (2009), em uma formação que atende aos interesses da burguesia. Nas palavras dos autores:

[...] a tradição educacional em que se estruturam as concepções e práticas pedagógicas em nosso país está alicerçada, em grande parte, em um modelo de escola que se construiu segundo os preceitos ideológicos da burguesia, da lógica de mercado e da formação profissional. Um modelo educacional que se preocupa prioritariamente com a formação “conteudista” do educando, com vistas à formação profissional para atender a interesses mercadológicos de uma economia capitalista neoliberal. Trata o educando como sujeito passivo e receptor de conteúdos que, na maioria das vezes, é (*sic*) fragmentado e descontextualizado da realidade pessoal, social e histórica do aluno. (p. 2409)

A esse modelo de educação Paulo Freire (1983) denominou de *educação bancária*, uma formação em que os alunos memorizam o maior número de conhecimentos possível, passivamente, com o fim de atender aos interesses mercadológicos, o que já não cabe mais na atualidade.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), dentre as principais críticas que se faz às tendências tecnicistas está o formalismo dos conteúdos e a ênfase nos recursos tecnológicos de maneira descontextualizada, ou seja, sem nenhuma relação com a realidade dos alunos e professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002b) apontam que na história das licenciaturas, tradicionalmente, se privilegiou uma formação de conteúdos da área, “o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado” (BRASIL, *ibidem*, p. 16). Essa pouca importância aos cursos de licenciatura contribuiu para alimentar a ideia de que ser professor é uma questão de vocação ou dom que exige apenas o conhecimento dos conteúdos da disciplina, podendo-se improvisar o resto. Com base nesse histórico, o documento em questão propõe mudanças significativas ao admitir que as características gerais da formação de professor devem ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino, devem também estar em comunhão com o perfil de alunos que se pretendam formar.

No que tange ao perfil almejado dos alunos, há medidas legais que se incumbem de regularizá-lo. A LDB (BRASIL, 1996) é uma delas; responsável por unir as etapas que envolvem o processo que antecede o nível superior de ensino em um único seguimento, denominado Educação Básica. Para atender um ensino básico de qualidade, se espera que o aluno, em 17 anos, desenvolva sua capacidade de exercer a cidadania, insira-se produtivamente no mercado de trabalho e desenvolva um projeto de vida pessoal autônomo (BRASIL, 2002a). Nesse contexto, é reforçada a concepção de professor como profissional do

ensino que tem como principal tarefa, segundo Resolução CNE/CP1/2002, cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.

Como se pode observar, a escola, no contexto atual, deve assumir novas atribuições na formação de seus alunos, isto é, deve se responsabilizar não somente por sua formação técnica (conteudista), mas também por sua formação pessoal e cidadã, o que, por sua vez, exige do curso de formação de professores uma nova configuração, já que:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicie condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência. (CARVALHO, 2005, p. 06).

Sendo assim, a formação de professores é o principal pilar para que alcancemos essa educação tão almejada, uma vez que “não há transformação educativa sem transformação do professorado” (MÁRQUEZ ARAGONÉS, 2009, p. 29, tradução nossa). Para tanto, os estudiosos concordam quanto ao fato de que os professores precisam desenvolver competências necessárias para atuarem no contexto apresentado, o que, de alguma forma, vai configurando também um perfil de professor de cada disciplina. No presente trabalho, o profissional de Letras é o foco, mais especificamente o processo de formação do professor de espanhol no curso de Letras da UFBA.

3.2 O PERFIL DO PROFISSIONAL LICENCIADO EM LETRAS

A história da educação no Brasil é relativamente recente. Ainda mais recente é a história da formação de professores e seu estudo. Houve um tempo em que para lecionar disciplinas no nível secundário se exigia que o professor tivesse estudado um nível pouco mais alto ou até o mesmo nível que lecionaria. De acordo com Damis (2002, p. 102), havia, sobretudo nas séries iniciais, apenas a exigência de que o professor não tivesse cometido nenhum crime infame e soubesse ler e escrever. Somente a partir do século XIX, segundo Perrenoud (2002, p. 10), a atividade de professor conquista, gradualmente, o status de profissão e passa a ser objeto de uma verdadeira formação.

O fato de profissionalizar o ofício de ensinar é algo inovador que garante outro olhar para o profissional docente, uma vez que, em alguns lugares do mundo a diferença entre ofício e profissão é algo que pode limitar ou libertar o profissional. De acordo com Perrenoud (2002),

todas as profissões são ofícios, mas o inverso não acontece. Os ofícios exigem técnica e cumprimento de prescrições, algo previsível, enquanto as profissões, sobretudo humanistas, prescrevem menos, exigem um elevado nível de qualificação e, sobretudo, autonomia. Segundo o autor, a atividade de um profissional é regida basicamente por objetivos e uma ética. Vejamos como descreve:

Na teoria, um profissional deve reunir as competências de alguém que elabora conceitos e executa-os: ele identifica o problema, apresenta-o, imagina e aplica uma solução e, por fim, garante seu acompanhamento. Ele não conhece de antemão os problemas que surgirão em sua prática; deve construí-la constantemente ao vivo, às vezes com grande estresse, sem dispor de todos os dados de uma decisão mais clara. Isso não pode acontecer sem saberes um pouco abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência. Um profissional nunca parte do nada, tenta não reinventar a roda, considerando as teorias, os gêneros consagrados (Clot, 1999) e o "estado da arte" (PERRENOUD, 2002, p. 11)

Apesar de apresentar uma descrição teórica bastante precisa do que é ser profissional, o autor reconhece que as situações complexas são quase sempre singulares o que, portanto, exige mais que uma aplicação de um repertório de receitas, exige que o profissional tenha desenvolvido competência. Em consonância com esse pensamento, Jobert (1998; 1999 *apud* PERRENOUD, *op. cit.*, p. 11) entende competência profissional como a "capacidade de gerenciar o desvio entre o trabalho prescrito e o trabalho real". Dessa forma, de acordo com Perrenoud (*ibidem*), o profissional deve valer-se de uma formação que lhe garanta o aprendizado das regras e seu cumprimento e também a construção da sua autonomia, o que, no trabalho, é fundamental para o funcionamento da produção, já que

A autonomia permite que se enfrentem os limites do trabalho prescrito para tornar a tarefa suportável e para realizá-la da melhor maneira possível quando as prescrições são falhas ou incompatíveis com o tempo, com os materiais ou com as condições de trabalho (PERRENOUD, *op. cit.*, p. 11).

Não se pode pensar em formação de professores sem se ater ao papel que cumprirá tal profissional. O licenciado em Letras, por exemplo, muito possivelmente atuará no Ensino Fundamental II e Médio, onde lhe serão exigidos mais conhecimentos e habilidades que ultrapassam os conteúdos de sua disciplina, já que o papel do professor vai além de um mero transmissor de conhecimentos, pois é responsável também pela formação de adolescentes e jovens no que tange à reflexão crítica sobre seu entorno e sua atuação como cidadão participativo.

Siqueira (2012) aponta que um dos grandes desafios a serem enfrentados pelo profissional de Letras é a diversidade, considerando o atual contexto, pois a dita globalização insiste em preconizar a homogeneização em diversas áreas e de vários tipos. O autor defende que apesar desse cenário, o “suposto ‘mundo plano’ jamais poderá expressar o todo sem considerar as partes”, acrescentando que “a aprendizagem de línguas é condição fundamental para a cidadania, é a chave para conhecer outros povos” (*ibidem*, p. 02), visto que:

Dentre os inúmeros campos do saber que têm como princípio norteador o compromisso com a diversidade humana e as suas manifestações, fomentando o conhecimento e a tolerância para com o diferente, o ensino de línguas, materna ou estrangeira, é um daqueles que detêm maior capacidade de reação e promoção de uma tomada de consciência intercultural crítica, uma vez que, dominar línguas (não apenas aquelas de grande prestígio internacional), interagir com outros povos e outras culturas, é condição fundamental para a educação para a cidadania. (*op. cit.*, p. 02).

Isso exige que o profissional que mediará tal aprendizagem esteja seguro, preparado para o cumprimento dos desafios de sua profissão e, para tal, há de se pensar em uma formação adequada, completa e contínua.

Segundo Márquez Aragonés (2009), ainda que alguns autores tenham divergências de opiniões no que tange à formação docente, eles concordam, em sua maioria, com o fato de que ser professor é uma tarefa particular que exige uma configuração específica ao se planejar o curso de formação desses profissionais. De acordo com a estudiosa, “o exercício docente implica multiplicidades de tarefas, os docentes fazem muitas coisas além de ensinar, educam seus alunos, convivem com eles, participam de atividades complementares e extraescolares, se relacionam com os pais e outros membros da comunidade”. (*ibidem*, p. 31-32, tradução nossa)

Dessa forma, o professor precisa estar preparado para atuar em diversos contextos sociais, econômicos, históricos e culturais, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (DCCL), os profissionais da área devem ser:

[...] interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter

capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001b, p. 30)

Para que se atinja tal perfil profissional, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, 2002b, p. 29) propõem uma formação profissional de alto nível, ou seja, que os profissionais recebam uma preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. Ainda de acordo com a proposta das supracitadas diretrizes, o profissional deve ter conhecimentos sobre seu trabalho e também saber mobilizar tais conhecimentos a ponto de transformá-los em ação. Para que um professor atue como profissional deve ter desenvolvidas algumas habilidades e competências.

As DCCL determinam ainda que o professor em formação, seja ele de língua estrangeira ou de língua materna, deve procurar desenvolver múltiplas competências e habilidades, sejam elas adquiridas durante sua formação acadêmica ou não, sejam teóricas ou práticas. São elas:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (BRASIL, 2001b, p. 31)

Como se pode observar, muitas são as competências e habilidades que um profissional licenciado no curso de Letras deve desenvolver. Para Márquez Aragonés, a capacidade e a competência determinam o perfil do professor, já que:

[...] A capacidade faz referência ao final de um processo no qual se dotou o profissional dos conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores necessários para desempenhar sua tarefa, enquanto a competência é um processo variado e muito mais flexível que se vai alcançando ao longo do desenvolvimento da profissão, gerando novas capacidades. (MÁRQUEZ ARAGONÉS, 2009, p. 52, tradução nossa).

Por sua vez, Ortiz Alvarez (2006) afirma que apesar de competência, capacidade, habilidade terem sentido diferente, ultimamente, têm andado tão juntos que até podem ter sido considerados sinônimos. De acordo com a autora, é possível que no contexto educacional encontremos diferentes definições para o termo ‘competência’. Para ilustrar sua afirmativa, nos apresenta duas definições, sendo que a primeira aparece no documento básico referente ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): “As competências são associadas a modalidades estruturais da inteligência ou a ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer”. (BRASIL, 2002, p.10 *apud* ORTIZ ALVAREZ, *ibidem.*).

A segunda definição usada pela autora faz referência à conjugação de diversos saberes mobilizados pelo indivíduo ao realizar uma atividade: saber, saber-fazer e saber-ser. Ou seja, a competência exige não somente a articulação dos conhecimentos formais, mas de toda “gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, que constituíram sua própria subjetividade”. (RAMOS, 2000 *apud* ORTIZ ALVAREZ, 2006, p. 04). Tal citação se afina com a orientação que segue a UNESCO no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI (BRASIL, 2000). Esse documento aponta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos dos próximos séculos às quais a educação deve responder: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, e insiste em que nenhuma delas deve ser negligenciada” (BRASIL, 2000, p. 59). Essas necessidades constituem um grande desafio para os professores que antes de ‘ensiná-las’ devem aprender e apreender tais necessidades a ponto de conseguirem articular todos esses conhecimentos e torná-los ensináveis.

Quanto às habilidades, essas “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (BRASIL, 2002b, p.10). Ortiz Alvarez (*op. cit.*) as define como instrumentos que servem para desenvolver potencialidades humanas que, colocadas em prática, constroem a competência, a qual por sua vez tem três dimensões: saber, atitudes e valores. Nas palavras da autora (*ibidem*, p. 05):

[...] a competência poderia ser entendida como a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, de relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos a partir da escola.

Dessa forma, a competência não é um conhecimento pronto que pode ser ensinado nos termos tradicionais, mas sim construídos ao longo da vivência do aluno, do professor, do profissional, daí a necessidade de mudar a configuração dos cursos de Letras, uma vez que o ensino já não pode ser concebido como era no *behaviorismo*, ou seja, como uma transferência de conhecimentos. Ensinar, à luz de uma visão mais interacionista, exige que o professor abra mão do seu posto de detentor do conhecimento e passe a facilitador do mesmo, entendendo o aprendizado como um fenômeno sociocultural, conforme apregoa Oliveira (2010, p. 29) ao afirmar que “Ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos”.

Mendes (2008, p. 58) também atribui ao professor o papel fundamental no que tange ao ensino e aprendizagem de língua. Segundo a autora, é o professor quem conduz tal processo, orientando as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula. Logo, deve ser valorizado, reconhecido pelo seu significativo trabalho a fim de que tal profissional desenvolva, com competência, autonomia e senso crítico, o ofício de ensinar língua. Para tanto, é preciso construir novos conhecimentos a partir do que faz o docente em sala, “promovendo-se o necessário diálogo entre teoria e prática, ação e reflexão, conhecimento científico e saber produzido na experiência”. (MENDES, *op. cit.*, p. 59).

O que essa autora defende, nessa perspectiva, é “a discussão e proposição de uma abordagem de ensino a partir da qual concepções, crenças e saberes sejam redimensionados em prol da criação de espaços de aprendizagem mais produtivos, eficazes e sensíveis culturalmente” (*ibidem*, p. 05). Para isso, ela entende que é preciso ajudar o professor de língua em formação a compreender sua própria abordagem de ensino, para que depois possa realimentá-la e modificá-la a depender das necessidades e características dos contextos nos quais atuará.

No que se refere ao assunto, a autora corrobora com Almeida Filho (2007), para quem abordagem de ensino e aprendizagem compreende-se como “uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações da operação global de ensinar língua” (ALMEIDA FILHO, *op. cit.*, p. 35).

Concordo com Mendes ao afirmar que mais do que língua que se ensina e se aprende (não só a língua portuguesa, mas também a espanhola ou qualquer outra língua) “representa uma ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração (inter) cultural”. (MENDES, 2011, p. 140). Entendo, assim como a autora, que a língua é algo mais do que um objeto de ensino, é uma ponte capaz de mediar sujeitos e mundos culturais se

adotamos uma perspectiva intercultural, uma vez que por esse viés o “enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação” (*ibidem*, p. 140).

Nesse sentido, e ainda estando de acordo com a autora, a língua ensinada deve representar a língua cultura de um determinado povo; deve atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e de partilha; um terceiro lugar ou entre lugar ou ainda terceira cultura. Entendendo, assim, intercultural “como os espaços e processos de encontro-confronto dialógicos entre as várias culturas, que podem produzir transformações e desconstruir hierarquias”. (AZIBEIRO, 2003, p. 93 *apud* MENDES, 2011, p. 141).

De acordo com Paraquett (2011), na palavra intercultural o prefixo **inter** representa um papel importante, “[...] pois sugere uma relação recíproca entre as duas partes. Sugere a integração, o encontro, o diálogo”. A autora (*ibidem*) entende a aprendizagem de línguas estrangeiras como acesso a outra cultura, ou seja, “Um acesso que me/nos permita a COMpreensão do outro” (p. 146, grifo do autor) e ainda nos chama a atenção para o prefixo ‘com’ valendo-se do argumento de que sugere “ligação, simultaneidade, perfeição ou intensidade” (p. 147).

Da mesma forma, Mendes (*op. cit.*, p. 142) entende que ensinar e aprender línguas sob a orientação de uma abordagem comunicativa e intercultural, de modo a promover experiência de vida entre diferentes culturas, é contribuir para a diluição das fronteiras existentes entre as culturas e criar um ‘entrelugar’ onde possa haver o diálogo, a mediação das diferenças. Desse modo, ao se ensinar e aprender uma língua, ultrapassamos o limite dos conjuntos de formas e regras linguísticas e passamos a saber ser e viver na língua, na cultura estudada.

Língua é também cultura e segundo a estudiosa, “Uma língua-cultura, desse modo, é um fenômeno da realidade que nos cerca, é o modo de construirmos os nossos pensamentos e estruturarmos as nossas ações e experiências e as partilharmos com os outros” (MENDES, *ibidem*, p. 143), pois além de envolver códigos linguísticos, a língua também envolve códigos sociais e culturais. E conclui afirmando que uma língua-cultura é um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes a depender do contexto. “A dimensão de uma língua, desse modo [...] é o próprio lugar da interação, a própria instância na qual produzimos significados ao vivermos no mundo e com os outros” (*idem, ibidem*, p. 143).

Dessa forma, e ainda comungando com as ideias de Mendes (*op. cit.*), a abordagem de ensino que melhor contempla as necessidades do ensino e aprendizagem de línguas deve ser:

[...] culturalmente sensível, capaz de transformar professores e alunos em mediadores culturais e sujeitos de interculturalidade, deve introduzir uma mudança de enfoque em relação aos modos de organização e realização das experiências de ensinar e aprender língua(s): 1) no planejamento do curso; 2) na organização das atividades e tarefas; 3) na eleição de amostras da língua; 4) no lugar pertencente aos aspectos formais da língua.” (p. 146)

É importante ressaltar que os alunos aos quais me refiro não são unicamente os alunos do ensino básico, mas principalmente os alunos em formação docente, os futuros professores que têm necessidade de desenvolver suas competências, habilidades e autonomia, uma vez que são/serão os responsáveis pelo desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, estou em consonância com a autora acima citada quando afirma que as “iniciativas para a formação de professores de línguas [...] devem necessariamente começar pela análise conjunta da abordagem de ensinar do professor, de suas necessidades e dificuldades, levando-o a refletir sobre o que faz e como faz”. (MENDES, *ibidem*, p. 146). Tal reflexão influenciará diretamente no planejamento do curso de formação docente, na seleção dos materiais instrucionais que teriam foco nas relações entre os sujeitos e suas culturas mediados através da língua. Somente assim, defende Mendes ancorada em Giroux, é possível alcançar

[...] a formação de professor de línguas como *intelectual transformador*, que transcende o ensino mecanicista e centralizador para construir, juntamente com seus alunos, espaços mais democráticos e culturalmente sensíveis aos problemas de nosso tempo. (GIROUX, 1997 *apud* MENDES, *op. cit.*, 157, grifo do autor)

Isso implica afirmar que é na formação dos professores que se deve começar a busca pela concretização da Educação Básica tão sonhada. A carreira docente é um desenvolvimento profissional contínuo, que, partindo da formação inicial, vai progredindo, melhorando e se adaptando à realidade. Muitos são os estudiosos que compartilham dessa visão de formação continuada, entendendo-se que o curso de licenciatura é apenas o começo. Será a formação inicial que se estenderá ao longo da vida, através de estudos teóricos, cursos de pós-graduação, seminários, conferências e, principalmente, através da prática, da vivência diária na sala de aula e tudo que a envolve, tais como colegas de trabalho, alunos, funcionários, pais, comunidades, etc.

Sendo assim, sigo o que preconiza Freire (1996, p. 06) ao defender a ideia de que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. O professor deve dominar os conhecimentos específicos da sua área, mas também saber transformá-los em

ação e em reflexão; deve desenvolver autonomia em si mesmo para poder possibilitar isso a seus alunos, bem como exercitar o hábito da avaliação crítica sobre sua própria atuação e saber interagir e cooperar no seu ambiente de trabalho.

Estou de acordo com Perrenoud (2002) quando afirma que a formação inicial e contínua não é o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de ser professor, embora continue sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. “Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade, sua relação com o saber, com a aprendizagem, com os programas, sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético [...]” (PERRENOUD, 2002, p. 12-13).

Dessa forma, consciente de que o curso de licenciatura em Letras é introdutório e de fundamental importância na formação dos professores, é preciso saber como prepará-los para sua atuação profissional. Há alguns caminhos já delineados por estudiosos e um deles é a revisão curricular do curso de formação dos docentes, o que discutirei no tópico a seguir.

3.3 PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS DA UFBA

Não é difícil encontrar alguns trabalhos que atestem a insatisfação dos professores em formação e, principalmente, dos recém-formados com seu curso de licenciatura, sobretudo os professores de áreas específicas que são ou deveriam ser preparados para ensinar uma disciplina em particular na Educação Básica. Em sua maioria, os professores reclamam da falta de diálogo entre as disciplinas que cursam, do excesso de conteúdos que devem aprender durante o curso e da falta de articulação entre todos esses conteúdos e o que eles vão ensinar nas salas de aula, além da escassez de disciplinas que trabalhem questões mais pedagógicas e práticas.

A formação do professor não se inicia nem se esgota no curso de licenciatura; se trata de um processo contínuo e que não é de todo ensinável, “por mais que se estudem teorias e se observem práticas, a atividade de trabalho (docente)” (DAHER; SANT’ANNA, 2011, p. 63). Segundo as autoras, tratar a formação profissional do professor sob essa perspectiva diminui o sofrimento do formador de professor e do professor em formação.

Ainda assim não se pode negligenciar o papel fundamental que cumpre a universidade na preparação desses profissionais cujas atribuições exigem uma formação de conteúdo específico, pedagógicos, políticos, sociais, psicológicos, culturais, entre outros.

De acordo com Daher; Sant'anna (2011), no início do século XX, quando surgiam as primeiras universidades no Brasil, o que se esperava da formação em Letras era a 'alta cultura', isto é, era um curso voltado para o enriquecimento intelectual sem vincular-se necessariamente ao exercício da prática docente. Esse modelo de curso acarretou o surgimento da dicotomia educação *versus* trabalho e mais tarde teoria *versus* prática, dicotomias difíceis de serem diluídas até nos dias atuais, quando ainda podemos observar, na maioria dos cursos de Letras, disciplinas voltadas para a formação pedagógica ou profissional delegadas à Faculdade de Educação, enquanto que em Letras se privilegiam os estudos literários, filológicos, etc.

Com o passar dos anos, cresce a necessidade de se formar professores para o trabalho e também o comprometimento do corpo docente do Curso de Letras que passa a incorporar disciplinas de formação profissional o que, por sua vez, exige constantes reformas curriculares. Ou seja, "para ser professor do ensino básico é preciso passar pelo conjunto de disciplinas conhecidas como das **belas letras** e, ainda, pelas disciplinas conhecidas como pedagógicas" (DAHER; SANT'ANNA, 2011, p. 57, grifo das autoras). E, para haver tal mudança, um dos primeiros passos a ser seguido é a adaptação do currículo.

De acordo com Vita (2012), a maneira como os professores vêm sendo formados está diretamente relacionada ao tipo de currículo desenvolvido pela universidade. Das três concepções de currículo que apresenta a autora, em consonância com os estudos de Stenhouse (1984), Kemmis (1988) e Grundy (1991), há uma característica comum entre elas: todas destacam o benefício formativo na educação quando há conexão entre o que se aprende na teoria e o que se coloca em prática, e ainda acrescenta:

É como dizer que o objetivo do currículo é melhorar o trabalho nas instituições educativas através do ensino e da aprendizagem, ou seja, a teoria deve adequar-se à prática e esta necessita estar ajustada à teoria. Dessa forma, os investigadores indicam que uma boa formação educativa consiste em estabelecer uma conexão adequada entre o conteúdo, o método e o contexto sociocultural onde se desenvolve a ação formadora-educativa. (VITA, 2012, p. 50, tradução nossa)

Na maioria dos trabalhos divulgados que tratam, direta ou indiretamente, da insatisfação e até frustração dos recém-formados professores com relação ao seu curso, uma queixa comum é a de que os conhecimentos teóricos aos quais tiveram acesso durante sua graduação pouco têm a ver com a realidade que enfrentam em sala de aula. Segundo Márquez Aragonés (2009), a falta de diálogo entre teoria e prática é uma questão claramente curricular que, por sua vez, deve buscar um modelo de formação adequado às necessidades do professor em

formação. De acordo com a autora, para estabelecer um modelo de formação do professor é preciso ir além da definição de formação, é preciso estabelecer quais são os princípios básicos que devem nortear tal modelo. Nas palavras da autora:

O currículo da formação inicial do professorado depende em grande medida do modelo de professor que se pretende, ainda que não se possa esquecer que tal formação está sujeita à análise sociopolítica e ao modelo de escola que pretendem estabelecer os poderes públicos. (MÁRQUEZ ARAGONÉS, 2009, p. 37, tradução nossa)

É importante observar o que afirma a autora com relação à natureza do currículo quanto ao seu caráter político e social, pois, conforme as palavras de Moreira e Tadeu (2011, p. 14) o currículo não é um elemento inocente nem neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, mas diretamente ligado às relações de poder responsáveis por produzir identidades individuais e sociais particulares, além de não constituir um elemento atemporal, já que possui uma história vinculada a formas específicas e contingentes da organização da sociedade e da educação, reafirmando assim a necessidade de adequação, de flexibilidade do currículo ao contexto político, histórico e social em que vivemos, defendidas inclusive pelas próprias DCCL. Dessa forma, o currículo de um curso de formação docente deve estar em consonância com o meio social e cultural em que se insere e, principalmente, com o perfil do formando que se almeja, no caso, com o perfil de professor de espanhol como língua estrangeira (ELE) que se pretende formar na UFBA.

De acordo com Vita (2012), o perfil estrutural dos cursos de licenciatura para tais professores deve estar voltado para a prática educativa em permanente conexão com os conhecimentos teóricos. Entretanto, Ortiz Alvarez (2006, p. 2) aponta que o currículo dos cursos de Letras se dividem em dois blocos: 1– disciplinas específicas (língua, cultura e literatura correspondente) e 2 – disciplinas didático-pedagógicas (psicologia, didáticas, estágios supervisionados, etc.). Tal divisão reforça as dicotomias já mencionadas, além do fato de que, geralmente, se enfatiza mais as disciplinas do primeiro bloco em detrimento das do segundo, conferindo assim um caráter conteudista dos cursos formadores de professores de ELE e com o agravante de sua segmentação.

Cavalcanti (1999, p. 180) chegou a afirmar que essa segmentação era feita porque não se considerava o aluno como professor em formação desde o início do curso e que, portanto, faltava espaço para a reflexão sobre a prática em sala. Esta, de acordo com o autor, se restringia a algumas poucas horas-aula que serviam como avaliação do futuro professor.

Claro que a afirmação de Cavalcanti não é mais tão precisa em virtude das mudanças ocorridas ao longo do tempo. As universidades têm se dedicado, em sua maioria, às mudanças e adequações exigidas pelo contexto, mas como toda transformação, essa também requer tempo, adaptação, aceitação e pessoas dispostas a se reinventarem como profissionais e assim reinventarem também sua forma de enxergar o ensino-aprendizagem, podendo emergir daí um novo currículo.

Nesse sentido, concordo que um bom currículo como orientação a seguir em se tratando de um contexto formal da instituição é de fundamental importância, porém, devo ressaltar que a autonomia e a abordagem de ensino que segue o professor formador são muito mais relevantes, pois como sabemos, é ele o responsável por conduzir as questões em sala de aula. Dessa forma é que se justifica, por exemplo, a existência de currículos ultrapassados, mas com aulas magníficas, críticas, transformadoras, assim como o contrário também pode acontecer, um currículo atualizado, condizente com as necessidades dos alunos e seu meio, mas com um professor condutor ultrapassado, tradicional e engessado.

Ao tratar do cumprimento das leis que norteiam o Plano Curricular, Vita (2012) apresenta a Resolução CNE/CP nº. 02/02 que determina a carga horária mínima dos cursos de licenciatura de graduação plena da formação de professores da Educação Básica, enfatizando que as atividades práticas devem cumprir, no mínimo, 400 horas. Porém, no ILUFBA, são cumpridas somente 272 horas, as quais são distribuídas nos dois últimos semestres. Esse quadro é visto pelos docentes em formação como fator negativo, uma vez que consideram o contato com a prática imprescindível para a percepção e conscientização de sua preparação profissional.

De acordo com o Projeto curricular do curso de Letras da UFBA (BRASIL, 2005) na modalidade licenciatura, o objetivo é formar professor de língua portuguesa e/ou língua estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio; enquanto na modalidade bacharelado, o objetivo é a formação do pesquisador/ tradutor/revisor, no campo da língua portuguesa e/ou literaturas de língua portuguesa, língua estrangeira e/ou literaturas de línguas estrangeiras modernas (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano) ou clássicas (grego e latim).

Desse modo, o currículo deve ser pensado de acordo com o perfil do formando que se pretende, e no caso específico do curso de Letras da UFBA esse perfil se apresenta da seguinte forma:

PERFIL DO GRADUANDO¹

Tendo como pressuposto que o graduando em Letras deverá demonstrar capacidade de utilizar os recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referência em relação aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos e de desempenhar o papel de multiplicador, é que se toma como referência o seguinte perfil para o graduando:

- domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem;
- capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta;
- domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico, semântico e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira;
- capacidade de analisar, descrever e explicar, sincrônica e/ou diacronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua;
- capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações da língua e da linguagem, da literatura e da cultura;
- domínio ativo e crítico de um repertório representativo de obras literárias e culturais em língua portuguesa e/ou estrangeira e capacidade de identificar suas relações intertextuais;
- domínio de conhecimento teórico e histórico-cultural necessário à reflexão sobre conceitos e tipos de expressões textuais;
- domínio de repertório de termos especializados que instrumentalizem o graduando para discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua, da literatura e da cultura;
- capacidade de atuar como professor e/ou pesquisador e/ou consultor e/ou tradutor e/ou revisor;
- capacidade de desempenhar papel de mediador, de modo a possibilitar a formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e promover o desenvolvimento da criatividade nos campos linguístico, cultural e estético;
- atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento interdisciplinar e a utilização de novas tecnologias;
- capacidade de reelaborar e articular dados, informações e conceitos, com vistas à produção de conhecimento.

O referido documento aponta ainda as seguintes competências a serem desenvolvidas:

- compreender, analisar e produzir textos de gêneros variados;
- ler, produzir e traduzir textos em diferentes linguagens;

¹ Elaborado com base nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras, publicadas nos Pareceres CNE/CES nº 492 de 03/04/2001, CNE/CES nº 1363, de 12/12/2001, Resolução CNE/CES, nº 18, de 13/03/2002, assim como no perfil do egresso e nas competências e habilidades descritas nas Portarias do MEC: nº 011, de 04 de janeiro de 2001 e nº 280, de 30 de janeiro de 2002, que estabelecem as diretrizes para o Provão. (Esta nota está presente no documento)

- descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira, em diferentes contextos;
- ler e analisar criticamente textos literários e culturais e identificar relações de intertextualidade;
- estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outras práticas discursivas;
- relacionar diversos tipos de textos com seu contexto de produção e recepção, e com o momento presente;
- interpretar os diferentes gêneros textuais e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para tal interpretação;
- compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre língua, linguagem, literatura e cultura e sobre problemas relacionados ao ensino/aprendizagem da língua e respectivas literaturas, nos diferentes níveis.

É importante ressaltar que esse é o perfil e as habilidades dos graduandos que a UFBA pretende formar no curso de Letras em geral, ou seja, na licenciatura ou no bacharelado, em língua materna ou em qualquer uma das cinco línguas estrangeiras modernas ou nas duas clássicas que a universidade oferece além da habilitação em Português como língua estrangeira (PLE). Não se pode deixar de ressaltar o fato de que cada curso desses é único e formará profissionais com realidades distintas, sobretudo no que se refere à preparação de um bacharel em Letras em comparação a de um licenciado na mesma área, logo, não parece coerente continuar tratando as licenciaturas como um apêndice do bacharelado. Da mesma forma, dentro das licenciaturas também há uma infinidade de particularidades quando se pensa o que significa aprender e ensinar, em nosso contexto, cada uma dessas línguas (português, espanhol, inglês, francês, italiano, alemão e português como língua estrangeira).

O perfil almejado para esse graduando e as competências que nele se pretendem desenvolver permite a interpretação de que ainda se mantém a cultura conteudista, baseada em uma aprendizagem voltada para os aspectos mais linguísticos, teóricos, para um saber de ‘alta cultura’ e que pouco se refere à prática. É importante ressaltar que a formação intelectual do aluno de Letras, como defende Siqueira (2012, p. 11), “não deve ser vista como uma compilação de conhecimentos enciclopédicos estáticos, mas como a formação de um cidadão maduro pronto para uma ação sócio-política”. Com isso não afirmo que o problema maior está no ensino de conteúdos teóricos, já que esses são muito importantes para a formação docente. O problema talvez esteja na (falta de) articulação entre teoria e prática ou ainda, o problema pode estar também no conflito entre o que se espera da licenciatura e o que de fato ela faz.

A UFBA oferta três modelos de formação para professores na área de Letras, o curso 401, (assim são conhecidos os cursos, por códigos numéricos) garante ao formando uma habilitação em língua vernácula ou Língua Materna (LM), o curso 402, que garante ao

formando duas habilitações: Língua Materna (LM) e uma Língua Estrangeira (LE) ou PLE e o curso 403 que garante ao formando habilitação em uma LE, seja Espanhol, Inglês, Francês, Italiano ou Alemão.

Por abrir maiores possibilidades no mercado de trabalho, um dos modelos de formação de professores mais procurados é o curso 402, contudo, já se discute a viabilidade de sua manutenção, uma vez que a dupla habilitação acaba sendo densa, com grande quantidade de disciplinas obrigatórias e em praticamente no mesmo espaço de tempo dos demais cursos. A esse respeito:

A grande crítica que a comunidade acadêmica de Letras faz à dupla habilitação é que ela não prepara bem nem o professor de português nem o de língua estrangeira, pois, para que possa ser concluída no período médio de oito semestres, alguns componentes curriculares obrigatórios nas habilitações simples foram suprimidos. (BRASIL, 2005, p. 13)

Essa formação, de algum modo, é comprometida, mesmo as disciplinas obrigatórias sendo cursadas em sua totalidade com o aumento de oito para nove semestres para a dupla habilitação. A autonomia do aluno no que tange às escolhas de disciplinas eletivas é, no mínimo, reduzida, tornando assim seu currículo mais engessado que os demais. Por outro lado, de acordo com o próprio Plano Curricular (2005), a existência de uma dupla habilitação pode tornar mais atraente o estudo de línguas estrangeiras modernas que não possuem um mercado muito amplo, como é o caso de alemão, italiano e francês.

Esse curso (402) integraliza o currículo em 3.600 horas e organiza seus conteúdos curriculares da seguinte maneira (BRASIL, 2005, p. 16):

- componentes curriculares que definem o conteúdo específico;
- componentes curriculares de conhecimento contextual necessários para situar o *locus* de atuação do professor e
- componentes curriculares do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional.

Além disso, na área do conhecimento específico estão as disciplinas de:

- Língua Portuguesa;
- Língua Estrangeira;
- Literatura (Portuguesa, Brasileira e Estrangeira);

- Introdução aos Estudos Linguísticos;
- Introdução aos Estudos Literários;
- outras disciplinas consideradas instrumentais, tais como Introdução ao Estudo do Latim e Técnicas de Pesquisa.

Já no campo da Educação, englobados no componente curricular, encontram-se disciplinas tais como:

- Antropologia;
- Filosofia;
- Sociologia;
- Organização da Educação Brasileira;
- Psicologia da Educação;
- Seminários Interdisciplinares em Educação, entre outros.

A área do conhecimento contextual corresponde às atividades complementares, com 200 horas, e às de cunho eminentemente prático, como Leituras de Produções Artísticas e da Mídia e os Seminários Interdisciplinares.

Com relação à área do conhecimento pedagógico, que corresponde aos componentes formadores no âmbito dos processos educativos, temos:

- Didática e Práxis Pedagógica e
- Estágio Supervisionado.

O estágio profissional supervisionado é realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso, perfazendo um total de 408 horas de estágio supervisionado curricular, as quais correspondem à soma dos dois estágios supervisionados, com 136 horas cada, sendo que as duas disciplinas de Didática e Práxis Pedagógica ocupam 68 horas/aula cada. No caso da dupla habilitação, o professor em formação acaba cursando 680 horas/aula de disciplinas intituladas práticas.

Esses componentes curriculares devem ser cumpridos, ainda de acordo com o Projeto, no tempo médio de nove semestres, sendo um mínimo de seis e máximo de quatorze semestres.

Vale lembrar que o aluno que opta por duas habilitações tem muito mais disciplinas teóricas obrigatórias e apenas uma ‘optativa-obrigatória’² na área de Educação, ou seja, conta com menor possibilidade de cursar disciplinas mais voltadas para o preparo e reflexão sobre a prática. Enquanto que o aluno que opta por graduar-se apenas em língua estrangeira, por exemplo, tem mais possibilidades de cursar mais disciplinas optativas ou eletivas e, nesse caso, pode ser mais autônomo em sua formação e ainda conta com três ‘optativas-obrigatórias’ em Educação.

O curso 403, por sua vez, possibilita que o aluno se torne um bacharel ou um licenciado em uma única LE. O licenciado poderá atuar na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). Para isso integraliza o currículo em 3.124 horas e dispõe da seguinte organização dos seus conteúdos curriculares (BRASIL, 2005, p. 22):

- componentes curriculares que definem o conteúdo específico;
- componentes curriculares de conhecimento contextual necessários para situar o *locus* de atuação do professor e
- disciplinas do conhecimento pedagógico que caracterizam a prática profissional.

Além disso, na área do conhecimento específico estão os componentes curriculares de:

- Língua Portuguesa;
- Língua Estrangeira;
- Literatura (Portuguesa, Brasileira e Estrangeira)
- Introdução aos Estudos Linguísticos;
- Introdução aos Estudos Literários e
- outras consideradas instrumentais tais como Introdução ao Estudo do Latim e Técnicas de Pesquisa.

Já no campo da Educação, englobados no componente curricular, encontram-se disciplinas tais como:

- Antropologia;
- Filosofia;
- Sociologia;

² Termo que utilizo para referir-me às disciplinas que são consideradas eletivas na grade curricular da UFBA, mas que devem ser obrigatoriamente na área de Educação.

- Organização da Educação Brasileira e
- Seminários Interdisciplinares em Educação, entre outros.

Nesse curso, a área do conhecimento contextual corresponde às Atividades Complementares, com 200 horas, e as de cunho eminentemente prático, como as Leituras de Produções Artísticas e da Mídia e os Seminários Interdisciplinares em Ensino.

Com relação ao conhecimento pedagógico, a ele correspondem os componentes formadores no âmbito dos processos educativos, tais como Didática e Práxis Pedagógica e Estágio Supervisionado, este será realizado em instituição pública de ensino ou em outras instituições ligadas à rede pública de ensino, após o licenciando ter concluído no mínimo 50% da carga horária do curso, perfazendo um total de 408 horas de estágio supervisionado curricular.

Como se observa, tanto o professor quanto o bacharel em LE dispõem do tempo médio de oito semestres, sendo um mínimo de seis e máximo de doze semestres para dar-se como graduado.

De acordo com Vita (2012), a proposta do Projeto Curricular (PCC Letras) de formação de professores de espanhol da UFBA apresenta em sua estrutura catorze disciplinas obrigatórias específicas de língua espanhola e dezessete optativas, dentre as quais os estudantes devem eleger dez. Com relação às disciplinas que são da área de educação, a autora afirma que estas deveriam ser ministradas por professores com formação em ELE e não pelos professores da Faculdade de Educação, como acontece na maioria das vezes. Acredito que a estudiosa se refira às disciplinas de Didática ou às de Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, uma vez que são ministradas por professores que atuam na Faculdade de Educação da UFBA (FACED/UFBA), enquanto que as de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola são ministradas por professores do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA) devidamente habilitados para o ensino da referida língua.

O problema maior não reside no fato de tais disciplinas serem ministradas por professores da FACED/UFBA ou do ILUFBA, mas na ideia de que somente nessas disciplinas deva haver a preocupação com a formação pedagógica do professor em formação, uma vez que essa deveria ser constante já que se trata de um curso de licenciatura.

A autora buscou também as impressões dos professores em formação e recém-formados e dos professores formadores a respeito do curso de formação de docentes de espanhol da UFBA e com relação à pergunta sobre sentir-se preparado para atuar como professor, as

respostas por parte dos alunos foram quase que unânimes: Não, eles não se sentem preparados.

Uma das causas dessa sensação de despreparo apontada pela investigação é a falta de prática durante a formação docente, pois em um curso que tem durabilidade média de quatro anos, o futuro professor cursa três sem qualquer contato com a escola básica por intervenção da universidade, além de contar com disciplinas teóricas desarticuladas com a sua realidade profissional.

Tal afirmativa pôde ser comprovada pela investigadora quando ao perguntar aos docentes em formação quais as disciplinas que melhor lhes preparam para sua atuação, se obteve como resposta, na maioria das vezes, as disciplinas de Estágio Supervisionado I e II.

Como poderemos observar na ementa da disciplina denominada Estágio Supervisionado I, logo abaixo, esta é uma das poucas e primeiras matérias que vai dá ao curso de formação de professores de espanhol tal configuração. Nela são discutidas questões pedagógicas relacionadas à língua alvo, os alunos são convidados a refletir sobre assuntos relacionados a sua prática à medida que entram em contato com textos que tratam sobre os principais métodos e estratégias de ensino-aprendizagem e suas respectivas concepções de língua, discutem os conceitos de avaliação, são convidados a planejar aulas e pensar na relação professor/aluno/sala de aula; também discutem sobre as abordagens de ensino, a interculturalidade na sala de aula e, o mais interessante, os professores de espanhol em formação da UFBA têm como trabalho final a elaboração de um projeto contendo planos de aula que cumpram, no mínimo, 20 horas/aula.

Tal projeto tem previsão de ser aplicado no semestre subsequente, durante o curso da disciplina Estágio Supervisionado II. Essa tarefa exige também a análise crítica de materiais didáticos em sala de aula, estimulando assim a autonomia e a criticidade do professor em formação. Conscientes de que podem selecionar e confeccionar seu próprio material didático e avaliativo, o docente em formação desenvolve um comportamento seletivo e reflexivo com relação à própria prática.

Para melhor análise, apresento em seguida a Ementa da Disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola:

Componente curricular:	iLET A77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola
Departamento	Letras Românicas
Carga Horária:	136 h
Pré-requisito:	EDC A11 Didática e Práxis Pedagógica I e 50% da carga horária do curso

Módulo	15 alunos
Natureza:	Obrigatória
Curso (s):	403 - Língua Espanhola (Licenciaturas) 402 - Letras Vernáculas e Língua Espanhola (Licenciaturas)
Equivalência:	EDC 157 (Metodologia do Ensino do Espanhol I)
Ementa:	Estudo de métodos e técnicas visando a capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.
Programa:	Apresentação e avaliação dos principais métodos de ensino/aprendizagem Estratégias de ensino/aprendizagem. Planejamento de aulas. Avaliação. Relação Professor/Aluno/Sala de aula. Questões interculturais na sala de aula. Micro-aulas. (<i>sic</i>)

Como se pode observar, a ementa da disciplina consiste no estudo de métodos e técnicas que têm como objetivo capacitar o aluno para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e para tanto conta com o programa acima descrito. A meu ver, há um grave problema na descrição da ementa referida, a presença das palavras *métodos e técnicas* objetivando práticas pedagógicas contextualizadas. O exercício docente é imprevisível, assim como seu contexto, portanto métodos e técnicas que representam algo tão fechado e metódico, pobres de possibilidades, não poderão dar conta da infinidade de possibilidades de contexto que esse profissional encontrará.

Como já vimos no decorrer deste capítulo, a prática docente é complexa e envolve muitas variáveis, não permitindo, dessa forma, que microaulas organizadas com método e técnicas bem definidos, aplicadas em salas de aula com 15 pessoas adultas, com equipamentos funcionando quase que perfeitamente, sejam chamadas de práticas pedagógicas contextualizadas. A sala de aula real é algo muito mais complexo, com realidades muitas vezes inimagináveis, há alunos vivos ali, com dúvidas, indisciplina, questionamentos, com outra visão de mundo e outras culturas; aparelhos que não funcionam ou simplesmente inexistem, além de muitas outras variáveis. Nesse sentido, devemos nos conscientizar do que afirma Perrenoud (2002) quando esclarece que "Grande parte dos problemas tratados por uma profissional (da educação) não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentos ensinados" (PERRENOUD, 2002, p. 15). Acredito, assim como o autor, que mais importante que pensar em métodos ou técnicas é preciso "construir paralelamente saberes didáticos e transversais bastante ricos e profundos para equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade" (PERRENOUD, *ibidem*, p.17) e tal construção só é possível através da experiência vivida na prática.

A disciplina de Estágio Supervisionado II, cuja ementa será apresentada abaixo, é considerada prática de fato, pois é nessa fase que os professores em formação são convidados a elaborar um plano de ensino, aperfeiçoar os planos de aula já elaborados no Estágio Supervisionado I e, finalmente, poderão entrar em sala de aula de uma instituição pública e viver um pouco a sua realidade profissional.

Como conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado II, os futuros professores devem apresentar um relatório contendo o resultado de suas observações em sala de aula, além dos resultados obtidos através da prática docente e das impressões que isso lhes conferiu. Para os formandos, é o momento de grandes e importantes revelações, já que é nesse momento que alguns descobrem que nasceram para lecionar, enquanto outros descobrem que não têm perfil para tal e muitos outros se decepcionam, frustrados por comprovar que estão longe de se sentirem preparados para sua vida docente. Isso acontece porque:

[...] a prática educativa prepara os futuros docentes não só com relação ao exercício propriamente dito como também os ajuda a amadurecer e a identificar-se verdadeiramente com sua futura profissão. Conviver com o ambiente profissional é a chave para o sucesso na docência. (VITA, 2012, p. 213)

Para que possamos melhor analisar a disciplina Estágio supervisionado II é que abaixo apresento sua ementa:

Componente curricular:	LET A78 Estágio Supervisionado II de Língua Espanhola
Departamento	Letras Românicas
Carga Horária:	136 h
Pré-requisito:	LET A77 Estágio Supervisionado I de Língua Espanhola
Módulo:	15 alunos
Natureza:	Obrigatória
Curso (s):	403 - Língua Espanhola (Licenciaturas) 402 - Letras Vernáculas e Língua Espanhola (Licenciaturas)
Equivalência:	EDC158 (Metodologia e Prática do ensino do Espanhol II)
Ementa:	Planejamento e implementação de ensino-avaliação.
Conteúdo programático:	Elaboração de plano de curso; observação em sala de aula Regência de classe; elaboração de relatório final

É inegável a relevância dessa disciplina no curso de licenciatura em língua espanhola, todavia devemos admitir que, mesmo não sendo o único caminho para uma formação adequada, um bom currículo e uma boa ementa não podem ser dispensados.

Apesar disso, a ementa acima é minimamente vaga e pouco ou nada esclarecedora, afinal, o que pode significar “Planejamento e implementação de ensino-avaliação”? Talvez se refira ao que Cavalcanti (1999) já criticava, ou seja, ao não considerar o aluno como professor em formação desde o início do curso, não lhe oferecendo espaço para a reflexão sobre a prática em sala, com exceção das poucas horas-aula que serviam como avaliação do futuro professor. O que me leva a questionar se umas poucas horas/aula serviriam como meio de avaliação de um futuro professor, pois se assim for, estamos ultrapassados. Além disso, a ementa não esclarece em que consistem as observações das aulas e quais seriam seus propósitos, se imitar, criticar ou apenas fazer uma observação pelo simples ato de observar, mas, principalmente, não esclarece o que se deve fazer com tal observação, qual seu sentido prático dentro do contexto.

Nesse sentido, o fato do currículo e/ou uma ementa não ser o único caminho para uma boa formação se torna ainda mais positivo, pois é algo que pode ser interpretado e reinventado de acordo com as necessidades dos estudantes e o bom senso do professor formador.

Ao analisar o PCC Letras da UFBA, Vita (2012) observou, entre outros fatores, que contamos com a hegemonia de disciplinas de língua portuguesa sobre as de língua espanhola e analisou esse fator como algo negativo, pois, segundo a autora, envolve questões políticas institucionais difíceis de serem resolvidas, uma vez que se pretende formar professores de espanhol, portanto o ideal é que as disciplinas fossem, em sua maioria, de língua espanhola e de literaturas hispânicas e que as reflexões sobre a prática de ensino-aprendizagem de língua estrangeira fossem preocupações de todo o curso.

Concordo plenamente com a autora quanto à afirmação de que as reflexões sobre a prática docente sejam preocupações de todo o curso e não somente das disciplinas de Didática e Estágio, assim como também estou de acordo quando aponta que o PCC Letras da UFBA tem problemas e precisa ser melhorado. No entanto, não acredito que a quantidade de disciplinas em língua portuguesa seja um dos seus maiores problemas, inclusive acredito que o estudo da língua materna contribui significativamente para a aprendizagem de uma LE. As disciplinas em língua espanhola e sobretudo as de literatura hispânica podem e até devem existir em maior quantidade, mas o principal é que sejam ministradas em melhor qualidade. Por mais que pensemos que oito semestres seja muito, nunca será suficiente para formar um profissional que terá uma vida em formação. O que precisamos, na realidade, é de um curso

que nos garanta a autonomia de continuar nossa própria caminhada e isso não depende só do currículo, mas sim de quem o executa.

Não se pode esquecer que o currículo, entendido como desenho, apenas se restringe a uma visão limitada do campo de ação curricular, tendo seu papel reduzido à estruturação progressiva e planejada dos cursos, estabelecendo uma ordem crescente de dificuldade e de importância na formação (VITA, 2012, p. 51). Sabe-se também que tal elemento é um conjunto de conteúdos teóricos, culturais, e está baseado em interesses políticos, sociais e ideológicos que definem, inicialmente, o que deve ser relevante no curso de formação. Entretanto, o Currículo não é o único elemento formador nos cursos de licenciatura, sendo apenas uma base que pode e deve ser modificada de acordo com as necessidades do contexto. São modelos de ensino, e como tais

[...] não são mais do que possibilidades que devem ser experimentadas, de tal modo que se possa rever a prática à luz das ideias pedagógicas que os modelos representam e estes últimos à luz do que a prática revela [...] O currículo necessita ser sempre interpretado, adaptado e, inclusive, (re)criado por meio do ensino que o professor realiza. (CONTRERAS, 2012, p. 131).

Nesse sentido, os professores formadores têm o grande desafio de perceber seu entorno para garantir a seus alunos uma formação que lhes possibilite o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para sua atuação profissional, fazendo-se assim, necessária, a construção de projetos formativos, com metodologias adequadas às realidades e coerentes com a dinâmica social e cultural às quais se dirigem, pois o futuro docente irá se deparar com

Uma realidade que exige posturas que considerem a complexidade das relações sociais dos (des)encontros entre diferentes grupos e práticas culturais, rumo à construção de uma sociedade alicerçada em valores interculturais. Para tanto, formar educadores em contextos multiculturais na perspectiva de uma cidadania ativa, participativa, crítica e intercultural, implica em considerar formar para a aquisição de competências interculturais [...]. (SILVA; ANGELES CABRERA, 2013, p. 11)

Devemos ter a consciência de que não é possível fazer de tudo na formação inicial, mas esta tem de considerar a formação de pessoas capazes de aprender com a experiência, refletindo sobre o que fizeram, fazem, o que gostariam de fazer e sobre os resultados de tudo isso. “Sob esse ponto de vista, a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação” (PERRENOUD, 2002, p. 17). O autor, ainda lista

alguns caminhos que deveriam ser seguidos ao se planejar uma formação inicial de professores:

- não abranger "um pouco de tudo", mas realizar escolhas, renunciar com ponderação;
- definir as prioridades do ponto de vista do iniciante e de sua evolução desejável;
- basear-se em uma análise das situações profissionais mais comuns e problemáticas no início da carreira, como fundamento de uma formação inicial;
- não ignorar a angústia e a falta de experiência dos alunos, as quais os levam a dramatizar alguns problemas e a subestimar outros. (PERRENOUD, *ibidem*, p. 16,17)

Formar professores é algo realmente desafiante, pois devemos pensar em uma formação que garanta ao profissional competências, habilidades, saber fazer, saber ser, saber interagir, trocar experiências, entre tantos outros *saberes* e todos sob uma perspectiva reflexiva. Além disso, é importante criar ambientes de análise da prática, ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage a uma sala de aula; e não me refiro aqui às microaulas previstas na disciplina de estágio, mas a um contexto efetivamente real, onde os docentes formandos possam trabalhar seus medos e emoções, onde sejam incentivados a desenvolverem-se como pessoas e como profissionais.

Em síntese, só é possível formar o profissional reflexivo por meio de uma prática reflexiva e para que se chegue a esse nível de formação docente é preciso que a universidade disponha não somente de currículos adequados e atualizados e professores mais sensíveis culturalmente, mas também de espaços onde os futuros professores possam exercer a prática reflexiva. Uma excelente opção de espaço para esse fim é a extensão universitária que será melhor discutida a seguir.

4 O PROJETO NUPEL E SUAS ATRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ESPANHOL DA UFBA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma análise das atribuições do Projeto Núcleo de Extensão em Letras (NUPEL) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) na formação de professores de espanhol na instituição e assim verificar se há ou não uma relação entre extensão universitária e a formação docente.

Desta forma, inicialmente, apresento uma reflexão sobre a institucionalização da extensão, bem como sua relevância como espaço de prática reflexiva, para em seguida descrever o projeto político pedagógico do NUPEL e, por fim, traçar as seguintes categorias de análise:

- a) interação entre a extensão universitária e a comunidade;
- b) interação entre a extensão universitária e pesquisa;
- c) interação entre a extensão universitária e o ensino/a formação de professores de espanhol).

Para a última categoria, tomarei como objeto de análise, além do projeto em si, os questionários coletados com os docentes em formação que atuam no referido núcleo e egressos do mesmo.

Antes de passar ao tópico seguinte, gostaria de esclarecer que quando me refiro a esta última categoria, a palavra “ensino” deve ser lida como sinônimo de “formação de professores” (de preferência professores de espanhol). Ou seja, quando me refiro a ensino no NUPEL, estou considerando que cabe à universidade ensinar a ser professor e ao NUPEL contribuir com essa função, não me refiro, dessa forma, ao ensino de língua espanhola, mas ao ensino profissional.

4.1 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Como vimos na Seção 2 do presente trabalho, a universidade brasileira surgiu tardiamente, na primeira metade do século XX, a partir de escolas superiores isoladas que, por sua vez, surgiram para suprir as necessidades práticas do governo. Foi também no início daquele século que a Universidade de São Paulo passou a realizar conferências para difundir os conhecimentos ali produzidos, iniciando assim uma aproximação com a sociedade, mesmo que de forma vertical.

A partir da segunda metade do mesmo século, com a criação da UNE, as atividades dirigidas ao público externo da universidade adquiriram um caráter mais cultural e político, o que fortaleceu parte da sociedade civil que se comprometia com as classes populares, fazendo assim com que emergisse um novo conceito de universidade, baseado na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão vigentes naquela época.

A extensão deixa então de ter uma função meramente assistencialista e passa a ter suas atividades questionadas, passando a ser função inerente da universidade e meio de articulação entre ensino e pesquisa, responsável inclusive por organizar e assessorar os movimentos sociais que surgiam na época.

Começa assim o processo que dá início à institucionalização da extensão, envolvendo toda a universidade. O ensino colabora através de um ensino superior mais crítico que promove a conscientização cidadã, política e social, enquanto a pesquisa básica e aplicada se dirige aos grandes problemas sociais, possibilitando a participação da população na condição de sujeito e não mais como mero telespectador.

Nesse novo formato, a extensão vai além da compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais), pois surge com isso um conceito de universidade em que a relação com a população passa a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica, promovendo assim a troca de conhecimentos entre acadêmicos e comunidade.

Legalmente isso se dá com sua inclusão desse terceiro pilar na Constituição Federal e a organização do FORPROEX, no fim da década de 1980, quando surge uma nova concepção de extensão universitária, como processo educativo, cultural e científico, conforme já citamos em seções anteriores.

Esse novo conceito de extensão promove uma nova postura da universidade diante das questões sociais, pois não só dissemina conhecimento como procura intervir na realidade da população também, modificando, assim, seu caráter de terceira função da extensão para uma espécie de filosofia, ação vinculada à política, com estratégias mais democratizantes e metodologia que busca soluções para os problemas sociais através das pesquisas e do ensino.

A extensão passa a ser vista como parte indispensável da universidade, por isso a necessidade de sua institucionalização. De acordo com a PNEU (FÓRUM..., 2012, p. 22)

O preceito constitucional de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão e os institutos consagradas à Extensão Universitária na LDB e no PNE 2001-2010 denotam sua institucionalização no âmbito formal. Por seu

caráter vinculatório, essas iniciativas representam a consolidação de uma etapa decisiva na construção da política de Extensão Universitária.

A extensão, entendida como prática acadêmica, interliga a universidade através de suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilitando, desse modo, uma formação do profissional cidadão e se credenciando cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes.

A partir dessas ideias, podemos considerar as atividades de extensão, pelo potencial da comunidade universitária (professores, alunos, técnicos), um instrumento incomparável de mudança nas próprias instituições onde se desenvolvem e nas sociedades onde essas instituições estiverem inseridas.

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária (PNExt), sua relevância está no desenvolvimento das instituições acadêmicas e também porque permite:

- 1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras;
- 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas;
- 3) o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã;
- 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país. (FÓRUM ..., 2000-2001, p. 03)

Dos onze objetivos listados pelo PNExt, seleciono quatro que mais têm relevância neste trabalho, a saber:

- 1) Reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
- 3) dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes, como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda;
- 4) estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;

5) enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância;
[...] (FÓRUM ..., 2000-2001)

Esses objetivos, a meu ver, reforçam a importância e os compromissos mais importantes que a extensão universitária deve assumir, um compromisso com a educação, o ensino de qualidade e conseqüentemente, um compromisso com a sociedade.

Nos últimos anos, o PNEExt, no decreto do decênio 2011-2020, reforçou a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em seu artigo 2º reafirmou a extensão como atividade acadêmica que articula ensino e pesquisa e viabiliza a relação entre universidade e sociedade. (BRASIL, 2011, p. 01).

Além disso, estabeleceu em seu artigo 3º, entre outras diretrizes, que a extensão deve ser inserida na formação dos estudantes e na construção do conhecimento, deve promover o engajamento entre universidade e sociedade no qual haja mútuo desenvolvimento e comprometer-se com a educação e erradicação da fome e miséria.

Ademais, também estabeleceu algumas metas que devem ser cumpridas em prazo determinado. Por exemplo, até o ano de 2015, a universidade deve incorporar ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula e até 2020, garantir que 100% dos estudantes de universidades públicas de nível de graduação tenham programas e projetos de extensão registrados em seus currículos.

Como se pode observar, não há dúvida de que a extensão universitária é parte orgânica da universidade e um dos meios mais eficazes de articular ensino e pesquisa, ambos indispensáveis para a formação de professores críticos e autônomos. Dessa forma, considero a extensão universitária também como espaço que pode proporcionar uma prática reflexiva e assim contribuir para uma melhor formação docente. É o que pretendo discutir no tópico seguinte.

4.1.1 A extensão como espaço de prática reflexiva

A partir do momento que a extensão reafirma o compromisso social da universidade, ela assume seu papel como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, através das suas atividades de ensino e pesquisa, às demandas da sociedade.

Na área da pesquisa, por exemplo, há grandes possibilidades de articulação de trabalhos realizados na universidade com setores sociais cuja metodologia mais utilizada é a

participativa. Quanto ao ensino, amplia-se o conceito de sala de aula, o qual passa a ser qualquer espaço dentro ou fora da universidade em que haja processo histórico e social, o conteúdo agora é multi/inter/transdisciplinar. (FÓRUM..., 2000-2001, p. 02)

De acordo com o PNExt. (FÓRUM..., *ibidem*), uma outra função da extensão universitária assumida após sua institucionalização é a de um espaço para a prática para os estudantes, pois

O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que viabilizam a extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político, devendo ser obrigatório para todos os cursos, desde o primeiro semestre, se possível, e estar integrado a projetos decorrentes dos departamentos e à temática curricular, sendo computado para a integralização curricular de docentes e discentes. (FÓRUM..., 2000-2001, p. 02)

A extensão acadêmica deve ser melhor aproveitada pela universidade, articulando efetivamente teoria e prática. Ao comprometer-se com tais ações, a extensão possibilita a formação de um profissional cidadão crítico e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes, sobretudo se esse profissional se tratar de um professor que vai atuar no coração das questões sociais, na educação.

Sendo a educação um direito de todos, garantido pela Constituição de 1988 em seu artigo 205, deve ser uma preocupação de toda a sociedade. Para garantir uma qualidade na educação básica devemos nos preocupar com a qualidade do ensino superior, o qual é responsável por formar, além dos demais profissionais, os professores que atuarão no referido contexto.

De acordo com Serra (2014, p. 03), a qualidade do ensino superior está intimamente relacionada aos aspectos metodológicos e às práticas docentes desenvolvidas. A escolha dos aspectos metodológicos se dá, por sua vez, a partir das experiências vividas, tanto sociais, quanto culturais, políticas e pessoais. Nesse sentido, de acordo com a autora, a opção metodológica do educador que incide sobre a prática é um ato político que exige do professor uma tomada de decisão, uma posição diante das tendências pedagógicas construídas ao longo da história da educação.

A autora (*ibidem*) ainda define práticas pedagógicas como o “conjunto de atividades planejadas e desenvolvidas no espaço escolar e que tem relação com o processo social, logo é uma prática social” (SERRA, *op. cit.*, p. 04). Assim, ela considera que a prática docente deve considerar suas variantes, tais como os aspectos culturais, políticos e socioeconômicos.

Por essa razão é importante consolidar a prática reflexiva dentro das instituições de ensino superior (IES), buscando sempre o equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e os conhecimentos que surgem no trabalho da comunidade acadêmica.

Para que essa prática tenha um resultado significativo, o ideal, a meu ver, é que seja realizada no ambiente mais próximo possível da realidade, assim os docentes em formação terão a oportunidade de familiarizarem-se com a realidade que lhes espera após a licenciatura, ainda que se saiba que o espaço da sala de aula seja um meio surpreendente, o que justifica a importância não somente da prática, mas de uma prática reflexiva, que crie no professor o hábito da reflexão sobre suas ações ou a falta delas e suas respectivas consequências.

Não podemos esquecer que a função primeira da extensão universitária é aproximar a academia da sociedade, por isso acredito que mais importante do que oferecer cursos ou prestações de serviços, a extensão deve comprometer-se com a qualidade desses serviços, trabalhando para que tenham como consequência sempre uma intervenção social, colaborando assim para a formação cidadã, tanto dos futuros profissionais que atuam na extensão, quanto dos que se servem do que ali é oferecido.

De acordo com o PNext (FÓRUM..., 2000-2001, p. 03), para a “formação do profissional cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar”.

Segundo a Resolução nº 02/2012 que aprova o Regulamento da Extensão Universitária da UFBA (UFBA, 2012), nessa instituição, “a extensão universitária é um eixo de atuação que articula as funções de ensino e pesquisa, amplia e viabiliza a relação entre a Universidade e a sociedade” (UFBA, *ibidem*, p. 02) e segue as orientações das diretrizes do Plano Nacional de Extensão.

O documento acima referenciado determina que a universidade deve manter contato permanente com a sociedade mediante ações junto ao público geral, comunidades, empresas públicas e privadas, entre outros, sob forma de programas ou ações de extensão universitária definindo programa como

[...] conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão universitária (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as atividades de extensão universitária, pesquisa e ensino, com caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado conforme o cronograma apresentado. (UFBA, *op. cit.*, p. 02)

E classifica as ações de extensão da UFBA em:

I. Projeto: conjunto de ações contínuas de caráter comunitário, educativo, cultural, científico e tecnológico, com objetivo definido e prazo determinado;

II. Curso: atividades sistematizadas de caráter didático, que objetivam a disseminação de princípios, conceitos, fundamentos, métodos e tecnologias para público-alvo definido;

III. Evento: ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade;

IV. Trabalhos de campo: atividades que visam à produção e socialização de conhecimento, realizadas junto a segmentos da sociedade, compreendendo diagnóstico, planejamento, treinamento e desenvolvimento de ações de forma participativa;

V. Prestação de serviços: ações através das quais habilidades e conhecimentos de domínio da Universidade são disponibilizados sob a forma de atendimento, consulta, exame e ensaios laboratoriais, procedimento especializado, consultoria, assessoria, assistência técnica e manutenção de equipamento, realização de estudos, organização de publicação, elaboração e orientação de projetos e atividades similares;

VI. Publicação e outros produtos acadêmicos: modalidade que contempla a elaboração de publicações e outros instrumentos oriundos das ações de extensão universitária, para difusão e divulgação cultural, artística, científica e tecnológica, incluindo livros, capítulos de livros, anais, manuais, cartilhas, libreto, fascículos, cadernos, boletins, jornal, revista, artigos, comunicações, relatório técnico, produtos audiovisuais, filmes, produtos artísticos, vídeos, mídia eletrônica, programas de rádio e TV produzidos com caráter de difusão, dentre outros. (p. 02)

Com o propósito de compreender melhor o curso de extensão em Letras da UFBA é que passo ao próximo tópico no qual descrevo seu Projeto Pedagógico.

4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DO NUPEL

O Projeto Pedagógico do NUPEL é um documento de dez páginas e está dividido em quatorze tópicos, além de uma lista com as referências utilizadas na elaboração do documento.

O objetivo aqui é destacar e comentar as principais partes do documento, tais como:

a) APRESENTAÇÃO: nela constam informações básicas, como o próprio nome, o registro de que busca atender as prerrogativas estabelecidas em seu regulamento, aprovado em 20 de abril de 2012, além do seguinte conceito de extensão:

A extensão, atividade acadêmica identificada com os fins da Universidade, é um processo educativo, cultural e científico, integrado com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável e que propicia aos nossos alunos em formação profissional uma capacitação mais condizente com o contexto contemporâneo, caracterizado pela promoção de diálogos transculturais e reflexão crítica. (PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL, 2012, p. 03)

Essa definição de extensão universitária dialoga bastante com a que encontramos no Plano Nacional de Extensão (2000-2001), pois ambas concebem a extensão como um processo educativo, cultural e científico que se articula ao ensino e à pesquisa de maneira indissociável, ao passo que busca o diálogo entre a academia e a sociedade, constituindo-se, assim, uma via de mão dupla, pois instrumentaliza o processo dialético de teoria/prática e ainda se constitui em um “trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social” (FÓRUM ..., 2000-2001, p. 05). Ainda que de forma implícita, observa-se nessa noção a preocupação por uma articulação entre universidade e sociedade, ensino e pesquisa.

Diante dessa descrição do que é a extensão, devemos admitir que ela é, ao menos na teoria, o ponto chave da formação acadêmica, coração da universidade, meio mais eficaz de se produzir conhecimento interdisciplinar e dialógico, além de meio de integração entre academia e sociedade transformando-as através de um processo mútuo.

Dessa forma, o que se pretende com o Projeto Pedagógico do NUPEL, conforme sua apresentação, é fundamentar e discutir práticas que contribuam para a formação do professor de línguas (estrangeiras, vernáculas, clássicas e LIBRAS), desconstruindo ideologias tradicionalmente orientadas para e por uma visão de ensino e aprendizagem historicamente etnocêntrica e de caráter universalizante. Almeja-se também contribuir para a formação dos estudantes do bacharelado em tradução, preparando-os, através de atividades supervisionadas, para o mercado de trabalho.

Outra atividade prevista no NUPEL é oferecer cursos gratuitos de formação continuada em língua portuguesa, línguas estrangeiras e LIBRAS, a professores, em especial da rede pública de ensino, e apoio a eventos científico-culturais do ILUFBA. Observemos que, nesse aspecto, os beneficiados são pessoas que já tiveram ou têm acesso à universidade.

Além de oferecer essas atividades, através delas o NUPEL almeja

[...] inserção do Instituto no contexto brasileiro para o intercâmbio da comunidade acadêmica com centros internacionais avançados de ciência e tecnologia e para atender à comunidade no tocante à democratização do acesso à educação linguística de qualidade e outras atividades inter-relacionadas. (PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL, 2012, p. 03)

Vale ressaltar que para atender à comunidade de forma democrática, dando-lhe acesso a uma educação linguística de qualidade, o intercâmbio não é imprescindível, embora seja um privilégio que em muito colabora para o aprendizado.

b) JUSTIFICATIVA: O projeto se justifica, inicialmente, por ter um caráter acadêmico que se alinha com os objetivos gerais da universidade e por ser um espaço favorável ao diálogo entre teorias e práticas, levando à materialização do papel social que esse diálogo deve possibilitar.

Formar cidadãos críticos é outro argumento utilizado no documento e para isso aponta a necessidade de desafiar os interesses e motivações que direcionam a educação de línguas e complementa:

Diante desse cenário, é imperativo o desenvolvimento do que Guilherme (2007) chama de “cidadania cosmopolita”. Em outras palavras, os tempos globalizantes, onde as interações inter(trans)culturais ocorrem numa intensidade jamais vista, faz-se necessário repensar a aquisição de línguas em seus contextos social, cultural e político, levando-se em consideração a condição pós-moderna do sujeito múltiplo e formado por diferentes discursos (SANTOS, 2006), priorizando-se uma atitude, além de crítica, também humanizadora e ética em relação a esse processo educacional. Daí, (*sic*) a preocupação do projeto com a efetivação de um núcleo de extensão que atenda às prerrogativas com implicações locais, nacionais e internacionais. (PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL, 2012, p. 04)

A justificativa é bastante pertinente, já que há sim uma necessidade de professores mais humanos, preparados para essa nova configuração de educação linguística; profissionais que busquem compreender o que pretende cada um ao estudar uma língua e a consciência de que seu aprendizado vai muito além de meras formas gramaticais ou frases prontas para a comunicação. Aprender uma língua implica estudar também seus aspectos sociais, culturais e políticos, suas referências locais, nacionais e internacionais. Conforme preconiza as OCEM (BRASIL, 2006c, p. 131) “a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno”, e reitera “[...] é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”.

c) **CONCEPÇÃO DO NÚCLEO E SEUS PILARES:** apresenta a criação do núcleo de extensão do Instituto de Letras como uma possibilidade de se estabelecer o diálogo entre novos projetos e aqueles já existentes na área de línguas, linguagens, literaturas e culturas, além de suas diferentes linhas de atuação com outros campos do conhecimento. Isso, muito provavelmente, porque antes da criação do NUPEL havia outros espaços de extensão no ILUFBA, tais como: Centro de Extensão de Espanhol (CEE), Centro de Extensão de Língua Francesa (CELF), Núcleo de Extensão do Departamento de Letras Germânicas da UFBA (NELG), o Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português (ProPEEP), entre alguns outros, os quais trabalhavam de forma independente e quase que isolados um do outro. A extensão se dividia não só por departamentos, mas muitas vezes também por língua, sendo que cada coordenador trabalhava individualmente, com pouca ou nenhuma interação com os demais.

Nesse contexto, o NUPEL surge com uma proposta de interação entre as diferentes áreas desenvolvidas no Instituto, visando assim possibilitar um fórum de trabalho e discussão em que investigadores e discentes da UFBA e de outras instituições locais, nacionais e internacionais possam compartilhar da produção e do desenvolvimento científicos. Para tanto, o projeto apresenta os seguintes pilares:

Intramuros:

1. Promoção de atividades de extensão que propiciem, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação, o trabalho de campo de graduandos, mestrandos e doutorandos;
2. Desenvolvimento de práticas docentes dos estudantes de Letras;
3. Formação de alunos visando à prática de LIBRAS;
4. Formação de alunos do Bacharelado em Tradução e em Língua Estrangeira, oportunizando-lhes, dentre outros, o contato com a prática tradutória;
5. Formação de alunos para a prática de revisão de textos, tanto em língua vernácula, quanto em língua estrangeira;
6. Formação de estudantes monitores envolvidos em projetos institucionais no tocante à internacionalização da UFBA;
7. Formação de servidores técnico-administrativos e docentes;
8. Programa de proficiência e seleção em língua estrangeira junto aos cursos de Pós-Graduação da UFBA;
9. Apoio a eventos científico-culturais do Instituto de Letras, estimulando a elaboração de uma agenda anual de atividades extensionistas para a comunidade de Letras;

Extramuros:

1. Formação continuada gratuita a professores do ensino fundamental e médio, em especial das redes públicas de ensino;
2. Oferecimento de cursos gratuitos de LIBRAS a professores do ensino fundamental e médio, em especial das redes públicas de ensino;
3. Promoção de cursos de especialização para professores da área de Letras, nas modalidades presencial e a distância;
4. Realização de cursos de línguas e serviços para a comunidade em geral;
5. Aplicação de exames de proficiência para estudantes brasileiros e estrangeiros.

A partir das propostas, podemos identificar uma preocupação em contribuir com a formação dos alunos do ILUFBA e com a formação de outros, ainda que não pertençam ao Instituto, mas que, de alguma forma, já tiveram ou têm acesso à universidade.

Embora no documento não conste como a extensão universitária do ILUFBA se compromete diretamente com a comunidade que a cerca, não se pode negar que se trata de uma ação benéfica à sociedade em geral, uma vez que os alunos em formação que ali estagiarem sairão com a experiência da prática vivenciada, a qual lhe será útil para sua formação crítica e reflexiva que, possivelmente, interferirá em sua relação com a sociedade.

d) **INTEGRAÇÃO COM O ENSINO:** o projeto afirma que o NUPEL é uma grande oportunidade para o desenvolvimento de competências necessárias dos estudantes para o exercício da docência e preparação para atuarem nas diferentes áreas no campo das Letras, tais como tradução, revisão e editoração de textos, assegurando, dessa forma, maior aperfeiçoamento do currículo e emancipação do futuro professor e profissional da área, isso porque as atividades de extensão que são propostas visam permitir que os alunos em formação participem de uma agenda de estudos sob a supervisão de um orientador pedagógico, com o fim de colocar o estudante em contato direto com tópicos relacionados ao ensino, promovendo um trabalho em equipe e o desenvolvimento de uma rede dialógica de ensino-aprendizagem sobre a área, cada vez mais importante para o professor de Letras da contemporaneidade.

e) **INTEGRAÇÃO COM A PESQUISA:** o NUPEL se apresenta como campo fértil para o desenvolvimento e ampliação da pesquisa, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação em Letras. Muitos trabalhos são desenvolvidos a partir dos dados gerados na extensão e com o NUPEL essas possibilidades se ampliam, pois segundo seu Projeto:

Inúmeras monografias, dissertações e teses já têm utilizado o espaço criado pelos cursos de extensão do Instituto de Letras como campo de geração de dados para trabalhos de pesquisa. Com a ampliação do leque de possibilidades em estudos linguísticos, literários, culturais e tradutológicos, o NUPEL, certamente, será um espaço propício para a investigação científica. (PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL, 2012, p. 06)

f) OBJETIVO GERAL: Desenvolver atividades de extensão que complementem a formação do estudante e do profissional da área de Letras, promovendo um diálogo entre a sociedade e a universidade. (PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL, 2012, p. 06)

Ainda que estejamos diante de um objetivo geral, as informações contidas no mesmo são muito subjetivas. Poderia ser mais claro com relação às atividades, explicitando que tipos de atividades seriam, por exemplo. Ou como e porque complementar a formação do estudante ou ainda qual a importância de se promover esse diálogo.

g) OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Incentivar e promover a prática docente de estudantes graduandos e pós-graduandos de Letras, contribuindo para a sua formação profissional;
2. Desenvolver atividades que contribuam para a formação dos alunos em áreas específicas, tais como: tradução, legendagem, dublagem, revisão de textos, editoração etc.;
3. Disponibilizar cursos e atividades que atendam a programas de internacionalização em que a UFBA esteja incluída, oportunizando o intercâmbio científico e cultural de docentes e estudantes;
4. Desenvolver atividades na área de Educação a Distância, visando à socialização do conhecimento de línguas e literaturas;
5. Possibilitar o acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, através da oferta regular de bolsas de estudos;
6. Estimular a participação dos professores e estudantes do Instituto de Letras na promoção de atividades extracurriculares;
7. Criar mecanismos destinados a efetivar ações de natureza multidisciplinar e multi-institucional, visando ao trabalho integrado com cursos de graduação, e com grupos de pesquisa da graduação e da pós-graduação;
8. Assessorar as demais unidades da UFBA e outras instituições em processos seletivos, elaborando e corrigindo provas de proficiência em línguas. (p. 06-07)

Podemos considerar bastante positivo o fato do Núcleo ter entre seus objetivos incentivar a prática docente, como já mencionado, item primário para uma boa formação. Entretanto, insisto na falta de especificidade, do como pretende contribuir nesse sentido. Por se tratar de objetivos específicos deve orientar a forma como se dará, por exemplo, esse incentivo e promoção da prática docente, ou se essas atividades a serem desenvolvidas serão práticas, onde ocorrerão, quem as desenvolverá, etc.

A meu ver, mesmo que esses objetivos (geral e específicos) fossem cumpridos na íntegra (o que não é o caso como veremos mais adiante), fica a dúvida sobre em que medida o NUPEL teria condições de complementar a formação dos estudantes de Letras da UFBA, tomando como base os objetivos e o projeto em si, pois são superficiais, vagos e não apresentam claramente como chegariam aos resultados esperados, mesmo sabendo que já seja um ganho significativo poder contar com o exercício da prática docente e da pesquisa, atividades essenciais para uma formação autônoma do professor.

Assim sendo, acredito que esse quadro tenha culminado na criação de um documento de acompanhamento para os professores em formação, o qual é intitulado como Normas e Procedimentos do NUPEL (ANEXO C), aprovado em maio de 2014.

h) RESULTADOS ESPERADOS: O documento analisado informa que o Núcleo objetiva

[...] tornar-se um laboratório de referência onde estudantes em pré-serviço possam desenvolver práticas acadêmicas e pedagógicas da área de Letras, estabelecendo um diálogo permanente entre as comunidades interna e externa e realçando a importância da produção, desenvolvimento e oferta de cursos e serviços, programas e atividades em línguas vernáculas, clássicas e estrangeiras, dentro de uma política de abertura, intercâmbio e troca de experiências com a sociedade. (PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL, 2012, p. 09)

A descrição feita sobre o Projeto do NUPEL comprova que há diversos aspectos relevantes que cumprem com o previsto na extensão universitária, conforme discutido anteriormente, no entanto, para colocar o foco nos objetivos desta pesquisa, passo a analisar de que maneira ele poderia atender às três categorias já explicitadas, ou seja, a interação entre: 1) extensão universitária e comunidade; 2) extensão e pesquisa e (3) extensão e a formação de professores de espanhol).

Para dar conta de meus objetivos, apresento abaixo as categorias 1 e 2, tomando como referência somente o Projeto do NUPEL, enquanto apresento também os questionários

aplicados a professores e ex-professores de espanhol em formação, na tentativa de identificar a terceira categoria.

4.2.1 Interação entre a extensão universitária e a comunidade

Vimos no decorrer desse trabalho que as concepções sobre extensão universitária vêm sendo construídas historicamente e estão relacionadas com cada momento histórico do país e do mundo. Inicialmente, passamos por um período de importação de ideias ao adotarmos os cursos livres como difusores do conhecimento universitário e únicas atividades extensionistas, mantendo, assim, uma relação vertical entre universidade x comunidade, em que a instituição proporcionava à sociedade sua erudição através do conhecimento que produzia.

Em seguida, pudemos contar com uma extensão como prática política, cultural e ideológica através do movimento estudantil em que também se pôde identificar a presença hegemônica de um interlocutor assumindo a extensão como prática própria e com ideias perceptíveis sobre qual concepção orienta sua prática extensionista. Esse conceito de extensão também foi assumido posteriormente pelas IES e, com nítidas diferenciações, pelo Estado, já que este via a prática extensionista esvaziada de qualquer conteúdo político.

Já durante o período repressivo, o Estado concebeu a extensão como prestação de serviço, cuja principal característica era a assistência às comunidades carentes. Essa concepção de extensão perdurou por muito tempo e, ainda hoje, há quem pense que essa é sua única atribuição. Mesmo com a participação dos estudantes, naquela época, a prestação de serviço era também uma das estratégias de controle do governo. A participação do movimento estudantil foi de grande importância, pois além de assistir materialmente as comunidades carentes, (o que era uma novidade, já que a universidade tinha suas atividades voltadas para o público pertencente àquele universo), a extensão promovia também uma assistência intelectual e ideológica em prol da superação do seu estado de miséria.

A partir dos anos 80, mesmo não desaparecendo a prática assistencialista, surgem outros conceitos de extensão universitária, as IES assumem sua direção e a extensão passa a ter uma concepção acadêmica que, por sua vez, influenciada pelo capitalismo, passa a uma noção mercantilista. A prestação de serviços persiste, mas agora voltada para a venda desses serviços.

Sabemos que as universidades gozam da autonomia para escolher, dentre outras coisas, qual ou quais concepções de extensão seguir e, assim, quais atividades desenvolver. Através dessas atividades é que se pode observar, por exemplo, sua interação com a comunidade.

No caso do NUPEL, pode observar a partir do seu projeto pedagógico que sua interação com a comunidade se daria, em sua maioria com a comunidade acadêmica, sejam alunos da própria universidade ou de universidades diferentes. O uso do condicional se deve ao fato de que nem todas as atividades previstas no projeto são realizadas.

As atividades que possibilitariam a interação entre universidade e comunidade, previstas nos tópicos *concepção do núcleo e seus pilares* e nos *objetivos específicos*, por exemplo, não são inteiramente contempladas. No primeiro tópico citado, se tem como metas estabelecer um diálogo entre os projetos da área de Letras e, a partir daí, formar um fórum de trabalhos e discussão em que a comunidade da UFBA (docentes e discentes) e de outras instituições locais, nacionais e internacionais, possam compartilhar entre si a produção e o desenvolvimento científico. Para isso, são estabelecidos 09 (nove) pilares intramuros, que, como o próprio nome sugere, são atividades voltadas para a comunidade interna do ILUFBA, e 05 (cinco) extramuros, dos quais apenas 02 (dois) são ofertados (os dois últimos na lista acima). Dos 8 objetivos específicos, 04 (quatro) são voltados para a interação entre comunidade e extensão universitária, entretanto, metade é cumprida e a outra metade não.

Em suma, das 12 (doze) atividades voltadas para a categoria aqui estudada, 06 (seis) são cumpridas e as outras 06 (seis) não o são, conforme as informações verificadas junto à coordenação do NUPEL e organizadas no quadro abaixo:

Serviços previstos no Projeto em relação à interação entre a extensão e a comunidade que são oferecidos	Serviços previstos no Projeto em relação à interação entre a extensão e a comunidade que NÃO são oferecidos
Formação de servidores técnico-administrativos e docentes;	Oferece cursos gratuitos de formação continuada em língua portuguesa, línguas estrangeiras e LIBRAS, a professores, em especial da rede pública de ensino, e ao apoio a eventos científico-culturais do ILUFBA;
Programa de proficiência e seleção em língua estrangeira junto aos cursos de Pós-Graduação da UFBA;	Oferece formação continuada gratuita a professores do ensino fundamental e médio, em especial das redes públicas de ensino;
Realização de cursos de línguas e serviços para a comunidade em geral;	Oferece cursos gratuitos de LIBRAS a professores do ensino fundamental e médio, em especial das redes públicas de ensino;
Aplicação de exames de proficiência para estudantes brasileiros e estrangeiros.	Promove cursos de especialização para professores da área de Letras, nas modalidades presencial e a distância;
Acesso de pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, através da oferta regular de bolsas de estudos;	Desenvolve atividades na área de Educação a Distância, visando à socialização do conhecimento de línguas e literaturas;
Assessoramento às demais unidades da UFBA e outras instituições em processos seletivos, elaborando e corrigindo provas de proficiência em línguas.	Disponibiliza cursos e atividades que atendam a programas de internacionalização em que a UFBA esteja incluída, oportunizando o intercâmbio científico e cultural de docentes e estudantes;

Historicamente, o papel da extensão universitária é aproximar a universidade da sociedade, assim sendo, deve romper com algumas concepções e passar a servir efetivamente como instrumento articulador capaz de transformar, tanto intra quanto extramuros da universidade, já que são as condições sociais que determinam tal instituição que, ao mesmo tempo, é determinante delas.

Além do fato de que somente metade das atividades relacionadas à interação entre extensão universitária e comunidade é ofertada pelo NUPEL, os serviços que não são oferecidos são os que realmente estabeleceriam uma interação com a comunidade extramuros da instituição, o que compromete seu dever de liderar o resgate da cidadania através da extensão, cuja função é ser instrumento viabilizador dessa ação.

De acordo com a PNEU (FÓRUM..., 2012), há algumas diretrizes que devem orientar a formulação e a implementação das ações de extensão universitária. De forma ampla, essas diretrizes são: Interação Dialógica, Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade, Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, Impacto na Formação do Estudante e, finalmente, Impacto e Transformação Social.

Neste tópico, interessa destacar a Interação Dialógica e Impacto e Transformação Social. A primeira porque orienta o desenvolvimento de relações entre a universidade e setores sociais através do diálogo e troca de saberes, em que a universidade abandona sua hegemonia, não mais estendendo à sociedade seus conhecimentos produzidos, mas abrindo-se ao diálogo, produzindo assim novos conhecimentos em direção a uma sociedade mais justa, ética, democrática e menos desigual. Contudo,

Para que a interação dialógica contribua nas direções indicadas é necessária a aplicação de metodologias que estimulem a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão. São necessárias também a apropriação e a democratização da autoria dos atores sociais, assim como sua participação efetiva em ações desenvolvidas nos espaços da própria Universidade Pública. Por se situar no campo das relações, pode-se dizer que a diretriz *Interação Dialógica* atinge o cerne da dimensão ética dos processos de Extensão Universitária. (FÓRUM..., 2012, p. 18)

Por isso é importante que a extensão universitária esteja sempre interagindo dialogicamente com a comunidade.

A segunda diretriz aqui destacada (Impacto e Transformação Social) reafirma essa necessidade de inter-relação entre a universidade com os demais setores da sociedade, tendo em vista uma atuação transformadora capaz de contribuir para o desenvolvimento da nação e aprimoramento das políticas públicas, assumindo, assim, um caráter essencialmente político.

Com essa diretriz, espera-se configurar, nas ações extensionistas, as seguintes características: (i) privilegiamento (*sic*) de questões sobre as quais atuar, sem desconsideração da complexidade e diversidade da realidade social; (ii) abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre os quais incide; (iii) efetividade na solução do problema. (FÓRUM..., 2012, p. 21)

O documento ressalta que “a efetividade de qualquer tipo de intervenção social depende do grau de racionalidade que se imprime à sua formulação” (*op.cit.*), considerando também os valores e princípios que a sustentam, além de chamar a atenção para o fato de que não somente a sociedade deve sofrer os impactos e transformações, mas também a própria universidade enquanto parte e reflexo dessa sociedade.

Diante do contexto atual, um resgate das ideias da UNE poderia ser a melhor alternativa, pois esse movimento marcou a história da extensão através das suas ações voltadas para a cultura, a educação e estudos de conteúdos políticos. Uma extensão voltada para a emancipação social, para a politização estudantil e das comunidades e para a organização de movimentos populares com o fim de preservar e difundir sua cultura promovendo também a conscientização em relação às condições sociais, políticas e econômicas em que viviam.

A universidade deve contribuir, através da extensão, para um resgate não só entre os indivíduos, mas também de si própria. Esse pilar deve assumir seu lugar na sociedade, sem perder de vista a perspectiva crítica que deve caracterizá-lo, fazendo com que seja um instrumento que, de modo orgânico, coloca-se a serviço da sociedade sem favorecer a manutenção da hegemonia de uma classe em detrimento da sobrevivência das demais.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas no NUPEL no que tange à interação entre extensão e comunidade são sim relevantes. Todavia, devo ressaltar que fica aquém das necessidades da comunidade que lhe cerca e das expectativas baseadas nas diretrizes da PNEU, uma vez que tais atividades giram em torno dos cursos de línguas (formação dos servidores e docentes, exames de proficiência etc.).

Além disso, o NUPEL oferece serviço a um público que, de alguma forma, já está inserido no universo acadêmico e com exceção dos bolsistas, que gozam do direito previsto no artigo 10 da lei n.º 12.155/2009, de acordo com o Decreto Federal de nº 7.416/2010 todos pagam pelo curso, o que permite afirmar que o NUPEL dispõe de duas concepções de extensão universitária: a prestadora de serviço e a mercantilista.

Entendendo que há outras formas de interagir e servir a sociedade, passo à próxima categoria, na qual analiso a interação entre extensão universitária e pesquisa no NUPEL.

4.2.2 Interação entre extensão universitária e pesquisa no NUPEL

De acordo com a PNEU (FÓRUM..., 2012), a diretriz indissociabilidade Ensino – Pesquisa – Extensão reafirma a extensão universitária como processo acadêmico. Dessa forma, as ações da extensão podem adquirir maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa).

Vimos que no Projeto Pedagógico do NUPEL fica claro seu propósito de estabelecer um diálogo entre os antigos e novos projetos de pesquisa em Letras com o fim de promover um fórum de trabalho e discussão em que se possa compartilhar e produzir conhecimentos científicos. Assim, de acordo com o projeto, “o Núcleo representará um campo fértil para a fomentação e ampliação de grupos de pesquisas na área de Letras, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação” (PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL, 2012, p. 06).

De certa forma, o NUPEL já cumpre com tal objetivo, visto que incentiva a participação de todo o grupo de orientadores e docentes em formação em eventos acadêmicos promovidos pelo ILUFBA e pela UFBA em geral, a exemplo da Semana de Arte, Cultura, Ciências e Tecnologia (ACTA), do Seminário de Pesquisa Estudantil em Letras (SEPESQ) e do Seminário de Linguística Aplicada (SLA). Alguns trabalhos de pesquisa, tanto da graduação como da pós-graduação que têm como campo de pesquisa o referido Núcleo, já são realizados. Eu mesma apresentei um trabalho no SEPESQ/2013, enquanto professora em formação, cujo título era: *Noções de erro na língua falada: uma experiência com aprendizes de espanhol no curso de extensão da UFBA*.

Já na pós-graduação, há a presente dissertação de mestrado e outra em andamento sob orientação da professora Denise Scheyerl, uma das coordenadoras do NUPEL, e que também orienta um projeto do PIBIC que, segundo a ela, será publicado na série recentemente lançada *A Extensão Pesquisa e o Ensino*, cujo título será: *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Paradigmas da Contemporaneidade em Discussão no PIBIC*.

De acordo com a coordenadora adjunta do NUPEL e também professora assistente de literatura e língua espanhola da UFBA, os orientadores pedagógicos dos professores em formação do NUPEL sugerem que seus orientandos se envolvam em atividades de pesquisa e um dos maiores incentivos são os eventos internos organizados pelo próprio NUPEL, cujos membros compartilham suas experiências em pesquisa-ação. Essa iniciativa deu origem a

uma coleção de publicações internas do núcleo, chamada *Normas, Procedimentos e Projetos do Nupel* (ANEXO C), a qual visa à manutenção de um conjunto de práticas estruturadas por um processo de reflexão coletiva. Seu objetivo é permitir que a consolidação do Núcleo se dê pela gestão compartilhada e consciente de seus processos e pelo registro de seus projetos.

Um desses projetos é *A Extensão Pesquisa o Ensino: pela formação de um professor reflexivo*, apresentado no evento *Encontros de Formação do NUPEL, 2014.2*, que proporcionou e continua proporcionando a troca de experiências da pesquisa em sala de aula, incentivadas pelos orientadores pedagógicos, cujos temas ficam a critério das inquietações dos professores em formação.

Das três categorias aqui analisadas, a interação entre extensão universitária e pesquisa é a que cumpre com todos seus objetivos previstos no projeto, conforme dados abaixo confirmados junto à coordenação do NUPEL:

Serviços previstos no Projeto NUPEL com relação à interação extensão e pesquisa e que são oferecidos
Promove atividades de extensão que propiciem, no âmbito da Graduação e da Pós-Graduação, o trabalho de campo de graduandos, mestrandos e doutorandos;
Apoia eventos científico-culturais do Instituto de Letras, estimulando a elaboração de uma agenda anual de atividades extensionistas para a comunidade de Letras;
É campo fértil para a fomentação e ampliação de grupos de pesquisas na área de Letras, tanto no nível de graduação quanto de pós-graduação;
Cria mecanismos destinados a efetivar ações de natureza multidisciplinar e multi-institucional, visando ao trabalho integrado com cursos de graduação, e com grupos de pesquisa da graduação e da pós-graduação;
Desenvolve atividades de extensão que complementem a formação do estudante e do profissional da área de Letras, promovendo um diálogo entre a sociedade e a universidade.

Essa relação entre extensão e pesquisa é bastante positiva, posto que abre inúmeras possibilidades de articulação entre a universidade e a sociedade, além de proporcionar uma pesquisa cuja metodologia é participativa, através da investigação-ação ou pesquisa-ação, podendo-se utilizar métodos inovadores com maior participação social.

Tal relação é benéfica também para a vida acadêmica da universidade, pois estimula a incorporação de estudantes na pós-graduação em ações extensionistas e também em programas de especialização, mestrado e doutorado; sem contar que a produção acadêmica que essas atividades podem gerar, como teses, livros ou capítulos de livros, artigos ou até mesmo apresentações em eventos, os quais são de fundamental importância para a instituição, considerando que a pesquisa é um dos pilares da universidade que tem, segundo a LDB em seu artigo 43, inciso III, por dever

[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Através da pesquisa é possível descobrir, construir, reconstruir e até mesmo desconstruir conhecimentos. Quando investigamos, questionamos o que já existe e assim aperfeiçoamos e inovamos nossos saberes e práticas.

Em se tratando da relação ensino e pesquisa, podemos observar um crescente movimento de articulação na graduação através da extensão, fato que promove a reflexão sobre a prática docente. Destarte, a pesquisa deve ser incentivada, fazendo parte inclusive do plano de ensino de cada graduação, principalmente das licenciaturas.

Como foi possível observar, além das atividades de pesquisa estimuladas por seus coordenadores, o NUPEL também incentiva, apoia e realiza atividades, algumas das quais tive a oportunidade de participar, que disseminam conhecimento. Desse modo, o NUPEL contempla a interação extensão universitária e pesquisa ao cumprir os objetivos referentes a tal categoria, presentes em seu projeto, e ao buscar soluções para problemas sociais através da pesquisa em educação.

Preparar professores para contribuir para uma realidade melhor, uma sociedade mais igualitária e cidadãos mais conscientes e ativos é um dever da universidade, sobretudo a pública. Assim, passo à terceira categoria, na qual analiso a interação da extensão universitária e a formação de professores de espanhol no ILUFBA.

4.2.3 Interação entre extensão universitária e formação de professores de espanhol

O ensino sempre foi prioridade nas universidades, entretanto, um ensino que priorizava a formação de profissionais como advogados, médicos, engenheiros, professores, entre outros. A formação de professores era mais uma entre as profissões que a universidade oferecia ao mercado de trabalho, tanto que, como vimos na seção 3 deste trabalho, a grade curricular das licenciaturas era uma espécie de apêndice da grade curricular de bacharelado.

Atualmente, há uma maior preocupação com a formação adequada dos profissionais da educação, tanto com relação à adequação dos currículos quanto ao crescimento de incentivos para que esses profissionais cumpram sua função de agentes transformadores da sociedade, e a extensão universitária é um dos mais importantes meios de preparação desses profissionais.

Isso é demonstrado a partir do Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001-2010 (BRASIL, 2001a), Lei n° 10.172, aprovado em 2001, onde, como citado acima, estabelece a

responsabilidade das Universidades nas suas funções de ensino, pesquisa e extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, e institui que “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas” (Meta 23).

De acordo com o Projeto Pedagógico do NUPEL, a intenção da criação do núcleo é exatamente disseminar ações inovadoras para o ILUFBA, tanto para o curso de bacharelado quanto para as licenciaturas, através de práticas pedagógicas junto aos estudantes, cujo objetivo é prepará-los para sua atuação profissional. Para tanto, o projeto estabelece objetivos e propostas, mas que, de acordo com o que verifiquei junto à coordenação do núcleo, ainda não são plenamente cumpridas, como podemos ver no quadro abaixo:

Serviços previstos no Projeto NUPEL com relação à Interação Extensão e Ensino que são oferecidos	Serviços previstos no Projeto NUPEL com relação à Interação Extensão e Ensino que NÃO são oferecidos
Desenvolve práticas pedagógicas junto aos estudantes do Bacharelado em Tradução e do Bacharelado em Língua Estrangeira;	Desenvolve atividades supervisionadas de tradução, de editoração e de revisão de textos em línguas estrangeiras;
Desenvolve práticas docentes dos estudantes de Letras;	Oferece formação de alunos do Bacharelado em Tradução e em Língua Estrangeira, oportunizando-lhes, dentre outros, o contato com a prática tradutória;
Oferece formação aos alunos visando à prática de LIBRAS	
Oferece formação de estudantes monitores envolvidos em projetos institucionais no tocante à internacionalização da UFBA;	Desenvolve atividades que contribuam para a formação dos alunos em áreas específicas, tais como: tradução, legendagem, dublagem, revisão de textos, editoração etc.;
Oferece apoio pedagógico às atividades desenvolvidas;	Oferece formação de alunos para a prática de revisão de textos, tanto em língua vernácula, quanto em língua estrangeira
Incentiva e promove a prática docente de estudantes graduandos e pós-graduandos de Letras, contribuindo para a sua formação profissional;	
Estimula a participação dos professores e estudantes do Instituto de Letras na promoção de atividades extracurriculares;	

A pretensão do referido projeto é desenvolver competências necessárias dos estudantes para o exercício da docência e preparação para atuarem nas diferentes áreas no campo das Letras, tais como tradução, revisão e editoração de textos, assegurando, dessa forma, maior aperfeiçoamento do currículo e emancipação do futuro professor e profissional da área. Entretanto, das 11 propostas referentes à interação entre a extensão universitária e o ensino

previstas no projeto, sete são cumpridas enquanto quatro ainda não. Estas estão relacionadas ao curso de bacharelado em Letras, enquanto as demais estão voltadas quase que totalmente para a licenciatura.

Ao tratar da relação entre extensão e ensino, a PNEU (FÓRUM..., 2012) afirma que a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação, tanto técnica, quanto cidadã. A primeira estaria voltada para a obtenção de competências necessárias para atuação profissional, enquanto que a formação cidadã proporcionaria aos estudantes a consciência e o seu reconhecimento como agentes com direitos e deveres no que tange à transformação social. Essa nova visão, de acordo com o documento citado, envolve a todos: professores, estudantes, servidores e comunidade, dando origem a um novo conceito de sala de aula, já que “são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas” (FÓRUM..., *op. cit.*, p.19). Dessa forma, o eixo pedagógico clássico estudante professor é substituído pelo eixo estudante professor comunidade, no qual comunidade e estudante não são mais receptáculos de conhecimentos prontos e validados pela universidade através de seus professores, mas participantes ativos do processo.

Inclusive, para que os estudantes participem ativamente das ações extensionistas, foi preconizado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e regulamentado pela PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001a), que tais ações fossem sustentadas a partir de iniciativas que viabilizassem a flexibilização curricular e a integração de créditos logrados nas ações de extensão universitária. Ou seja, as atividades desenvolvidas na extensão universitária são consideradas parte integrante da formação dos estudantes e, segundo a PNEU (*op. cit.*, 2012), para que essas atividades imprimam qualidade na formação dos alunos, as ações extensionistas devem possuir um projeto pedagógico com os seguintes elementos essenciais: “(i) a designação do professor orientador; (ii) os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos; (iii) a metodologia de avaliação da participação do estudante (p. 20)”.

Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do NUPEL deixa a desejar uma vez que só apresenta uma parte dos elementos, o item ii (os objetivos da ação e as competências dos atores nela envolvidos).

Em compensação, o NUPEL criou um documento intitulado *Acompanhamento e avaliação de desempenho do docente em formação* da série *Normas e Procedimentos do NUPEL*, aprovado em maio de 2014, no qual apresenta práticas relacionadas aos processos de acompanhamento e avaliação dos professores em formação do NUPEL, bem como as formas de apoio e sistematização que os orientadores pedagógicos podem estabelecer com seus

alunos em formação em seus encontros de trabalho. O material disponibiliza também as informações relativas ao desligamento do estudante em formação do NUPEL, caso necessário.

É interessante observar que o documento não está concluído e traz nele a observação de que deve ser atualizado anualmente, um fato positivo se pensarmos na dinâmica que envolve ensino, pesquisa e extensão. Além de orientar questões relativas às rotinas pedagógicas (encontros coletivos ou individuais), observações de aulas, atividades formativas amplas (todo o Núcleo), instrumentos avaliativos, os critérios para o desligamento do docente em formação do programa e certificado NUPEL de Formação Inicial de Professores. Assim, cumpre a função de complementar o Projeto Pedagógico do NUPEL com os pré-requisitos estabelecidos na PNEU no que tange aos elementos essenciais de um projeto pedagógico de extensão.

Vale ressaltar que a extensão não é a responsável pela formação dos alunos; ela pode e deve contribuir para a qualificação do estudante, mas isso depende muito da existência ou não do diálogo entre a universidade e extensão.

A qualificação da formação do estudante, por meio de seu envolvimento em atividades extensionistas, depende também, no âmbito interno das Universidades, de um diálogo franco e permanente dos órgãos destinados ao fomento das ações extensionistas com os colegiados de gestão acadêmica da graduação e da pós-graduação, de forma a possibilitar a aplicação efetiva das diretrizes de Extensão Universitária e da legislação vigente. Essa estruturação normativa e legal deve orientar o estabelecimento de regras relacionadas a campo de estágio, composição de grade curricular, correlação entre carga horária e créditos atribuídos ou previsão de cronogramas de disciplinas e regras disciplinares. (FÓRUM..., 2012, p. 20).

O documento citado destaca ainda que “a incorporação da estrutura legal e normativa da Extensão Universitária na formulação dessas regras deve levar em conta as especificidades de cada localidade e Universidade” (*ibidem*, p. 20)

Ao se tratar da formação de professores, o Projeto Pedagógico do NUPEL propõe atividades de extensão que permitam que os alunos em formação participem de uma agenda de estudos sob a supervisão de um orientador pedagógico, proporcionando ao estudante um contato direto com tópicos relacionados ao ensino e promovendo, assim, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de uma rede dialógica de ensino-aprendizagem sobre a área, cada vez mais importante para o professor de Letras da contemporaneidade.

Essa é uma afirmação do Projeto que me propus verificar perante os docentes em formação que atuam ou que já atuaram no NUPEL, através de dois questionários semiabertos constando de quatro e cinco questões, respectivamente. Isto é, o de quatro questões foi

respondido por alunos que atuam no Núcleo e o de cinco questões, pelos egressos. Um dos principais objetivos dos questionários é ouvir a voz dos envolvidos, conhecer quais impressões têm os alunos ao participarem do NUPEL como professores em formação e se aquele núcleo, de fato, contribui ou não para sua formação.

Para fins de minha pesquisa, optei por realizar um recorte e aplicar o questionário apenas aos docentes em formação de espanhol, uma vez que necessitei levar em consideração o grande número de professores em formação do NUPEL, as diferenças do ensino e aprendizagem no Brasil das diversas línguas que são estudadas no NUPEL e também o fato de que sou professora de espanhol e fui membro do referido núcleo como docente em formação.

Os alunos que ainda atuam no NUPEL são também alunos do curso de graduação em Letras da UFBA, uma vez que ser aluno regular da universidade é a condição primária para fazer parte do Núcleo. Dos oito alunos atuantes, cinco responderam ao questionário de quatro questões. Já os egressos, dos seis que receberam o questionário, somente dois responderam. A intenção desse questionário também era verificar se os alunos percebiam ou percebem alguma relação dialógica entre o ensino e a extensão universitária em letras da UFBA.

Para tanto, foram feitas as seguintes perguntas aos professores em formação que atuam no NUPEL:

1. Há quanto tempo estuda espanhol, onde e como aprendeu?
2. Já cursou ou está cursando as disciplinas de Estágio?
3. Percebe diferença entre o que está aprendendo no curso de espanhol da UFBA e as atividades que realiza no NUPEL? Em quais aspectos?
4. O NUPEL está contribuindo para sua formação? Como?

Aos egressos, as questões foram:

1. Há quanto tempo estuda espanhol, onde e como aprendeu?
 2. Percebe diferença entre o que aprendeu no curso de espanhol da UFBA e as atividades realizadas no NUPEL? Em quais aspectos?
 3. O NUPEL contribuiu para sua formação? Como?
 4. Atualmente, você ensina espanhol?
- () Sim. O que você aprendeu com a experiência do NUPEL que continua utilizando? E o que não utiliza e porquê?
- () Não. Porquê?
5. Você acredita que o NUPEL deveria ser diferente? Como?

A primeira pergunta dos questionários surgiu de uma inquietação por conta de alguns colegas que diziam não ser possível aprender a língua espanhola somente com o curso de graduação da universidade, apesar de eu ter aprendido dessa forma, e também para identificar quem são os alunos que, normalmente, são selecionados para atuarem no NUPEL.

Dos sete que responderam a essa pergunta, cinco fizeram cursos de língua, dos quais dois estudaram espanhol no ensino básico e um tinha parentes hispânicos e estudava desde criança. Somente dois aprenderam espanhol formalmente apenas na UFBA, o que é um dado interessante, porque os cinco que atuam como professores em formação de espanhol no NUPEL já haviam estudado espanhol antes de ingressar na universidade. Isso explica, por exemplo, como um desses alunos, cursando apenas o terceiro semestre, já estava ministrando aulas no NUPEL. Esse quadro nos leva a refletir sobre a segunda questão aplicada aos atuantes.

Dos cinco docentes em formação que atuam no NUPEL, quatro ainda não cursaram nem estão cursando as disciplinas de Estágio. Esse dado me permite pensar que saber a língua é o principal critério para a seleção de professores do NUPEL, não, necessariamente, saber ensinar a língua, embora não possa deixar de registrar que o Núcleo representa um espaço em que os alunos aprimoram o que aprendem na graduação, ou seja, um espaço para a aprendizagem e a prática. Em outras palavras, o que se privilegia na seleção dos docentes em formação para atuarem ou não no Núcleo como professores de Língua Espanhola são os conhecimentos formais desse idioma.

As questões três e quatro feitas aos alunos atuantes e egressos do NUPEL servem de base para a análise aqui proposta e cujo objetivo é identificar se o Núcleo contribui para a formação desses professores em formação e em que medida.

Para a questão 3 do primeiro questionário, obtive diferentes respostas: um afirmou que “*não, não percebia diferença*”; outro docente em formação que cursa o terceiro semestre afirmou que “*não tinha como avaliar*”, pois passara por um teste de proficiência e por isso havia avançado as disciplinas de aquisição, logo, não teria cursado nenhuma disciplina de Espanhol no curso de licenciatura e, desse modo não poderia responder à pergunta. Os outros três responderam que aprendiam no NUPEL a parte mais prática, enquanto que no curso estudavam mais teoria, conforme se pode observar nas transcrições abaixo, entendendo-se docente em formação pela sigla DF:

DF 1: “Na graduação é algo bem mais teórico, e no NUPEL, algo bem mais prático”.

DF 2: “No NUPEL pude colocar em prática muito do que venho aprendendo na graduação, inclusive no que tange à estrutura da língua, conhecimentos culturais e literários, segurança na oralidade e prática em sala de aula. A diferença está justamente em poder praticar concomitantemente com a graduação, fato que demonstra um aprendizado muito mais eficaz e seguramente proporciona uma segurança profissional muito maior”.

É interessante notar nas respostas obtidas o quão teórico os alunos percebem o curso de Letras da UFBA e, na minha opinião, o mais grave, seria o quanto eles veem os dois espaços (o curso de graduação e o curso de extensão) totalmente separados. A partir das falas dos alunos, posso afirmar que o ensino e extensão no ILUFBA ainda não são integrados, pelo menos não na visão dos seus participantes.

Com relação à questão de número 4, todos foram unânimes ao responder que sim, ou seja, todos veem no NUPEL a oportunidade da prática, de adquirir experiência e segurança em sala de aula:

DF 2: O NUPEL é fundamental na minha formação, sou professora em formação há 2 anos (estou no meu último semestre), depois dessa experiência, me sinto segura para dar aula em qualquer lugar. Sei que o aprendizado nunca acaba, ainda tenho muito que aprender, entretanto, a vivência no NUPEL oportuniza um espaço para tentativas e principalmente, trabalhar a insegurança antes de se inserir em outros ambientes de formação.

DF 3: Sim. Pois é um momento de praticar a língua, estudar e também é possível colocar em prática algumas teorias estudadas no curso.

DF4: Sem dúvida alguma! Até agora, todos os meus alunos foram/são de nível universitário. Ensinar para uma turma com tal perfil é uma experiência completamente nova para mim, e contar com a ajuda de orientadores da universidade é um privilégio indescritível. Infelizmente, este é o meu último semestre no NUPEL, mas não posso me furtar a dizer que sou extremamente grato pela oportunidade que tive e tenho certeza de que o aprendizado que obtive servirá como um grande diferencial. Enquanto atuei como professor em formação, apresentei minha pesquisa na UESC, estou publicando um artigo, conheci pessoas incríveis e aprendi várias nuances acerca da atividade docente.

Com base no transcrito, não resta dúvida sobre a importância da prática para a formação docente e de como eles veem o NUPEL como o espaço que lhes possibilita tal experiência. Os entrevistados se mostram mais confiantes e mais conscientes do ofício de ser professor, percebem que estão sempre aprendendo e vinculam seu aprendizado à prática e à pesquisa.

No entanto, com a última resposta transcrita, devo observar, mais uma vez, quem é o público do NUPEL, constituído, em sua maioria, por alunos universitários, que têm realidade e experiências de vida bem diferentes das que esses docentes em formação poderão encontrar, caso optem pela licenciatura na escola básica.

Para os egressos (DFE), como já mencionado, algumas perguntas do questionário foram modificadas, sendo acrescentada uma quinta questão. Em resposta à terceira pergunta, obtive as seguintes respostas:

DFE 1: Sim. Através do NUPEL eu pude aplicar toda a teoria na prática, adquirir experiência em uma sala de aula e aprender muito mais já que éramos estimulados a fazer pesquisas com os alunos.

DFE 2: Muito, pois foi uma experiência muito rica onde pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos na graduação como, por exemplo, a elaboração do plano de aula, como trabalhar a interculturalidade nas aulas, como elaborar avaliações significativas.

Com os DFE fica ainda mais claro de como eles separam a extensão universitária e ensino. Mais curioso ainda é que esses docentes já terminaram o curso de licenciatura e, ainda assim atribuem ao NUPEL sua oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido na teoria em seu curso regular de formação de professor de Espanhol. Na fala do DFE1 se pode confirmar ainda que o NUPEL, além de proporcionar momentos de prática, incentiva a pesquisa em sala de aula.

Na quarta questão, com relação à prática do ensino, a DFE1 respondeu que não, não ensina Espanhol atualmente, enquanto que DFE2 respondeu que sim e ainda acrescentou que “A elaboração do plano de aula, o uso de textos autênticos com questões referentes à realidade dos estudantes, a interculturalidade nas aulas, os diversos gêneros textuais. Não utilizo livro didático por que no lugar onde ensino não possui, então eu mesma elaboro o material didático”.

Quanto à pergunta sobre se achavam que o NUPEL deveria ser diferente e como, questão 5, os resultados foram:

DFE 1: Não. Acho o projeto muito bom.

DFE 2: Sim, deveria ser um espaço onde atendesse aos alunos das escolas públicas e que fosse gratuito, e as aulas práticas de Estágio II dos cursos de língua estrangeira fossem aplicadas no NUPEL pelos alunos em formação.

Estou de acordo com a PNEU (FÓRUM..., 2012) quando afirma que “as atividades de Extensão Universitária constituem aportes decisivos à formação do estudante, seja pela ampliação do universo de referência que ensejam, seja pelo contato direto com as grandes questões contemporâneas que possibilitam” (p. 20). Ou seja, a extensão é uma oportunidade de enriquecimento de experiência discente, tanto teórica quanto metodológica, fundamental para a formação do professor.

A PNEU (*ibidem*) afirma ainda que além de proporcionar toda essa experiência teórica e metodológica, as ações universitárias abrem espaços para “reafirmação e materialização dos compromissos éticos e solidários da Universidade Pública brasileira” (p. 20). Dessa forma, concordo com DFE 2 quando afirma que o NUPEL deveria atender alunos das escolas públicas e realizar atividades gratuitas, além de dialogar mais com o ensino da graduação ou pós-graduação, oferecendo, por exemplo, seu espaço para a realização dos estágios obrigatórios. Dessa forma, todos os professores em formação poderiam passar pela experiência de ensinar e aprender no referido núcleo e interagir com uma maior diversidade de pessoas.

Sendo a extensão universitária um meio de articulação entre ensino e pesquisa, universidade e sociedade, o NUPEL é um grande passo/iniciativa dentro da Universidade Federal da Bahia, pois vem constituindo-se, ao longo dos seus poucos anos, como um espaço de interação entre ensino e pesquisa ao oportunizar a prática até certo ponto reflexiva. Entretanto, no que tange à sua interação com a sociedade deixa muito a desejar, pois oferece um serviço pago, mantendo com isso uma identidade elitista de universidade, algo que já deveria ter sido ultrapassado.

Os docentes em formação que atuam ou atuaram no NUPEL se sentem gratificados pela oportunidade da prática tão desejada e esperada durante seu curso de licenciatura, mas o Núcleo como o é, formado por adultos universitários, dentro da própria universidade, com tudo funcionando quase que perfeitamente é uma espécie de laboratório que pouco dialoga com as realidades extramuros. Essa experiência, ao mesmo tempo em que dá a impressão de preparo para qualquer outro contexto, pode ser prejudicial aos futuros professores e à escola básica, uma vez que, ao se defrontarem com os impasses das atividades do dia a dia na escola real, com públicos diferentes, salas de aulas cheias, sem muitos aparelhos funcionando e indisciplina, os professores podem sentir-se frustrados, decepcionados e até optar por outra profissão.

Dessa forma, uma boa opção seria o NUPEL se integrar melhor com os propósitos do curso de licenciatura em Letras, promovendo uma relação mais dialógica com os outros pilares da universidade (Ensino e Pesquisa), mas principalmente interagindo com a sociedade. Esse diálogo poderia ser feito como propôs o DFE2, ou seja, transformando o NUPEL no espaço para a realização do estágio obrigatório, extrapolando os muros da universidade e chegando às escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas. O pesquisador está sempre em estado de tensão porque sabe que seu conhecimento é parcial e limitado — o "possível" para ele.
(Mirian Goldenberg)

Após ter percorrido um longo caminho repleto de desafios, o qual teve origem em minhas inquietações pessoais enquanto professora de espanhol, experimento a agradável sensação de haver cumprido com os objetivos que me propus. Contudo, a conclusão mais plausível que chego é a de que apenas começo.

Tal como a formação docente, um trabalho acadêmico não se esgota, apresenta sempre respostas provisórias e está sujeito a críticas e contribuições que lhe deem continuidade. Parafraseando Siqueira (2012, p. 310), considerando os pecados e as virtudes do produto final, o que se pretendeu aqui, acima de tudo, foi a explicitação de uma posição política, uma vez que, a meu ver, é um compromisso político e social devolver à sociedade, ainda que de maneira modesta, um trabalho que tenta contribuir para a formação docente, já que todo meu percurso escolar e acadêmico se deu na educação pública e gratuita deste país.

Desse modo, a presente pesquisa surgiu de uma inquietação que gerou a seguinte pergunta norteadora: Que papel cumpre o curso de extensão como espaço de prática docente na formação de professores de espanhol na UFBA?

Para respondê-la, fez-se necessário um estudo mais profundo sobre a extensão universitária, sua trajetória e papel dentro das IES, bem como um estudo sobre a formação de professores para, por fim, melhor compreender a relação entre esses dois eixos.

Na segunda seção, antes de me aprofundar na questão da extensão universitária, busquei conhecer um pouco sobre a história das universidades no mundo, na América Latina e no Brasil. Como se pôde ver, nós somos crianças ainda nesse processo, pois a história da universidade brasileira é muito recente, contudo já passou por muitos avanços e tende a melhorar.

Como instituição que tem um compromisso social, a universidade não pode se eximir de algumas responsabilidades e, para tanto, possui três funções básicas: a de ensinar, a de pesquisar e a de articular essas duas funções, promovendo um diálogo entre elas e permitindo

também o acesso desse universo acadêmico pela sociedade, que muito tem a aprender e mais ainda a ensinar.

Não há universidade sem sociedade, uma reflete a outra. A universidade é composta pela sociedade e trabalha ou deve trabalhar em sua função.

Ao formar profissionais, a universidade deve estar consciente de que não devolve à sociedade somente advogados, engenheiros, químicos, entre outros. Com eles vão também cidadãos que são responsáveis pelo meio que ocupam e que, portanto, têm o dever de contribuir para uma sociedade melhor.

Nesse sentido, vejo que a extensão universitária vai muito além de um espaço para a aplicação de conhecimentos ou um departamento caridoso da universidade que serve às camadas populares, ou ainda um estande de vendas dos produtos das IES. A extensão universitária é o espaço de articulação e interação entre pesquisa, ensino e sociedade, conforme ressalta a PNEU (FÓRUM..., 2012):

[...] a Extensão Universitária denota uma postura da Universidade na sociedade em que se insere. Seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político, por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage. Extensão Universitária denota também prática acadêmica, a ser desenvolvida, como manda a Constituição de 1988, de forma indissociável com o Ensino e a Pesquisa, com vistas à promoção e garantia dos valores democráticos, da equidade e do desenvolvimento da sociedade em suas dimensões humana, ética, econômica, cultural, social. (p. 16-17)

Há quem concorde que a extensão universitária deva se resumir à prestação de serviços, desde que seja de qualidade, uma vez que assim também contribuiria para o aperfeiçoamento do ensino e da pesquisa e estenderia os conhecimentos gerados nas IES para a sociedade. Porém, se a extensão universitária se resumisse a isso haveria apenas uma única camada beneficiada. Desse modo, se perpetuaria a desigualdade onde o conhecimento seria um bem de uma elite dominante e os pobres permaneceriam pobres até mesmo de possibilidades de engajamento.

Devemos compreender a extensão, conforme definiu Jezine (2007, p. 01), como “uma atividade precípua da universidade com a função social-acadêmica de integração da relação teoria e prática, ensino e pesquisa, universidade e sociedade”. Uma extensão que garanta o direito ao cidadão de participar ativamente das decisões políticas e sociais, uma conquista se dá através do processo de conscientização e organização social que pode e deve ser realizado através de uma “extensão universitária cidadã” (JEZINE, *op. cit.*, p. 02). Enfim, a extensão

universitária envolve um movimento dialético de troca de saberes em que os resultados devem convergir para a emancipação dos sujeitos, logo, uma práxis social.

Práxis social remete à formação de professor, pois não há profissão mais voltada para a emancipação e transformação da sociedade do que essa, razão pela qual a formação desse profissional é uma preocupação constante de vários estudiosos e também precisa estar adequada ao contexto histórico do meio.

Esse é o eixo da seção onde fiz um breve apanhado do que consiste a formação docente. No primeiro momento, discuti o tema com base em documentos oficiais, tais como As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, a LDB/1996, entre outros, que descrevem como deve ser o profissional da área, considerando o perfil do aluno almejado, também descrito por alguns desses documentos. É preciso deixar claro que não há transformação na escola se não transformarmos a formação docente, que, por sua vez, se encontra em constante adaptação, relacionada diretamente com a transformação da sociedade. Em outras palavras, a formação docente deve estar em consonância com as exigências da sociedade que, por sua vez, se transforma através da educação.

Em seguida, discuti o perfil do profissional de Letras, o qual deve desenvolver inúmeras competências e habilidades, principalmente a de saber articular os diferentes conhecimentos linguísticos, pedagógicos e as experiências vividas para então poder ensinar.

Algumas questões devem ser consideradas relevantes no processo de ensino-aprendizagem de língua, como, por exemplo, que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. (BRASIL, 1998, p. 37)

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), aprender uma LE é possibilitar ao aluno um aumento de percepção como ser humano e como cidadão. Por isso, o foco deve ser o engajamento discursivo do aluno, ou seja, deve ser desenvolvida “sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social” (*idem*, p. 63). Para que isso seja possível, o ensino de LE deve ser balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira, visando, assim, sua autonomia.

Goettenauer (2005), em seu artigo *Espanhol língua de encontros*, como o próprio título já sugere, define o espanhol como uma língua de encontros entre os brasileiros e os muitos

hispanicos que vivem ao nosso redor. Destacando sua importância e ao mesmo tempo a complexidade do que é o ensino e aprendizagem desse idioma em nosso país.

A complexidade, segundo a autora, se dá, entre outras questões, pela diversidade de conhecimento que esta língua abarca, levando em conta o grande número de países que a têm como língua oficial e suas particularidades. Para dar conta de tamanha complexidade, a autora sugere que comecemos pela formação de professores, pois eles devem estar preparados para:

[...] despertar no aprendiz o interesse por conhecimentos mais abrangentes, [...] ir além da “gramática” e do “vocabulário” e dar ao aluno a oportunidade de adquirir habilidades que o ajudem a transitar por várias culturas, sem menosprezar esta ou aquela; é criar condições para que ele se torne receptivo às diversidades [...]” (GOETTENAUER, 2005, p. 66)

Indubitavelmente, aprender uma língua estrangeira significa ir além de códigos linguísticos, apropriar-se desta ferramenta de poder, adquirir autonomia suficiente para engajar-se em diferentes discursos; significa garantir o direito do aprendiz a posicionar-se na sociedade mais criticamente e autonomamente. Para tanto, deve-se investir na formação dos professores uma vez que o professor desempenha um papel indispensável no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, já que é ele quem direciona as experiências de uso da língua desenvolvidas em sala de aula, promovendo assim o encontro entre as diferentes culturas.

Para adequar a formação de professores às questões e exigências sociais, sinalizei que devemos partir de uma nova concepção de educação superior, começando assim uma reforma em seus currículos, mas, sobretudo, uma mudança de postura de muitos dos professores formadores.

Na formação docente, uma questão que deve ser esclarecida é a de que se trata apenas de uma formação inicial, limitada e que, portanto, deve ser continuada. Além disso, é importante que os professores ainda em formação disponham da oportunidade da prática reflexiva, pois, como vimos no decorrer deste trabalho, a prática é indispensável para uma boa formação docente, não podendo, dessa forma, ser subestimada.

O professor de espanhol em formação da UFBA, como vimos, dispõe de dois momentos de prática: a primeira na disciplina Estágio Supervisionado de Espanhol II, que acontece no último ano de formação; e a segunda no NUPEL, que pode acontecer durante qualquer momento do curso de licenciatura em Letras, desde que seja selecionado em processo seletivo e que comprove competência linguística e discursiva na língua alvo.

Terminei a terceira seção, que trata de formação de professores, analisando as ementas das disciplinas Estágio Supervisionado de Espanhol I e II, onde identifiquei algumas incoerências entre o que se pretende e o que se faz nessas disciplinas, chamando a atenção para algumas palavras que ainda constam no seu corpo, como *técnicas, métodos e micro-aulas (sic) em contextos reais*, quando na verdade o contexto é bastante artificial e os métodos e técnicas não se aplicam a uma profissão tão dinâmica e imprevisível como é a do professor.

A quarta seção desta dissertação foi dedicada a analisar o curso de extensão em Letras da UFBA, o NUPEL, no que tange a sua interação com a comunidade, a pesquisa com o ensino, mais especificamente com a formação de professores de espanhol.

Inicialmente descrevi o Projeto Pedagógico do Núcleo que traz uma proposta inovadora e prescreve ações relevantes para a instituição em geral. Propõe, por exemplo, a organização e a integração dos grupos de pesquisa da área e com isso possibilita a realização de um trabalho significativo para os futuros professores do ILUFBA.

Para analisar a primeira e a segunda categorias, pensei que somente o Projeto Pedagógico fosse suficiente. No entanto, em meio ao trabalho, o documento se mostrou vago e subjetivo, o que me impulsionou a querer saber mais sobre o Núcleo. Assim, elaborei um pequeno questionário e o encaminhei à coordenação do NUPEL para tirar algumas dúvidas sobre o projeto e também conhecer os serviços que realmente são oferecidos. As coordenadoras responderam prontamente o questionário (ANEXO B).

A partir desse contato, tomei conhecimento de outro documento, *Normas e Procedimentos do NUPEL*, uma espécie de complemento do Projeto Pedagógico, onde constam as orientações para os integrantes do Núcleo.

Constatarei que a interação do NUPEL com a comunidade é bastante limitada, restringindo-se a um pequeno grupo que busca cursos de línguas e, na sua maioria, paga por esses cursos. Os beneficiados com os serviços oferecidos são, quase que absolutamente, pessoas que já cursaram ou cursam um nível superior, ou seja, a comunidade acadêmica. Sendo assim, as atividades realizadas no NUPEL pouco ultrapassam seus muros.

Por outro lado, no que tange à interação entre o NUPEL e a pesquisa, o resultado foi bastante positivo, uma vez que se têm realizado diversas pesquisas tanto na graduação como na pós-graduação, a partir das atividades desenvolvidas no e pelo Núcleo. Além disso, os orientadores incentivam seus orientandos a desenvolver pesquisa e participar de eventos científicos dentro da universidade.

Já no quesito interação entre extensão e formação de professores de espanhol, além do projeto e do questionário respondido pelas coordenadoras do Núcleo, analisei também os

questionários que apliquei aos professores de espanhol em formação que fazem parte do NUPEL, além de egressos, pois gostaria de saber como percebiam a presença do NUPEL em sua formação.

O NUPEL, atualmente, volta suas atividades, quase que em absoluto, para a modalidade licenciatura, pois conforme a análise comprovou, a maior parte das ações que se comprometem com o ensino são as que se realizam de fato, enquanto que as que estão voltadas para o bacharelado ainda não foram concretizadas.

Outra questão observada foi com relação ao perfil dos estudantes selecionados para atuarem como professores do NUPEL. Todos os que responderam o questionário e que ainda estavam em exercício já haviam estudado espanhol fora da instituição, um deles, inclusive estava cursando seu terceiro semestre e por “saber a língua” havia passado por teste de proficiência e foi dispensado das primeiras disciplinas de Espanhol no curso de licenciatura.

Com base nisso, duas questões foram observadas: a primeira é que para atuar no NUPEL o aluno já deve ter desenvolvido conhecimentos básicos e formais do idioma e não necessariamente conhecimentos pedagógicos. A segunda é que as disciplinas de aquisição de Espanhol, dos três primeiros semestres do curso de formação de professores de espanhol do ILUFBA, ainda não são voltadas para a formação de professor, fazendo-se dispensáveis caso o estudante entre na faculdade já tendo frequentado qualquer cursinho de língua.

A partir do que os alunos responderam no questionário, pude observar que todos têm a mesma percepção que eu: o NUPEL é o espaço que nos presenteia com a oportunidade da prática, entretanto, há uma incongruência entre a formação de professores de espanhol como Língua Estrangeira no curso de Letras e o que nos é proposto como lugar de prática profissional, no que se refere ao contexto para o qual esses professores em formação são ou deveriam ser preparados.

Em outras palavras, tendo como referência a experiência do NUPEL, as universidades, ao formarem professores, preparam ou deveriam preparar profissionais para atuarem, na maioria das vezes, no ensino básico, porém, a UFBA oferece aos seus discentes um contexto de prática bastante parecido aos cursinhos livres de língua, onde se encontra uma estrutura adversa à da escola, a começar pelo público alvo, que são, normalmente, adultos e de uma realidade, digamos, privilegiada, o que quase sempre não acontece nas escolas e, sobretudo, nas escolas públicas.

Ainda que não seja o maior objetivo do NUPEL ou não lhe caiba toda a responsabilidade de preparar os professores em formação para a educação básica, a extensão universitária é

parte integrante da instituição. Dessa forma, deve haver maior diálogo entre o curso de licenciatura e seu curso a extensão.

A partir das respostas dos DF e DFE, constatei que o curso de licenciatura ainda é bastante teórico e que eles veem o NUPEL como espaço de aplicação prática da teoria. Imediatamente isso pode causar a sensação de que há, desse modo, uma interação entre extensão universitária e formação de professores de espanhol. Entretanto, o fato deles usarem os conhecimentos adquiridos no curso de graduação no Núcleo não torna esses dois espaços efetivamente integrados, pois esses conhecimentos teóricos poderiam ser utilizados em qualquer outro ambiente.

Não estou com isso afirmado que o NUPEL não seja uma boa proposta, pelo contrário, é um projeto de grande relevância, principalmente por incorporar a prática à pesquisa, pois através dessas, surgem as reflexões. Todavia, proponho que essa prática se aproxime um pouco mais da futura realidade desses profissionais, assim quem sabe evitaremos possíveis frustrações, decepções e até mesmo desistências. Nesse sentido, me atrevo a elencar duas propostas:

- a) que os cursos de graduação em Letras se afinem com seus projetos de extensão, passando a trabalhar de forma mais dialógica em prol de uma formação acadêmica significativa de seus alunos;
- b) que suas ações extrapolem os muros da universidade conduzindo a uma interação efetiva e de mão dupla entre universidade e comunidade.

Para o cumprimento dessas propostas, se poderia pensar em um projeto de ensino e extensão, ou em oferecer uma ou mais disciplinas obrigatórias (poderiam ser os próprios Estágios Supervisionados) que levassem os docentes em formação, cursando no mínimo o terceiro e no máximo o quinto semestre, às escolas públicas e ali desenvolvessem a prática reflexiva, através de aulas práticas e do desenvolvimento de pesquisas nesse espaço. Ou ainda, ao invés de se ter somente adultos universitários, o NUPEL atendesse também os alunos do ensino básico, gratuitamente. Além disso, deveria haver uma maior organização entre cursos (licenciatura e extensão) para que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar do Núcleo.

Vale ressaltar que a intervenção na realidade não significa que a universidade substituirá as responsabilidades do Estado, mas que poderá promover um diálogo entre o universo acadêmico e o popular, uma vez que, “a compreensão da natureza pública da universidade se confirma na proporção em que diferentes setores da população brasileira usufruam os

resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, frequentar seus cursos regulares” (FÓRUM..., 2012, p. 02).

O documento referido sinaliza a importância da retomada de alguns princípios básicos e previstos na plataforma política de extensão universitária, tais como a ciência, a arte e a tecnologia, os quais devem alicerçar-se nas prioridades do local, da região, do país; a universidade deve se sensibilizar com os problemas e apelos, seja através dos grupos sociais com os quais interage, seja através das questões que surgem de suas atividades próprias de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, tem-se, hoje, como princípio, que para a formação do profissional cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar. (FÓRUM..., *op. cit.*, p. 03)

Nessa perspectiva, acredito que o curso de Letras da UFBA e o NUPEL podem e devem buscar uma maior interação e integração em prol de uma formação docente cidadã, cujos objetivos sejam o de se comprometer ainda mais política e socialmente em favor de uma sociedade menos desigual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.
- BOHRER, Iza N. *et al.* **A história das universidades: o despertar do conhecimento**. Buenos Aires: UTN, 2008. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/114.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.
- BOTOMÉ, S.P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Senado Federal. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em: fev. 2015.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: maio 2015.
- _____/Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.
- _____. Congresso Nacional. **Lei nº 10.172**, de 2001a. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.172-2001?OpenDocument>. Acesso em: mar 2015.
- _____. Universidade Federal da Bahia. Parecer nº 9/2001, de 8 de maio de 2001b. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior**. Conselho Nacional da Educação. Brasília: D.O.U., 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2014.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2002a.
- _____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP12002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2002b.
- _____. Universidade Federal da Bahia. **Projeto de reformulação curricular do curso de letras**. Aprovado em 17 de maio de 2005 pela Câmara de ensino de graduação. Comissão de reformulação curricular, maio 2005.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Fórum de Pró-Reitores de Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão.** Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/Sesu, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio:** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras; Conhecimentos de Espanhol. Brasília: MEC, 2006c. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. Decreto nº [s.n.] de 2011. **Plano Nacional de Extensão Universitária– PNext (2011-2020).** Disponível em: <<http://pdi.ufabc.edu.br/wpcontent/uploads/2011/09/Plano-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-2011-2020.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula.** Cuiabá: Edufimt, 2005.

CAVALCANTI, M. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: Almeida Filho, J.C. (org.) **O Professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.

CHIOK, Luis Pedro M. **Historia de la educación superior y de postgrado.** [s.l.]: Gestipolis. 25 jan. 2008. Disponível em: <<http://www.gestipolis.com/historia-de-la-educacion-superior-y-de-postgrado/>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

CLÁUDIO, Pellini. **Orígenes de las universidades em la Edad Media: enseñanza medieval.** [S.l.]: Historia y Biografías. Disponível em: <http://historiaybiografias.com/universidad_medieval/>. Acesso em: 11 mar. 2015.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** In: Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A Universidade concebida como resposta às aspirações da sociedade.** In:

FÓRUM SABEDORIA UNIVERSITÁRIA: A UNICAMP OUVE SEUS PROFESSORES EMÉRITOS, 2009, Campinas. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/A_Concepcao_da_Universidade-UNICAMP.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

DAHER, D. C; SANT'ANNA, V. L. A. **Formación de profesores de español como lengua extranjera en Brasil: de otium cum dignitate** profesional de la escuela de enseñanza básica. In: ACTAS DE FIAPE:

CONGRESO INTERNACIONAL LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TIEMPOS DE CRISIS, 3., 2009. Cádiz: [S.l.], 2009.

_____. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS C. S.; COSTA, E. G. de M. (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: MEC. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, 2011, p. 55-68. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12314&Itemid=811>. Acesso em: 25 out. 2014.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

DURKHEIM, Émile. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia**. Madrid: La Piqueta, 1989.

FACCHINI, Maria Ângela Arruda. **Organização e legislação da educação superior**. Campo Grande: UCDB, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968**. Revista Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em: 13 maio 2015.

FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2000-2001. Brasil. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/plano%20nacional%20de%20extensao%202001%20forproex.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2012, Manaus. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2015.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GOETTENAUER, Elzimar. **Espanhol, língua de encontros**. In: SEDYCIAS, João (org.). O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola editora, 2005.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ENCONTRO DE PRÓ-REITORES..., I., 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

JEZINE, Edneide. **As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004.

_____. **A extensão universitária como uma prática social**. In: Anais do Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural, 7., 2006, Quito, Equador. Quito: S.I., 2006. p. 1-16.

_____. **Entrevista realizada por Júlio Américo**. 2007. Disponível em: <[file:///C:/Users/anaildes%20bueno/Downloads/1389-1675-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/anaildes%20bueno/Downloads/1389-1675-1-PB%20(5).pdf)>. Acesso em: 12 out. 2014.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Emancipadora de Paulo Freire. In: **Congresso Nacional de Educação - Educere, 9.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3.**, 2009, PUCPR, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2625_1294.pdf>. Acesso em: 23 out. 2014.

MÁRQUEZ ARAGONÉS, A. C. **La Formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria: Relación entre la teoría y la práctica**. Tese. Universidade de Málaga. Málaga, 2009.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, M.L.S. **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes, 2008. p. 57-77.

_____. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogo interculturais: Ensino e formação em Português língua estrangeira**. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

MESQUITA FILHO, Alberto. **Integração Ensino-Pesquisa-Extensão**. In: Revista Integração, v. 9, p. 138-143, 1997. Disponível em: <<http://ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm>>. Acesso em: 01mar. 2014.

MOITA, Filomena M. G. da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando C. Bezerra de. **Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação**. In: Revista Brasileira de Educação. v. 14. n. 41 maio/ago. 2009. p 269-393. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MORAIS, Regis de. **A Universidade Desafiada**. Campinas: UNICAMP, 1997.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: Características, usos e possibilidades. In: Caderno de pesquisas em administração, v. 1, n. 3, 1996, p.1-5.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas – Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987–2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

_____. **Extensão universitária no Brasil**: uma revisão conceitual. Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: UNB, 2001. p. 57-72.

_____. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NUPEL/ILUFBA. **Acompanhamento e avaliação de desempenho do docente em formação**. Série Norma e Procedimento do NUPEL. 2015. Versão do documento: 2015.1. Coordenação Geral: Denise Scheyerl. Coordenação Adjunta: Carla Dameane.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política Linguística na e para além da Educação**. In: Estudos Linguísticos XXXIV. Florianópolis, 2005. p. 87-94. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/localfiles/journal%3Aestudos/oliveira_2005_politica.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, R. S. de. **Los Parámetros y Orientaciones Curriculares para la Enseñanza de E-LE en Brasil**: Análisis Comparativo con el MCER y Significado para la Formación de Profesorado. Tese. Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2012.

ORTIZ ALVAREZ, Maria Luiza. **Aspectos da formação do professor de língua Espanhola na universidade**: as duas caras da moeda. Artigo publicado em: Anais VI Seminário de línguas estrangeiras, 2006, Goiânia. p. 78-91.

_____. Políticas e difusão e formação crítica em PLE: Por uma formação por competências. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogo interculturais**: Ensino e formação em Português língua estrangeira. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

PARQUETT, Marcia. **O Papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, n.38, p. 123-137, 2009. Disponível em:<<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

_____. O diálogo intercultural entre o Português e o Espanhol na América Latina. In: MENDES, Edleise (Org.). **Diálogo interculturais**: Ensino e formação em Português língua estrangeira. São Paulo: Pontes Editora, 2011.

_____. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS C. S.; COSTA E. G. de M. (Coord.). **Espanhol**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, 2011, p. 137-156.

PAULA, João Antônio. **A extensão universitária: história, conceitos e propostas.** Interfaces: revista de extensão da UFMG, Belo Horizonte, v. 1 n. 1, 2013. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/revistainterfaces/index.php/IREXT/article/view/5/pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PICANÇO, D.C.L. Aspectos políticos, discursivos e subjetivos da interculturalidade na formação do professor de espanhol como LE. In: **Eutonomia.** Revista de Literatura e Linguística. Edição 10, dez. 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO NUPEL. Universidade Federal da Bahia. **Projeto pedagógico para implantação do núcleo permanente de extensão em letras do instituto de letras da Ufba (NUPEL) 2012-2015.**

RAMALHO, Marcelo de Barros. *El papel de las universidades brasileñas en la formación de profesores de español como lengua extranjera.* Barcelona, 2010. Tese (Doutorado em Filologia Hispânica) – Faculdade de Filologia, Universidade de Barcelona. Disponível em: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31882/MDBR_TESIS.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 maio 2015.

RODRIGUES, Luana Ferreira. **Ensino de espanhol como língua estrangeira para fins profissionais: desafios na Escola de Administração da UFBA.** Dissertação de mestrado. Salvador: Ufba, 2014.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDAN, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, 2009.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Extensão Universitária: Um Conceito em transformação.** In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Campinas: UNICAMP, 2012.

SERRA, Maria Luiza Arruda de Almeida. **Prática docente no ensino superior.** Campo Grande: UCDB, 2014.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire,** 2004. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2015.

SILVA, G. F.; ANGELES CABRERA, Flor. **Formação de professores: perspectivas docentes para a construção da cidadania intercultural.** Revista Ibero-americana da Educação, OEI, 2013. Disponível em <<http://www.rioei.org/expe/4677Ferreira.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2015.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Diversidade, ensino e linguagem: que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo?** Revista Línguas & Letras, v. 13, n. 24, 2012, p.35-66.

_____. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2008.

SLEUTJES, Maria Helena Silva Costa. **Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades:** ensino-pesquisa-extensão. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/anaildes%20bueno/Downloads/Sleutjes_1999_Refletindo-sobre-os-tres-pilar_12877%20(2).pdf>. Acesso em: 23 fev. 2015.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da Educação Superior.** Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **Extensão Universitária:** Compromisso Social ou Solidariedade? Revista Adusp: [S.l.],1998.

SOUZA, Jacqueline; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>> Acesso em: 03 de Nov. 2015.

TAUCHEN, Gionara; FÁVERO, Altair. **O princípio da indissociabilidade universitária:** dificuldades e possibilidades de articulação. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

UFBA. Conselho acadêmico de pesquisa e extensão. **Resolução** nº 02/2012. Aprova o Regulamento de Extensão Universitária da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

VITA, Fernanda de Almeida. **Evaluación de la educación superior en Brasil:** análisis y propuesta curricular para los cursos de formación de profesores de español. Tese. Universidade de Alcalá de Henáres. Alcalá de Henáres, 2012.

ANEXOS