



EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE DOCENTES: ANÁLISES E POSSIBILIDADES

ALBA REGINA BATTISTI DE SOUZA
ELISIANI CRISTINA DE SOUZA DE FREITAS NORONHA

RESUMO

O presente artigo reúne discussões sobre o papel da Extensão Universitária na formação docente considerando fundamentos teóricos e ações realizadas. A orientação metodológica segue princípios da pesquisa-ação e os sujeitos-participantes são professores/as da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Seus objetivos - sob as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão - são: analisar o papel das instituições de Ensino Superior na formação inicial e continuada de docentes; mobilizar os participantes a elaborarem um projeto de investigação e ação docente sobre uma problemática identificada no seu cotidiano; desenvolver ações de formação continuada para professores/as. Como resultados, destacam-se: aprofundamento teórico sobre a formação docente na atualidade e o papel das agências formadoras, participação ativa dos professores participantes por meio da elaboração de projetos com base no cotidiano da sala de aula e contexto da escola, redimensionamento das atividades de ensino vinculadas aos Estágios e efetiva aproximação entre Universidade e Instituições Escolares.

Palavras-chave: Ensino Superior - Extensão Universitária - Formação Docente

Situando o Tema: Extensão Universitária e Formação Docente

O artigo suscita discussões sobre a Extensão Universitária, reunindo elementos teóricos e práticos sobre a formação docente na atualidade.

Segundo os documentos norteadores organizados pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2007, p.17), “A 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”.

Dessa forma, é conferida à Extensão uma grande responsabilidade, cuja efetivação se dá por meio de ações integradas a um ou mais projetos intencionalmente organizados. Nas Diretrizes definidas pelo FORPROEX (2007, p. 18-19) são explicitados alguns aspectos apresentados a seguir de forma resumida:

- impacto e transformação: a partir de questões prioritárias abrangentes, porém atentas ao contexto regional, consolida a relação entre a Universidade e outros setores da sociedade numa perspectiva transformadora;

- interação dialógica: relações entre universidade e setores sociais marcadas pelo diálogo, pela ação de mão-dupla, de troca de saberes buscando uma aliança com movimentos sociais de superação de desigualdades e de exclusão;

- interdisciplinaridade: interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologias, buscando consistência teórica e operacional que estruture o

trabalho dos atores do processo social e que conduza à interinstitucionalidade, construída na interação e inter-relação de organizações, profissionais e pessoas;

- indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão: extensão como processo acadêmico vinculado ao processo de formação de pessoas e de geração de conhecimento, tendo o aluno como protagonista de sua formação técnica para obtenção de competências necessárias à atuação profissional, e de sua formação cidadã.

As ações de extensão voltadas para a formação docente, inseridas na área temática Educação, podem contribuir de forma significativa com a melhoria da qualidade do ensino uma vez que estão ligadas a um campo cuja atualização é uma premissa.

Nesse sentido, o Programa de Extensão “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”, desenvolvido por uma Universidade Pública tem contribuído por meio de diversas ações na formação inicial e continuada de docentes, considerando seu compromisso social e transformador, produção e difusão de conhecimentos e integração sociedade e universidade, o que vai ser explicitado a seguir.

Fundamentos Teóricos e Metodológicos

O Programa em questão parte do princípio que os docentes podem ser protagonistas de seu trabalho, assim busca contribuir com o processo de formação inicial e continuada por meio de cursos e formações que agreguem e não suplantem os conhecimentos por eles construídos. Também implica em considerar a contribuição e compromisso da Universidade no sistema educacional, em especial, no cotidiano das instituições escolares.

Para Tardif (2002), os professores serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática e afirma: “Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e autor do meu próprio discurso” (TARDIF, 2002, p.243).

Sacristán (1998) alerta que as políticas de reformas de muitos países já renunciaram, às grandes estratégias de renovar o sistema, adotando medidas mais pontuais e centradas nas escolas. A avaliação dos grandes projetos tem demonstrado que pouco alteram as coordenadas básicas do sistema educativo, concretizadas nas escolas, pois em geral não há o envolvimento efetivo dos docentes, espera-se que transformem as práticas a partir das diretrizes elaboradas por um grupo pensante.

O ofício de professor se constitui num conjunto de valores, princípios, conhecimentos e atitudes histórica e socialmente situadas, denotando expectativas e exigências com relação a sua formação e atuação, sendo tema recorrente de pesquisas.

Além desses fatores, outros elementos concorrem para a constituição dos saberes docentes, como trajetória pessoal dos professores, experiências construídas, espaço e contexto no qual atuam. Na complexidade do cenário contemporâneo, caracterizado pela imprecisão e alteridade histórica, a profissão docente está repleta de crescentes indagações que instigam os pesquisadores preocupados em compreendê-la e explicá-la.

Ao longo da história, a educação se transformou em alvo de estudos, de críticas e de propostas, sempre permeadas por uma insatisfação com relação ao cumprimento de sua 'tarefa'. É comum nas produções da área um certo apelo à transformação e à necessidade de adequação aos tempos que urgem:

Assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com outras instituições e fomentando, em seu seio, interações interpessoais. (ALARCÃO, 2001, p. 15)

O desejo de mudança, de necessidade de maior coerência entre o discurso e a prática, entre os avanços científicos e tecnológicos e os currículos e a própria docência, permeiam os “discursos” pedagógicos. Mesmo com todos os intervenientes, a mudança da postura do professor não se dá diretamente por decretos, documentos, propostas oficiais nem por tratados pedagógicos. Gil (2001), ao apresentar um estudo realizado em instituições consideradas inovadoras sobre como se processam as mudanças frente a novas políticas e conceitos, destaca algumas características:

a) os docentes dessas instituições, como qualquer ser humano, têm dificuldades de executar as idéias dos outros, quando simplesmente impostas ou sugeridas. Nem a qualidade da proposta ou a força da lei podem garantir a inovação, se não houver um canal de comunicação que facilite a compreensão das idéias e desenvolva habilidades específicas para colocar em prática;

b) conjugam as expectativas das famílias e as necessidades do alunado – articular o currículo legal às necessidades e aos interesses dos alunos é fundamental para a inovação;

c) contribuem para a satisfação profissional e pessoal dos alunos ao considerar suas necessidades, o que acarreta mudança de estratégias;

d) nessas instituições, num processo de mudança, há sempre um grupo que impulsiona ou propõe a inovação, entusiasta. Quanto mais nutrido for esse grupo, mais possibilidade haverá de contagiar outros professores, e as mudanças se darão de forma mais sustentável;

e) há incentivo à abertura a outros grupos de professores, ultrapassando o isolamento e promovendo o intercâmbio e a troca de experiências;

f) as contradições são consideradas parte do processo inovador, pois, ao reconhecê-las, pode-se avançar e elaborar conhecimento sobre a própria inovação;

g) há uma nítida reflexão crítica contínua para não se tornar uma prática rotineira, ultrapassando a auto-satisfação acrítica e a rotina, reconhecendo êxitos e identificando deficiências, necessitando de espaços de reflexão individual e coletiva.

Notam-se nas observações do referido autor alguns elementos que merecem destaque, como: a importância do engajamento do educador nos processos de mudança; o compromisso com o contexto no qual o educando está inserido; incentivo a grupos impulsionadores e a intercâmbios docentes; respeito às contradições e à reflexão crítica contínua. Isso significa reconhecer que o espaço de atuação do professor interfere em sua postura profissional, na sua inclinação em mudar ou não.

Há mais de trinta anos, na Inglaterra, com importantes contribuições de Sthenhouse, a pesquisa tem sido reconhecida como uma importante aliada na formação de professores, tanto inicial como continuada, através de projetos de reformulação de currículos baseados na formação e participação ativa dos professores no processo. Também não há como esquecer as contribuições de autores anteriores, como Freinet, Dewey e Kilpatrick, que já apontavam para a importância de incentivar os alunos a vincularem os conteúdos com a realidade. Essas primeiras experiências impulsionaram um processo de reflexão e de produções sobre o papel da pesquisa na formação e atuação do educador.

Podem-se destacar alguns elementos que sustentam essa perspectiva de formação e atuação de professores por meio da pesquisa:

a) o professor é visto como um construtor e produtor de conhecimento e não meramente um reproduzidor;

b) instiga a compreensão científica de problemáticas inseridas no contexto pedagógico;

c) possibilita o desenvolvimento de habilidades e atitudes investigativas, incidindo num processo de formação contínua e conferindo um grau relevante de autonomia pedagógica.

Na atualidade, os pesquisadores e formadores de profissionais da educação buscam, a partir do princípio da reflexão na formação e atuação docente, ultrapassar os antigos dogmas didáticos prescritivos, a linearidade e a tecnocracia pedagógica.

Nas profissões da área de humanas (PERRENOUD, 2002), prescreve-se menos que nas profissões técnicas, exigindo dos profissionais dessas áreas um nível de qualificação elevado. As organizações podem, então, optar por insistir nas prescrições excessivas e limitar assim ao máximo a autonomia, investindo em procedimentos padronizados, ou, ao contrário, podem apostar na confiança, elevando o nível de competência.

Essa autonomia e responsabilidade equivalem à grande capacidade do profissional refletir em e sobre a sua ação, e não pela quantidade de modelos prontos e acabados a serem seguidos. Conforme Nóvoa (1995), o processo de formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que possibilite criar estratégias para o exercício do pensar autônomo e requer um investimento pessoal, um trabalho crítico e criativo, para construir o saber, pautado numa trajetória de vida sob o ponto de vista pessoal, profissional e social. Novas competências precisam ser desenvolvidas, mediante proposta reflexiva do professor que pesquisa e reflete sua prática, para gerar conhecimento científico no campo da pedagogia.

As situações com as quais o educador se depara são únicas, não existe um caso-problema para cada conhecimento profissional (GÓMEZ, 1997), não podendo ser resumido à mera aplicação de regras e procedimentos já consagrados. Na prática reflexiva, o educador deve aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e novos modos de definir e enfrentar os problemas.

O educador, ao dialogar com o real, constrói suas estratégias e, dessa forma, a aproximação com a prática é essencial para compreender a dinâmica didática e o movimento pedagógico vivido e construído. Destacam-se, a seguir, de forma resumida e adaptada, algumas características da do processo de formação de professores reflexivos, conforme estudos de Gómez (1997):

a) a prática é entendida como eixo central da formação de educadores;

b) nega-se a separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional. Só a partir de problemas concretos é que o conhecimento teórico pode ser significativo. O profissional constrói de forma idiossincrática o conhecimento para enfrentar as situações, refletindo na e sobre a ação. O conhecimento das ciências tem valor quando integradas ao pensamento prático do professor;

c) a prática deve constituir-se como partida dos currículos de formação. O conhecimento deve reportar-se ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com situações conflituosas do cotidiano educativo;

d) apoiar-se na prática não significa reproduzir-se acriticamente os esquemas e rotinas;

e) a prática é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação. O professor submerge no mundo complexo da aula para compreender, de forma crítica e vital, questionando, propondo, experimentando e reconstruindo a realidade do contexto;

f) o pensamento prático do educador é complexo e deve ser encarado como um todo, não se restringindo à soma das partes;

g) a prática, pelo fato de passar por um processo de desenho e intervenção, é uma atividade criativa, que ultrapassa uma atividade técnica e de mera aplicação de produções externas;

h) o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, fazendo e refletindo na e sobre a ação, estabelecendo-se um diálogo reflexivo sobre situações educativas;

i) educadores e formadores experientes são fundamentais no processo de profissionalização do docente;

j) faz-se necessário promover a integração dos problemas da prática aos conhecimentos derivados das ciências básicas e das ciências aplicadas, criando uma investigação sobre a vida complexa da sala de aula.

Dessa forma, torna-se imprescindível identificar meios que podem promover uma postura reflexiva na e sobre a prática docente, desencadeando assim um processo de transformação contínuo. A pesquisa tem sido considerada uma das possibilidades para formação e atuação de docentes críticos e reflexivos, destacando-se, dentre as diversas orientações metodológicas, a pesquisa-ação, orientação metodológica principal do trabalho em tela.

A pesquisa-ação busca a compreensão de problemáticas extraídas de situações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos numa pesquisa. Trata-se de um processo de ação planejado, envolvendo observação, reflexão e avaliação de caráter cíclico. Conforme Kincheloe (1997), a pesquisa-ação crítica rejeita as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e verdade.

Uma de suas principais preocupações é a relação entre os valores pessoais e a prática, facilitando a tentativa dos professores para se organizarem em comunidades de pesquisadores dedicados a experiências emancipatórias, para eles mesmos e para seus alunos, prevendo a participação efetiva e ativa de professores e alunos, o que enseja uma ressignificação de seus papéis e atitudes perante situações concretas. O aluno ultrapassa o papel passivo de espera de conteúdos para um papel ativo de produtor de conhecimento. Quanto aos professores, estes constroem currículos em torno das experiências dos alunos, configurando um processo de ensino dinâmico.

Segundo André (1997, p.23) “O uso da metodologia de investigação parte da existência de um problema a ser resolvido ou de uma questão a ser respondida ou ainda de um projeto a ser realizado”. Essa metodologia também possibilita que os profissionais possam realizar sua formação através do contato direto com a prática na perspectiva de transformá-la com base no desenvolvimento reflexivo.

Destacam-se algumas características da pesquisa-ação:

- propicia a formação do profissional investigador;
- estreita a relação teoria-prática;
- compromisso transformador e redimensionador da prática;
- análise reflexiva de problemática oriunda do contexto analisado;
- busca da melhoria da prática através de um processo reflexivo.

A pesquisa-ação na formação inicial e continuada de profissionais favorece que os mesmos tomem como referência o espaço que atuam ou que irão atuar e compreendam a própria prática numa perspectiva transformadora visando seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, como protagonistas do processo.

Ao analisar o contexto no qual atua, o professor pode compreendê-lo sob os diversos prismas e buscar novas formas de intervenção pedagógica e por meio de uma postura investigativa fundamentada, construir possibilidades didáticas mais articuladas com as necessidades e as peculiaridades de cada espaço.

A Extensão como Possibilidade

As ações integradas ao Programa de Extensão Formação Docentes e Práticas Pedagógicas são desenvolvidas também considerando as dimensões da pesquisa e do ensino, tal como explicitadas a seguir:

- a) Dimensão Ensino: refere-se principalmente às atividades de Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado de um Curso de Pedagogia. Os acadêmicos realizam o estágio nas instituições escolares integradas as atividades de extensão e pesquisa, propiciando o acesso a diversos dados e análises já realizadas e a participação nas formações oferecidas por meio de oficinas, cursos e seminários.
- b) Dimensão Pesquisa: são desenvolvidas pesquisas sobre a docência, considerando a relação teoria e prática. Os dados coletados e analisados servem de referência para as ações de extensão a serem realizadas uma vez que grande parte dos sujeitos das investigações são professores/as de escolas que participam das atividades propostas.

Quanto à extensão, mola propulsora dos demais projetos e articuladora das dimensões ensino e pesquisa, é realizada por meio de um Programa organizado com várias ações interligadas, como eventos, oficinas, cursos e palestras. Uma das ações realizadas teve como objetivo principal construir com os/as docentes participantes projetos de investigação e ação a partir de problemáticas “didático-pedagógicas” identificadas no cotidiano educacional. As principais etapas foram:

- construção de projeto com orientação e estudos paralelos: a partir de problemática selecionada no cotidiano pedagógico, como Meio Ambiente, Teatro e Educação, Linguagem na Educação Infantil, Educação no Contexto Hospitalar, Literatura, dentre outros;
- desenvolvimento do projeto elaborado com orientações e registros: os projetos foram desenvolvidos pelas professoras participantes em suas salas de aula, com registros e análises contínuas;
- compartilhamento do processo e resultado do projeto: ao longo da realização dos projetos foram realizados encontros internos e ao final um Seminário integrado a um Evento aberto na Universidade;
- realização de oficinas sobre produção textual e de artigos: suporte teórico e metodológico para a sistematização de artigos e divulgação dos projetos;
- elaboração e revisão dos artigos com orientação paralela: durante a elaboração e sistematização final dos artigos as professoras receberam orientações e retornos das produções;
- edição e publicação de obra bibliográfica com os artigos elaborados – em fase de desenvolvimento.

A ação mobilizou as docentes participantes a tomarem o cotidiano de sala de aula como foco de análise, numa postura prospectiva articulando os saberes da experiência com conhecimentos acadêmicos e exercitando princípios da autoria docente. Vários elementos coletados na avaliação da ação convergem para um resultado positivo, como o interesse e participação demonstrados pelas docentes no decorrer dos trabalhos e a efetiva aproximação entre Universidade e Escolas.

Há vários aspectos que em certa medida dificultaram o desenvolvimento da proposta, podendo-se destacar o excesso de trabalho das participantes - grande parte com carga horária

de quarenta horas semanais - resultando em um tempo restrito para leituras e aprofundamento do temas e atendimento aos prazos estipulados.

A Extensão instiga e possibilita a integração da Universidade com a comunidade, de forma que o conhecimento acadêmico não fique estático, mas em um movimento no qual a relação teoria e prática é contínua. Assim, ao desenvolver o projeto em pauta foi possível interagir com as professoras participantes, propiciar uma formação por meio de oficinas e atingir o objetivo principal que era a elaboração e aplicação de um projeto, cuja problemática – de caráter didático-pedagógico – fosse suscitada do espaço docente, ou seja, que estivesse ligado ao cotidiano das professoras.

Considerações finais

A discussão realizada tendo como foco a Extensão articulada ao Ensino e a Pesquisa demonstra a concretização do papel social da Universidade no campo da Educação, cujos resultados extrapolam os participantes diretos – professores das instituições escolares e graduandos/as – uma vez que atingem também crianças, adolescentes e jovens estudantes e a dinâmica dos currículos das escolas e dos Cursos Superiores envolvidos.

Dos resultados obtidos até o momento, pode-se destacar:

- envolvimento social da Universidade com a melhoria da qualidade da educação local e regional;
- efetiva aproximação entre Universidade e Escolas;
- construção de uma relação mais horizontal entre professores universitários e professores em formação continuada;
- compartilhamento de experiências e conhecimentos entre acadêmicos, professores das instituições e das universidades;
- redimensionamento de elementos curriculares da Graduação e das escolas envolvidas;
- desenvolvimento de uma postura investigativa sobre o cotidiano escolar de todos os envolvidos;
- realização e divulgação de pesquisas sobre a formação e prática docente.

A Extensão Universitária no campo da Educação pode propiciar uma expressiva integração entre a formação inicial e continuada, no qual todos os envolvidos contribuem para o redimensionamento das práticas educativas. Assim o investimento e incentivo nessas iniciativas são necessários e os resultados incidem na qualidade do ensino local, regional e nacional.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.
- ANDRÉ, Marli e OLIVEIRA, Maria R. N. S.(orgs). **Alternativas do ensino de didática**. São Paulo: Papirus, 1997.
- FÓRPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Organização: Edison José Corrêa. Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

GIL, Juana Maria Sancho. **É possível aprender da experiência?** In: **Os professores e a reinvenção da escola:** Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p.81-113.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor:** a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1997. p. 93-114.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

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

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.