

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**A DINÂMICA DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS: A TESSITURA
DE PROCESSOS FORMATIVOS**

TESE DE DOUTORADO

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

**A DINÂMICA DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS: A TESSITURA DE
PROCESSOS FORMATIVOS**

Eliane Aparecida Galvão dos Santos

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito para a obtenção do grau de
Doutora em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil.

2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Eliane Aparecida Galvão dos

A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS: a tessitura de processos formativos / Eliane Aparecida Galvão dos Santos.-2013.

229 p.; 30cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013

1. Extensão universitária 2. Formação continuada de professores 3. Processos formativos 4. Interação universidade-escola I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

©2013

Todos os direitos autorais reservados a Eliane Aparecida Galvão dos Santos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho poderá ser feita mediante autorização da autora.

E-mail: eligsantos@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**A DINÂMICA DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA
MARI/RS: A TESSITURA DE PROCESSOS FORMATIVOS**

elaborada por
Eliane Aparecida Galvão dos Santos

como requisito para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Doris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Marília Costa Morosini, Dr^a. (PUC/RS)

Sílvia Maria de Aguiar Isaia, Prof^a. Dr^a. (UFSM /UNIFRA)

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Prof^a. Dr^a. (UFSM)

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Prof^a. Dr^a. (PUCRS)

Adriana Moreira Rocha Maciel; Prof^a. Dr^a. (UFSM) suplente

Anemari Roesler Luersen Vieira; Prof^a. Dr^a. (UFSM) suplente

Santa Maria, 27 de março de 2013.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus pela saúde, pela força, pela energia que me transmitiu em todos os momentos dessa caminhada de estudos.

Às minhas filhas Gabriela e Rafaela pela força, pela serenidade, pela paciência sabendo compreender minha ausência em momentos que seriam de compartilhamento de nossas vidas.

Ao meu esposo, Flavenir que esteve ao meu lado durante esta caminhada vibrando e orgulhando-se com as minhas conquistas. Obrigada por ter fortalecido minhas energias para a realização deste sonho.

Ao meu pai Ely Fagundes da Silva (em memória), agradeço pelo exemplo que me deixou de dedicação, garra e responsabilidade. No trabalho como agricultor foi sempre um desbravador perseverante, reclamações do trabalho árduo nunca fizeram parte da sua personalidade. Esses exemplos, hoje, são a minha fortaleza, mesmo que eu tenha noção disso somente agora e não possa dizer-lhe na tua presença física, mas onde esteja sinta o meu “muito obrigado”.

A minha mãe, Ester Galvão da Silva, que pela sua maneira de ser, me transmite equilíbrio, tranquilidade. Obrigada por estar presente durante essa trajetória, fortalecendo e apoiando a mim e, especialmente, as suas netas nos momentos que precisaram de “colo” e eu estava ausente.

À professora Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan que me acompanhou proporcionando-me orientações precisas na realização desse estudo, com profissionalismo, dedicação, paciência e amizade. Considero mais que Orientadora, grande mestra, profissional de uma sensibilidade ímpar, esteve sempre muito presente em todos os momentos dessa trajetória auxiliando com sua palavra amiga e ao mesmo tempo exigindo e investindo no potencial da pesquisadora. O carinho especial que tem por todas suas orientandas produzem marcas que levo para a vida. Obrigada por ter contribuído para ampliar meus horizontes e a me tornar uma pessoa melhor.

Às professoras da banca examinadora, agradeço a disponibilidade com que aceitaram o convite para avaliar este trabalho e por terem contribuído com a minha formação.

Às professoras participantes desse estudo pelo apoio recebido na elaboração e concretização dessa pesquisa.

As minhas queridas colegas do GPFOPE, agradeço pela amizade sincera, pelos aprendizados, pelo carinho em todos esses anos em que convivemos e compartilhamos alegrias e angústias. Que possamos continuar sempre muito próximas. Um agradecimento especial a Ana Carla Powaczuk pelo apoio, pela escuta, pelas valiosas contribuições na etapa final da tese. Muito obrigada!

Faço um agradecimento especial a Claudete Calderan Caudas, por todo o apoio que me deu nestes anos, por desempenhar o papel de mãe de minhas filhas nos momentos em que eu não pude ser, de irmã, de conselheira, de amiga verdadeira. Obrigada por tudo minha querida amiga!

Agradeço a Lúcia pela atenção carinhosa, pelos muitos chás e cafés que fez durante esses anos, pelo cuidado e zelo com minhas filhas. Tu és uma pessoa muito especial.

DEDICATÓRIA

**MINHAS FILHAS RAFAELA E GRABRIELA POR ILUMINAREM A
MINHA VIDA.**

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousássemos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A DINÂMICA DE AÇÕES EXTENSIONISTAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES MUNICIPAIS DE SANTA MARIA/RS: A TESSITURA DE PROCESSOS FORMATIVOS

AUTORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS

ORIENTADOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, março de 2013.

Este estudo teve como foco a extensão universitária na formação continuada de professores da educação básica. Assim, a investigação trouxe um recorte em relação às ações extensionistas universitárias realizadas no campo da educação, na linha da formação continuada de professores, especificamente nos projetos de extensão. Nesta perspectiva, a problemática norteadora da tese questionou como se estabelece a dinâmica de ações extensionistas universitárias na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS a partir da rede de relações entre a universidade e a escola. A fim de compreender esta problemática tivemos como objetivo geral compreender a dinâmica extensionista no processo de formação de professores municipais da Santa Maria/RS. Como objetivos específicos: i) conhecer como são dinamizadas as ações de extensão universitária em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS; ii) a identificar quais são as concepções de professores municipais sobre as ações extensionistas universitárias; iii) analisar como as atividades extensionistas implicam na formação continuada de professores das escolas municipais. O estudo investigativo direcionou-se aos princípios da pesquisa qualitativa narrativa de cunho sociocultural. Assim, contamos com a participação de onze professores de duas escolas pesquisadas e dois professores universitários coordenadores dos projetos de extensão. A pesquisa realizada permitiu-nos destacar que a dinamização da atividade extensionista foi tecida a partir da emergência das categorias da interação universidade/escola e da atividade formativa docente, as quais se desenvolveram de modo inter-relacionadas permeadas pela dimensão da autonomização docente. Portanto, essa dinâmica extensionista constituiu em processos de inter e autoformação docente, em que a reciprocidade nas relações entre universidade e escola foi geradora desses processos formativos emergindo como fonte da cultura colaborativa. Destacamos a relevância de ações extensionistas que privilegiem a reflexão e a problematização da realidade escolar como forma de promover a consolidação de estudos e pesquisa que colaborem para a melhor compreensão do espaço pedagógico e para a gestão de um modo mais criativo e autônomo de ser e se fazer professor na educação básica.

Palavras-chave: Extensão universitária. Formação continuada de professores. Processos formativos. Interação universidade/escola.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Post-Doctoral Degree in Education
Federal University of Santa Maria

EXTENSIONIST ACTIONS DYNAMICS IN THE CONTINUING FORMATION OF CITY TEACHERS IN SANTA MARIA/RS: THE BUILDING OF FORMATION PROCESSES

AUTHOR: ELIANE APARECIDA GALVÃO DOS SANTOS

ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

Date and Location for Defense: Santa Maria, March 2013.

This study aims at the university extension within the continuing formation for elementary education teachers. This way, the investigation has brought a profile in relation to the university extensionist actions done in the education field, within the continuing formation of teachers, specifically the extension projects. Under this perspective, the guiding problematic of the thesis has questioned how it is established the dynamics of university extensionist actions within the formation processes of municipal teachers in Santa Maria/RS from the relationship network between the university and the school. In order to understand such problematic, the general objective was to comprehend the extensionist dynamics within the formation process of municipal teachers in Santa Maria/RS. As specific objectives, getting to know how the university extension actions are streamlined in two schools from the Municipal Education System in Santa Maria/RS; identifying which are the conceptions of city teachers about the university extensionist actions; and analyzing how the extensionist activities imply in the continuing formation of teachers in the municipal schools. The investigative study was directed to the principles of qualitative narrative research within social-cultural aspects. This way, there have been eleven teachers from two schools researched and two university professors who were the coordinators in the extension projects taking part. The research has made it possible to highlight the dynamics happening in the extensionist activity while being built from the emergency in the university-school interaction and the university study activity which have developed in an inter-related way, spread through the dimension of the university autonomy. Therefore, this formation dynamics has constituted into inter and auto formation processes. The relationship reciprocity between university and school has generated auto formation in teaching learning processes, emerging as source of the collaborative culture. We highlight the relevance of extensionist actions that privilege reflection and problematics in the school reality as a way of promoting consolidation within studies and research that contribute for better understanding the pedagogical environment, as well as managing a more creative and autonomous way of being and becoming a teacher in the elementary education.

Keywords: University extension. Continuing formation of teachers. Formation processes. University/school interaction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa representativo da atividade extensionista	141
Figura 2 – Mapa representativo da categoria interação universidade/escola.....	142
Figura 3 – Mapa representativo da categoria Atividade Formativa Docente	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de trabalho por GT das reuniões de nº 28 a 33 da ANPED.	45
Quadro 2 – Sujeitos Participantes da Pesquisa	125
Quadro 3 – Síntese das informações sobre professores da escola A participantes da pesquisa.....	129
Quadro 4 – Síntese das informações sobre professoras da escola B participantes da pesquisa.....	130
Quadro 5 – Síntese das categorias de análise.....	139

LISTA DE SIGLAS

AEE	– Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	– Centro de Educação
CNE	– Conselho Nacional de Educação
E.M.E.F	– Escola Municipal de Ensino Fundamental.
EEB	– Escolas de Educação Básica
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
FIC	– Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição
FORPROEX	– Fórum de Pró-Reitores de Extensão
GEPAM	– Grupo de Estudos de Professores Alfabetizadores Municipais
GPFOPE	– Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas no Ensino Básico e Superior
GT's	– Grupos de trabalhos
IBPEX	– Instituto brasileiro de pós-graduação e extensão
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituições de Ensino Superior
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
ONGs	– Organizações não governamentais
PBA	– Programa Brasil Alfabetizado
PBA/MEC-FNDE	– Programa Brasil Alfabetizado-Ministério da Educação-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PPGE	– Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	– Plano político pedagógico
RA	– Reuniões Anuais
RIES	– Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior
SESu/MEC	– Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SMEd	– Secretaria de Município da Educação
SOE	– Serviço de orientação educacional
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFRA	– Centro Universitário Franciscano

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Ações de extensão universitária	211
ANEXO B – Memorando enviado a Secretaria de Educação de Santa Maria-RS .	217
ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	218

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Tópicos-guia para entrevista narrativa semiestruturada individual.....	221
APÊNDICE B – Planilha: dados relativos ao projeto de extensão em desenvolvimento nas escolas.	223
APÊNDICE C – Ações extensionistas registrados no gabinete de projetos do Centro de Educação relativos a formação de professores.	226

SUMÁRIO

1 REVISITANDO MOMENTOS DE UMA TRAJETORIA DOCENTE: entrelaçando fios da trajetória pessoal, profissional e acadêmica	29
2 INTRODUZINDO A TEMÁTICA.....	41
3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	49
3.1 A extensão universitária: os caminhos percorridos e as novas perspectivas	49
3.1.2 Princípios da extensão universitária na UFSM.....	56
3.2 Ações extensionistas universitária no contexto da formação continuada de professores da educação básica.....	59
3.3 Projetos de extensão: entrecruzamento da cultura escolar e universitária na formação continuada de professores da educação básica	71
3.4 Contribuições da teoria histórico-cultural da atividade de estudo no contexto das ações extensionistas de formação continuada de professores da educação básica.	78
3.5 Extensão universitária: rede de relações entre a escola básica e a universidade no desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica.....	88
3.5.1 Autonomia docente e desenvolvimento profissional de professores da educação básica	95
4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	103
4.1 Temática.....	103
4.2 Problema de pesquisa	104
4.3 Objetivos	104
4.3.1 Objetivos específicos.....	104
4.4 Abordagem metodológica para investigação	104
4.4.1 Narrativas: as múltiplas vozes dos sujeitos	107
4.4.2 Percursos da investigação	109
4.4.3 Procedimentos e instrumentos para coleta dos dados.....	114
4.4.4 O contexto da pesquisa.....	117
4.4.4.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental A	117
4.4.4.2 Escola B	120
4.4.5 Os sujeitos da investigação.....	124
4.4.6 Considerações de caráter ético pertinentes a pesquisa.....	131
4.7 As categorias de análise.....	132

5 PROCESSO DE ANÁLISE: A TESSITURA DAS NARRATIVAS DOCENTES ..	141
5.1 Interação universidade/escola.....	142
5.2 Atividade formativa docente.....	164
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
ANEXOS.....	209
APÊNDICES.....	219

1 REVISITANDO MOMENTOS DE UMA TRAJETORIA DOCENTE: entrelaçando fios da trajetória pessoal, profissional e acadêmica

Ao iniciar este trabalho, explico algumas lembranças expressivas de minha trajetória de vida, as quais estão entrelaçadas as minhas escolhas profissionais e às pesquisas que venho desenvolvendo. Acredito que, para compreender os caminhos que me levaram à escolha de minha profissão e da temática investigativa, seja necessário conhecer um pouco do contexto no qual ela se insere. Pois como diz Freire (1988), não é possível ler o “texto” sem ler o contexto.

Esse contexto, no qual começo a me produzir professora, tem sua origem na minha infância, em meio ao cheiro de terra vermelha e aos animais de muitas espécies que circulavam pelos riachos e pelas matas cerradas, próximas a minha casa, localizada no interior de Júlio de Castilhos/RS, onde as enchentes, muitas vezes, nos deixavam ilhados. Filha única de um casal agropecuarista, meu pai era extremamente enraizado em sua origem rural e defensor do trabalho braçal. Porém, eu não me identificava com as práticas valorizadas e rotineiras daquelas vivências a que todos moradores da redondeza veneravam.

Como em toda localidade com essas características, havia uma escola e uma igreja, naquele local não era diferente. Entretanto, estas instituições compartilhavam o mesmo espaço físico e foi nele que durante a minha infância, quando ia à missa, conheci a professora que lecionava na escola. Desde então, ao me aproximar dela e desse contexto diferente das vivências que até então experienciava, comecei a ver outras possibilidades. Já, nessa época, começava a me identificar com o “ser professora”.

Essa profissão começou a me seduzir nas brincadeiras de faz-de-conta: brincar de “dar” aula, de ler - embora sem livros, lia de faz-de-conta - de escrever em quadros de madeira com giz que ganhava dessa primeira professora. Essas vivências foram marcantes na minha trajetória e na escolha do magistério. Essa é a leitura que eu faço hoje, quando volto ao tempo e consigo definir os sentimentos que me acompanhavam naquela época.

Ao término do Curso de Habilitação Magistério, em 1986, já estudante do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Ciências e Letras Imaculada Conceição – FIC

(atual UNIFRA em Santa Maria-RS), fui selecionada para atuar em uma Escola da Rede Particular de Ensino de Santa Maria, começando minha trajetória profissional como professora alfabetizadora. Foram tantos os desafios, acertos e erros e, para enfrentá-los, fortalecia-me nas colegas mais experientes, visto que, naquela época, não fazia parte do meu repertório de conhecimentos os estudos aprofundados sobre o contexto da alfabetização. Os encaminhamentos de minha proposta pedagógica seguiam o método silábico, o qual nem sempre contribuía para a aprendizagem dos alunos. Isso me fez buscar novos conhecimentos nessa área, o que me instigou a atuar como professora alfabetizadora por 17 anos.

Em 1990, outra realidade; passo a fazer parte do quadro de professores da Rede Municipal, atuando como professora em classes multisseriadas, na Zona Rural. Nessa época, entendia o processo de formação docente como a aquisição de um saber a ser repassado, acreditava que quanto mais buscasse informações através da participação em cursos e seminários, teria substratos para trabalhar e resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Com isso, procurava sempre participar dessas formações.

Ao concluir o curso de pedagogia, o estado do Rio Grande do Sul lançou concurso para professores, participei desse concurso e fui aprovada assumindo uma vaga de professora dos Anos Iniciais, lotada na rede estadual de ensino, no município de Santa Maria, em uma escola de turno integral com 2200 alunos. Pude vivenciar, nesse espaço, a docência em todas as séries dos Anos Iniciais. Concomitantemente, continuava na Rede Municipal de Ensino como professora de 1ª série.

A minha atuação na educação básica compõe um cenário diversificado de experiências: professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica em escolas públicas, atuando nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, também no Ensino Médio e coordenadora pedagógica da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria. Assim, as especificidades de cada contexto colocaram-me diante do desafio permanente de produzir-me como docente, o que sempre me inquietava, trazendo questionamentos na busca de novas compreensões às situações vividas.

Nas escolas onde trabalhei, sempre me deparei com a realidade de crianças em situações socioeconômicas precárias. Os desafios foram intensos e complexos, exigindo aprofundamentos de estudos, intercâmbio de saberes e troca de

experiências a fim de encontrar alternativas que pudessem ajudar a enfrentar as questões do cotidiano escolar.

Nessa época, já conseguia compreender que construir conhecimentos sobre o ser professor vai além da participação em cursos e palestras. Assim, diante das exigências do contexto, busquei a continuidade de estudos neste campo, foi quando iniciei o Curso de Pós-graduação em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM (2003). Essa fase marca a minha inserção na pesquisa, com o estudo investigativo monográfico que objetivou investigar as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita inicial e as repercussões nas suas práticas pedagógicas. Os resultados do trabalho demonstraram que os professores necessitam de espaços e tempos para compartilharem suas vivências e experiências, manifestando suas compreensões sobre as construções teórico-práticas, sendo, esses elementos, capazes de impulsionar e promover avanços e transformações nos modos de compreender e agir na docência.

A referida pesquisa teve continuidade no curso de Mestrado em Educação, na mesma universidade, a qual me possibilitou compreender que, por meio da pesquisa, poderemos construir novos conhecimentos e contribuir de forma mais efetiva para o desenvolvimento profissional docente.

Assim, o processo de construção de ser professora foi sendo tecido e essas reflexões foram me produzindo na docência, compondo um conjunto variado de aprendizagens e incitando muitas outras. A possibilidade de estar concomitantemente na academia e nos diversos espaços que envolvem a educação básica, participando de formações continuadas com distintas formas mediacionais e interativas foram pontos substanciais para a escolha da temática de pesquisa com a qual pretendo trabalhar.

Potencializando esse movimento, a participação no grupo GPFOPE¹, através do desenvolvimento de seus dois projetos guarda-chuvas: Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola e Aprendizagem Docente e Processos Formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior, é que vem me desafiando a pensar a Formação de Professores inicial e continuada, além das nossas expectativas e demarcações habituais. As discussões fomentadas no grupo acerca da tessitura da

¹ Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas no Ensino Básico e Superior (GPFOPE) - cadastrado e credenciado pelo CNPq desde 2002, coordenado pela professora Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.

aprendizagem docente e de como se aprende a ser professor, impulsionaram-me a refletir e a questionar na prática sobre quais espaços/tempos e relações possibilitam ampliar/construir aprendizagens do ser professor.

O desejo tornou-se mais intenso quando me integrei ao grupo que compõe a equipe de coordenação pedagógica da SME². Essas vivências provocaram-me reflexões que foram basilares para a escolha do tema desta pesquisa, mais especificamente, a partir do momento que implemento e começo a coordenar um Grupo de Estudos de Professores Alfabetizadores Municipais (GEPAM³). Esse grupo foi constituído, a partir da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, visto que o momento exigia dos educadores a desconstrução de algumas ideias e a [re]significação das propostas e práticas pedagógicas vigentes. Em decorrência dessas necessidades, e por acreditar que é imprescindível o investimento na formação continuada que possibilite a reflexão sobre as práticas, bem como espaços para o compartilhamento de experiências e a produção de conhecimentos, mobilizei-me em buscar estratégias e dinâmicas para os encontros de formação que considerassem essa perspectiva de formação continuada.

Com isso, além do trabalho que o grupo vinha desenvolvendo sistematicamente por meio de estudos teóricos, seminários, oficinas, trocas de experiências e construção das diretrizes curriculares municipais para os Anos Iniciais, também convidei professores que atuavam em instituições de Ensino Superior para compartilharem saberes, experiências, explicitar conhecimentos teóricos, mobilizar reflexões e contribuir na construção da proposta das diretrizes curriculares que estavam sendo elaboradas com o grupo de professores da Rede Municipal. Nessas ocasiões, ouvia nos depoimentos dos docentes, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o quanto estava sendo profícuo esse espaço/tempo para aprofundar conhecimentos acerca das especificidades do campo, bem como o quanto era significativo pensar sobre a docência nessa nova realidade.

Referente à mesma proposta, a Secretaria de Município da Educação buscava parcerias com instituições de ensino superior, públicas e privadas, para desenvolverem vários projetos de extensão, entre eles os de formação continuada

² Secretaria de Município da Educação de Santa Maria.

³ Participavam do GEPAM 65 professores que atuavam nos 1^{os} e 2^{os} anos em escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Santa Maria.

de professores, no qual eu estava envolvida. Nesse espaço, tinha a oportunidade de ouvir, dialogar, construir e implementar projetos junto aos professores municipais. Desse modo, as instituições de ensino superior, por meio dos professores que nela atuavam, foram parceiras nesse processo. Estabelecia-se, através de ações de extensão universitária, uma interlocução entre as escolas e a universidade, a fim de desenvolver projetos de formação continuada de professores envolvidos na atividade docente nas escolas.

Os projetos a que me referi eram propostas de pesquisas, estudos e atividades formativas de média e longa duração que podiam estar vinculados a um programa maior das Instituições de Ensino Superior (IES), ou ser um projeto específico, no qual os professores da educação superior, juntamente com os professores da educação básica, desenvolviam através de um trabalho de parceria.

A vivência desta experiência permitiu-me ressaltar que a formação de uma rede de diferentes saberes e experiências indica possibilidades para a assunção dos processos formativos dos professores, uma vez que, nessa dinâmica, poderá haver a instauração ou a ampliação de espaços de estudos e reflexões que mobilizem os professores a problematizarem questões que envolvem o aprender e o ensinar. Assim, através de suas relações com a diversidade de conhecimentos, com as teorias estudadas, com as experiências de cada um e do grupo, os professores poderão elaborar e reelaborar suas ideias, concepções e práticas acerca da atividade da docência.

A partir de então, especialmente quando vivencio/participo da formação continuada de professores da educação básica, meus questionamentos estão imbricados à extensão universitária. Aqui, destaco alguns deles: Conhecemos as potencialidades das atividades de extensão universitária na formação continuada dos professores? O fato dos professores participarem da formação, por meio dos projetos de extensão, produz novas compreensões relativas ao processo de ensinar e aprender? Aliado a esses questionamentos acerca da extensão universitária, minha atuação no cotidiano da educação básica suscita outros questionamentos atrelados aos anteriores. Pergunto-me: Por que a pesquisa não faz parte das atividades da docência desse nível de ensino? Por que o professor da educação básica, na maioria das vezes, é resistente aos estudos teóricos como subsídio a problematização de suas práticas pedagógicas? O que é necessário acontecer para a ruptura dessas situações?

A partir desses questionamentos é que começo a perceber a extensão universitária, particularmente as ações extensionistas relacionadas à formação de professores como potencialidade para a ruptura de algumas dessas situações, abrigando possibilidades para o avanço dos processos formativos dos professores municipais.

Nesta perspectiva, faz-se necessário realizar estudos acerca da temática dessa pesquisa para que possamos conhecer e compreender como a dinâmica da extensão universitária acontece e como ela repercute nos processos formativos de professores da Educação Básica⁴. Assim, emerge a problemática norteadora da tese a ser desenvolvida: Como se estabelece a dinâmica de ações extensionistas universitárias na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS a partir da rede de relações entre a universidade e a escola?

A partir desse problema, destaco os objetivos norteadores da investigação:

- Objetivo geral: compreender a dinâmica das ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS a partir da rede de relações entre a universidade e a escola.

- Objetivos específicos: conhecer como são dinamizadas as ações de extensão universitária em escolas de Rede Municipal de Santa Maria; identificar quais são as concepções dos professores municipais sobre as ações extensionistas universitárias; analisar como esta atividade extensionista implica na formação continuada de professores das escolas municipais.

Atentando para os objetivos e para a problemática anunciada, destaco, como proposta metodológica para esta investigação, a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, sendo que as vozes/falas dos professores municipais participantes dos projetos de extensão universitária serão o foco para a construção da análise da temática em foco.

⁴ Conforme LDB 9394/96 no Art. 21. Inciso I - educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste estudo, as escolas pesquisadas pertencem à Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS contemplando somente a etapa do ensino fundamental. Assim sendo, nesta pesquisa, quando nos referimos a educação básica tomamos como representação o ensino fundamental visto que esta etapa pertence ao nível de ensino da educação básica.

Os estudos de Vygotski⁵ (2003, 1995); Davidov e Márkova (1987); Leontiev (1988, 1984); Isaia (2006); Bolzan (2001, 2002, 2007, 2008, 2009, 2010), Contreras (2002; 2003); Marcelo Garcia (1999); Perez Gomez (2001); Ferry (2004), são alguns dos subsídios teóricos para o desenvolvimento desta investigação. Os autores que sustentam o tema central da tese – a extensão universitária - estão representados por Souza (2000); Freire (2006); Faria (2001); Silva (2003), Gurgel (1986, 2001), Tavares (2001), Batomé (2001) e Demo (2001).

Desse modo, o estudo traz um recorte das ações extensionistas universitárias realizadas no campo da educação, especificamente as ações que envolvem projetos de extensão de média e longa duração. Este estudo tem como intenção colocar em evidência a dinamização do trabalho de extensão universitária na formação continuada de professores. Importante destacar que os estudos sobre a extensão no território das pesquisas que envolvem a área da educação são escassos. A centralidade da divulgação é feita através dos eventos específicos sobre a extensão universitária⁶.

Esta prática denota que a articulação da extensão com o ensino e com a pesquisa ainda é um longo caminho a percorrer, tendo em vista que a extensão na prática é uma atividade à parte na maioria das universidades e, como consequência, o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema fica restrito ao contexto dos que pensam a extensão universitária (GURGEL, 2001; SILVA, 2003; DEMO, 2001). Pois como afirma Demo (2001) “difícilmente programas de extensão aparecem como pesquisa, ou mais propriamente, como construção de conhecimento [...]. É flagrante o assistencialismo em grande parte dos programas de extensão” (p. 152-153).

⁵ Devido à variedade de formas de escrita do nome de Vygotski, optamos por apresentá-lo ao longo deste estudo conforme as obras escogidas, L.S.VYGOTSKI, cuja forma original de grafia de seu nome foi transposta do russo.

⁶ Os espaços de divulgação de trabalhos sobre a extensão universitária produzidos por docentes, estudantes, técnico-administrativos e profissionais engajados em programas e projetos de extensão centram-se nos eventos específicos sobre a extensão universitária, os quais geralmente são promovidos pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias e pelo Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Particulares. Os principais eventos sobre a extensão universitária são: Congresso Iberoamericano de Extensão Universitária com XI edição realizada no ano de 2012 em Santa Fé na Argentina e o Congresso Brasileiro de Extensão Universitária que está na sua 5ª edição. Outro meio de divulgação e socialização dos trabalhos e pesquisas sobre a extensão se dão sob a promoção e coordenação das próprias universidades brasileiras por meio das Pró-Reitorias de Extensão da Universidade. Fonte: http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76%3A26032012-lista-de-eventos&catid=1&Itemid=31 acesso em 12 de fevereiro de 2013.

Nesse sentido, vislumbro a possibilidade de que essa pesquisa possa mobilizar a reflexão sobre as complexas situações que envolvem o universo da extensão universitária e trazer elementos capazes de contribuir para a ruptura da ideia de extensão universitária como assistencialismo, como prestação de serviços à sociedade e como uma função à parte das demais funções da universidade. Acredito que ultrapassar este entendimento seja o primeiro passo para que a extensão universitária possa ser operacionalizada numa perspectiva que a distancie da ideia de tutelamento e de desconexão com a pesquisa e o ensino.

Esse estudo me lançou na busca de elementos para conhecer e compreender como a extensão universitária é dinamizada no universo da formação continuada de professores que atuam na educação básica e como ela repercute nos processos formativos dos professores municipais.

Assim, o trabalho investigativo está estruturado da seguinte forma: Primeiro capítulo: **Revisitando momentos de uma trajetória docente: entrelaçando fios da trajetória pessoal, profissional e acadêmica**, aqui já apresentado, em que trago as memórias de minha trajetória pessoal e profissional que me conduziram à opção pela docência e à escolha do tema desta pesquisa. Apresento o problema, os objetivos e a tese defendida.

O segundo capítulo: **Introduzindo a temática**, trata de problematizar o entendimento sobre extensão universitária que permeia as prerrogativas legais e as práticas extensionistas desenvolvidas nas universidades, colocando em evidência as críticas de autores que se dedicam a estudos sobre a extensão e, a partir dessas, destaco a concepção de extensão que defendo nessa pesquisa. Ainda, destaco as produções de pesquisas sobre a temática, a partir de um mapeamento realizado no evento que é referência no acompanhamento da produção brasileira de pesquisas no campo da educação, sendo ele a ANPED⁷, referente às reuniões dos últimos 5 anos. Esse procedimento foi realizado com a finalidade de conhecer quais pesquisas são realizadas e divulgadas sobre a extensão universitária nos eventos de referência em pesquisas no campo da educação, de modo a subsidiar a justificativa das intenções deste estudo investigativo.

O terceiro capítulo, **Fundamentos teóricos**, está organizado em cinco tópicos. São eles:

⁷ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

A extensão universitária: os caminhos percorridos e as novas perspectivas em que abordo, inicialmente, a trajetória da extensão universitária discorrendo sobre como ela foi sendo engendrada no decorrer da história da universidade no Brasil e na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), até chegar à ideia de indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão. Defendo, no decorrer desse tópico, que a extensão, sendo uma das funções da universidade, precisa ter como objetivo o estímulo à interação universidade-comunidade como elemento de formação dos sujeitos, numa perspectiva de compartilhamento de saberes. Portanto, destaco que o lugar da extensão universitária é o de permear todas as atividades acadêmicas a fim de qualificá-las.

No próximo tópico, **Ações extensionistas universitária no contexto da formação continuada de professores da educação básica**, argumento que a extensão universitária deve constituir-se em um processo dialógico, que tenha como premissa a participação ativa dos sujeitos. Saliento que essa perspectiva é imprescindível de ser considerada ao se pensar na concretização das ações extensionistas, principalmente quando se pensa na formação continuada de professores. Nesse sentido, coloco em destaque a intrínseca relação entre o estabelecimento dessas ações nas instituições escolares e os processos formativos dos professores.

A partir dessa compreensão, explico conceitos acerca do que compreendo por formação, considerações essas que estão ancoradas, principalmente, nos estudos de Ferry (2004), Marcelo Garcia (1999), Bolzan (2001, 2002), Imbernón (2006, 2009, 2010), justificando a necessidade desses entendimentos conceituais em virtude de que eles são subsidiários à efetivação das propostas de formação e terão relação direta com o modo como o sujeito em formação irá conduzir os seus processos formativos.

No terceiro tópico do capítulo três, intitulado **Projetos de extensão: entrecruzamento da cultura escolar e universitária na formação continuada de professores da educação básica**, trago reflexões acerca da necessidade de romper com a cultura institucional, tanto da escola como da universidade, que é caracterizada por modelos padronizados, pouco flexíveis à inovação, argumentando que o contexto sociocultural dos sujeitos que delas participam impõem uma nova forma de trabalhar com conhecimento. No decorrer desse item exploro os conceitos de cultura sustentada pelos estudos de Zabalza (2004) e Perez Gomez (2001),

defendendo que os projetos de extensão universitária representam um elo que viabiliza o intercâmbio de culturas, permitindo a formação de uma rede de significados compartilhados, podendo constituir-se numa dinâmica renovada de ações formativas, realizadas tanto no âmbito da escola como da universidade.

Contribuições da teoria histórico-cultural da atividade de estudo no contexto das ações extensionistas de formação continuada de professores da educação básica é o quarto tópico. Aproprio-me dessa abordagem teórica defendendo a extensão universitária como possibilidade de estabelecer uma relação interativa entre a universidade e a escola. Destaco, também, a importância do empreendimento de ações extensionistas que dialoguem e interajam com os saberes que se articulam entre a escola e a academia. Coloco em evidência os projetos de extensão relativos à formação continuada de professores como uma estratégia formativa potencial à reflexão, a estudos teóricos na inter-relação com as práticas pedagógicas e à criação de novos saberes acerca da atividade do ser professor⁸.

No último tópico deste capítulo, **Extensão universitária: rede de relações entre a escola básica e a universidade no desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica**, discuto os tensionamentos entre a universidade e as escolas de educação básica. Interrogo a forma como as escolas e as universidades vêm lidando com o processo de aprender a ser professor. Ressalto, também, a necessidade de que a relação entre a universidade e as escolas seja marcada pelo diálogo, pela troca de saberes, ultrapassando, assim, a concepção de extensão, no sentido de transmitir à sociedade o conhecimento produzido pela universidade.

Dessa forma, destaco que o desenvolvimento profissional dos docentes pode concretizar-se, nessa perspectiva de dialogicidade com seus pares e com especialistas da área, através de uma dinâmica permanente de questionamento, de estudos e pesquisas e de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente. Nesse processo, pontuo a necessidade de valorização do componente de pesquisa, no contexto da educação básica, como imprescindível à apropriação de conhecimentos concernentes à ação docente, visto que não há apropriação de conhecimentos se o professor não interagir, não analisar e não

⁸ Ao longo deste relatório de pesquisa as expressões “atividade docente” e “atividade de ser professor” serão entendidas como sinônimas.

formular questões acerca da complexidade que envolve o trabalho docente. Enfatizo, como um dos desafios primordiais da formação, a compreensão de que tais considerações têm, como elemento-chave, a emergência do reconhecimento da necessidade de um trabalho colaborativo entre os dois níveis de ensino. Teço, ainda, considerações ponderando que esta perspectiva poderá consolidar-se no imbricamento entre as atividades de extensão desenvolvidas – como campo de pesquisa e de práticas de ensino realizadas pelos professores das escolas, a partir das produções na rede de relações universidade/escola.

No capítulo quatro, abordo o **desenho da investigação**, em que destinei um tópico para apresentar a temática. Espaço em que exponho inquietações, reflexões e questionamentos que me conduziram a escolher o objeto empírico de pesquisa. Logo a seguir, apresento o problema de pesquisa, ou seja, a questão a ser respondida por esta investigação, o objetivo geral e os específicos que nortearam a pesquisa. Neste mesmo capítulo, exponho a metodologia desta investigação, ou seja, os estudos que fundamentaram a abordagem e o detalhamento do caminho investigativo, as questões éticas, o contexto da investigação - as escolas que colaboraram com este trabalho -, bem como uma exposição das categorias de análise utilizadas nessa investigação.

Por fim, apresento o quinto capítulo, denominado “**processo de análise: a tessitura de narrativas docentes**”, para abordar os resultados obtidos por este trabalho a partir das duas categorias de análise. Para tanto, destino dois tópicos, em que o primeiro trata da categoria denominada “**interação universidade/escola**” e o segundo da “**atividade docente de estudo**”. Com o intuito de responder ao problema dessa pesquisa, apresento as considerações finais, além das referências, dos anexos e dos apêndices indispensáveis para a conclusão do trabalho.

2 INTRODUZINDO A TEMÁTICA⁹

A universidade é uma das instituições que vem enfrentando múltiplos e acelerados desafios, em decorrência de muitos fatores, dentre eles destacamos as novas exigências da sociedade. Atualmente, o fator mais importante não é mais a disponibilidade de capital econômico, e sim o uso intensivo de conhecimento, de informação e da inovação tecnológica. Desse modo, a produção de conhecimento torna-se a base para o avanço do desenvolvimento das nações. A partir deste contexto, a universidade é chamada a encontrar meios que deem conta desta demanda.

Essas exigências explicitadas, tanto pela sociedade em geral como pelas políticas de Estado, têm exigido da universidade a criação de outro projeto e de uma nova estrutura acadêmica, em função, principalmente, do aumento do contingente de estudantes e do perfil destes quando chegam à universidade, tanto nos cursos presenciais como naqueles a distância. Em decorrência dessas situações, a universidade acaba cedendo às pressões dos interesses das políticas governamentais, uma vez que depende da ampliação de verbas para gerir seu projeto.

Com isso, a universidade está condicionada à aceitação do que é delimitado pela política de governo. Esse cenário coloca em cheque as funções da universidade, uma vez que não existe consenso a respeito das suas funções e das suas atribuições. O debate sobre o compromisso social da universidade a partir da extensão pode ser um exemplo neste contexto. O poder político instituído dificulta as relações entre a universidade e a comunidade, limitando a interlocução entre elas às opiniões concordantes do sistema numa perspectiva de consenso.

Neste sentido, evidenciamos a necessidade de aprofundarmos estudos acerca da extensão universitária, pois quase desconhecemos como essa função se efetiva e como é dinamizada nas universidades. Se a produção de investigações relacionadas ao ensino e à pesquisa tem sido objeto de interesse por parte dos pesquisadores, o mesmo não acontece com a extensão. Apesar de existir um

⁹ A partir deste capítulo passo a utilizar a primeira pessoa do plural visto que este trabalho vem a representar não só as minhas ideias e construções, mas também as múltiplas vozes dos participantes da investigação que foram se entrelaçando no decorrer desta pesquisa.

discurso promissor em relação à extensão universitária, no sentido de considerar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ela ainda é considerada uma atividade a parte na maioria das universidades. Logo, pesquisadores como Batomé (2001), Faria (2001), Demo (2001) e Souza (2000) confirmam essas ideias ao enfatizarem que a extensão não deve constituir-se em uma função à parte da universidade, ao contrário, deve incorporar-se à pesquisa e ao ensino, pois ela é o elemento de comunicação da produção do conhecimento.

Tal perspectiva distancia-se da ideia de extensão universitária com a finalidade de transmitir conhecimentos construídos pelo outro. Entendemos, assim, que a prática das ações extensionistas não deve ser um processo de intervenção à determinada comunidade, mas, necessariamente, ser uma via de interlocução e interação, em que a universidade tece relações com a sociedade, com os sujeitos de outras instituições. Nessa dinâmica, universidade e comunidade compartilham saberes que têm, como consequência dessa relação/interação, a produção de novos e [re]significados conhecimentos, na qual as duas instâncias poderão ser beneficiadas.

Julgamos importante, nesse contexto, mencionar como são classificadas essas ações de extensão universitária, segundo o documento do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. São elas:

Programas: trata-se de um conjunto articulado de projetos integrados (ações, eventos, etc.), geralmente de médio-longo prazo, envolvendo ensino e pesquisa. **Projetos:** pode ou não ser vinculado a um programa. Deve ter objetivo, específico e ter prazo determinado, além do caráter “educativo, social, cultural, científico, tecnológico”. **Cursos:** são caracterizados pela ação pedagógica (teórica e/ou prática), o que pressupõe planejamento e organização sistemática e critérios de avaliação definidos, além de carga horária mínima de 8 horas (presencial ou a distância). Ações dessa natureza com menos de 8 horas devem ser classificadas como “evento”. **Eventos:** ação que implica a 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. Esses eventos podem ser classificados em tipos¹⁰, são eles: Congressos¹¹, Seminários¹², Ciclos de Debates¹³, Exposições¹⁴,

¹⁰ As notas de referências a seguir referem-se à classificação e definição de cada tipo de evento segundo o que consta no documento intitulado Extensão Universitária: organização e sistematização, o qual foi elaborado pelos participantes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em 2007.

¹¹ Evento de grandes proporções, de âmbito regional, nacional ou internacional, em geral com duração de 3 a 7 dias, que reúne participantes de uma comunidade científica ou profissional ampla. Observação: realizado como um conjunto de atividades, como mesas-redondas, palestras, conferências, apresentação de trabalhos, cursos, minicursos, oficinas/workshops; os cursos

Espectáculos¹⁵, Festivais¹⁶ entre Outros. **Prestação de Serviço:** é a realização de trabalho oferecido pela Instituição de Educação Superior [...], caracteriza-se por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem. São exemplos: atendimentos jurídicos e judiciais, atendimentos psicopedagógicos, consultas ambulatoriais, exames laboratoriais, etc. (CORREA, 2007, p. 35-36).

O foco, nesse estudo, está centrado nos projetos de extensão universitária voltados à formação continuada de professores da educação básica. Pode-se perguntar: por que trazer para estudos o tema da extensão universitária de forma tão delimitada? Considerando, assim, que ela é definida como um “processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/01, p. 5). Contudo, envolve um campo bem mais amplo. É justamente com o intuito de chamar a atenção para a fecundidade que a dinâmica de ações extensionistas universitárias comportam, para a dinamização e fortalecimento das relações entre a universidade e a escola e, por conseguinte, para a qualificação dos processos formativos dos professores da educação básica que empreendemos este estudo.

Compreendemos que um estudo dessa natureza poderá trazer elementos capazes de fomentar as discussões acerca do papel/lugar da extensão na universidade, bem como o de repensar o direcionamento das práticas de formação continuada em voga no contexto da educação básica. Com o objetivo de obter um panorama geral dos estudos que se propõem a investigar acerca dessa temática e para situar o desenvolvimento dessa investigação, destacamos as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas na perspectiva da extensão na formação continuada de

incluídos no congresso, com duração igual ou superior a 8 horas devem, também, ser registrados e certificados como curso. Incluem-se nessa classificação eventos de grande porte, como conferência nacional e reunião anual.

¹² Evento científico de âmbito menor do que o congresso, tanto em termos de duração (horas a 1 ou 2 dias), quanto de número de participantes, cobrindo campos de conhecimento mais especializados. Incluem-se nessa classificação eventos de médio porte, como encontro, simpósio, jornada, colóquio, fórum, reunião, mesa-redonda, etc.

¹³ Encontros sequenciais que visam à discussão de um tema específico.

¹⁴ Exibição pública de obras de arte, produtos, serviços, etc. Em geral é utilizada para promoção e venda de produtos e serviços. Inclui: feira, salão, mostra, lançamento.

¹⁵ Demonstração pública de eventos cênicos musicais. Inclui: recital, concerto, show, apresentação teatral, exibição de cinema e televisão, demonstração pública de canto, dança e interpretação musical.

¹⁶ Série de ações/eventos ou espetáculos artísticos, culturais ou esportivos, realizados concomitantemente, em geral em edições periódicas.

professores, a partir da interação universidade/escola. Assim, buscamos investigar no acervo virtual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)¹⁷, no período das Reuniões Anuais (RA), realizadas de 2005 a 2010, respectivamente, da 28ª à 33ª, as pesquisas que se aproximavam da temática investigada.

Dessa forma, nessa pesquisa, ao objetivarmos compreender como se estabelece a dinâmica das ações extensionistas universitárias nos processos formativos de professores municipais de Santa Maria/RS, na relação universidade/escola, trazemos como temáticas circundantes: as ações extensionistas universitárias, formação continuada de professores da educação básica, a interação universidade/escola. Logo, estas temáticas poderão envolver pesquisas as quais são divulgadas em outros grupos de trabalhos (GT's) da ANPEd além do GT8 (Formação de Professores). Dessa forma, tomamos a decisão de rastrear os trabalhos existentes em todos os GT's das reuniões ocorridas nos anos entre 2005 e 2010, conforme consta a seguir.

Inicialmente, tomamos conhecimento das temáticas através da leitura das palavras-chave e quando estas indicavam alguma possibilidade de evidenciar a temática. Então, seguíamos para leitura dos resumos e, se este contemplasse alguma das temáticas circundantes, o trabalho era lido e analisado na sua íntegra. Esse procedimento foi realizado nos vinte e quatro grupos de trabalhos¹⁸, dos anos entre 2005 a 2010, compondo o total de 2.120 publicações referentes as da 28ª à 33ª reunião, conforme a tabela a seguir:

¹⁷ A ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976. A finalidade da Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos, tem se projetado no país e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, tendo se tornado referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional. (Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 23 de março de 2011).

¹⁸ GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais e Educação; GT04 – Didática; GT05 - Estado e Política Educacional, GT06 - Educação Popular, GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT08 - Formação de Professores, GT09 - Trabalho e Educação, GT10 - Alfabetização, leitura e escrita, GT11 - Política de Educação Superior, GT12 - Currículo, GT13 - Educação Fundamental, GT14 - Sociologia da Educação, GT15 - Educação Especial, GT16 - Educação e Comunicação, GT17 - Filosofia da Educação, GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT19 - Educação Matemática, GT20 - Psicologia da Educação, GT21 - Educação e Relações Étnico-raciais, GT22 - Educação Ambiental, GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação, GT24 - Educação e Arte. Este último GT foi incorporado a partir da 32ª reunião da ANPEd.

Reunião	Grupos de Trabalho																							Total de trabalhos
	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
28^a	20	19	13	15	26	20	46	19	19	16	18	18	11	20	28	20	23	20	23	24	12	13		443
29^a	11	11	13	16	16	22	29	15	11	13	11	14	19	11	18	20	14	20	11	11	13	12		331
30^a	17	9	16	24	19	18	31	17	15	12	15	22	11	15	29	18	11	15	11	6	12	16		359
31^a	12	12	18	16	9	19	18	13	18	14	17	15	16	15	25	11	15	16	15	11	12	11		328
32^a	13	7	12	12	13	16	21	12	18	12	17	18	15	15	22	12	15	10	12	9	5	12	15	313
33^a	10	12	13	20	10	17	21	11	17	13	18	18	17	18	15	12	13	18	10	13	21	15	14	346
Total de trabalhos de 2005 a 2010:																							2.120	

Quadro 1 – Relação de trabalho por GT das reuniões de nº 28 a 33 da ANPED.

Nesse processo, constatamos que os GT's que apresentaram trabalhos com alguma proximidade da temática foram os seguintes: Política de Educação Superior (GT 11), Estado e Política Educacional (GT 05) e Formação de Professores (GT 08). Sobre o material analisado em todos os grupos de trabalho é interessante registrar o número reduzido de investigações que se aproximam da temática a ser investigada. No total de dois mil cento e vinte (2.120) trabalhos de comunicações orais apresentados nos GT's, nas cinco últimas reuniões da ANPEd, foram encontrados apenas quatro (04) trabalhos, o que equivale a 0,19% do total. Nesses trabalhos, encontramos diferentes focos de análise sobre a temática em questão. No GT 08 salientamos dois trabalhos que enfatizam a formação continuada de professores a partir da interação universidade/escola. São eles:

Terrazzan, Santos; Lisovski (2005) – O trabalho tem como tema: Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores, o qual buscou compreender os condicionantes para a implementação e o fortalecimento de uma articulação institucionalizada entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica (EEB), a partir do estudo das práticas concretas existentes, bem como dos discursos dos diversos atores nelas envolvidos. O foco da investigação centrou-se na discussão dos seguintes aspectos: Formação Continuada de professores, Formas de colaboração entre as IES e as EEB, Formação Inicial e Estágio Curricular e Necessidades Formativas dos Professores. Os resultados da pesquisa salientam a importância do compartilhamento entre as IES e EEB na responsabilidade pelo desenvolvimento de ações de formação continuada de professores. A investigação realizada por esses autores, a partir do desenvolvimento de um Projeto de Pesquisa, junto às Escolas Estaduais de Ensino Médio de Santa Maria/RS, o qual buscou compreender os condicionantes para a implementação e o fortalecimento de uma articulação institucionalizada entre as IES e as EEB, denotou a necessidade de investimentos em estudos dessa natureza dada a complexidade do tema em questão.

Outro estudo, intitulado Interação universidade-escola e as “invasões do sistema no mundo da vida”, de Carvalho e Carvalho (2006), também versa sobre a necessidade de interação entre a universidade e a escola básica para que os projetos de formação continuada possam atingir seus fins, os quais, segundo a autora, são os de contribuir para a melhoria da qualificação da escola de educação

básica. A autora destaca que, nessa relação, a universidade precisa se dispor a rever fortemente o seu papel na sociedade, principalmente no que se refere aos tipos de projeto de formação de professores que ela conduz.

No grupo de trabalho nº 11, denominado Política de Educação Superior, destacamos dois trabalhos encontrados que estão relacionados à extensão universitária:

A autora Jezine (2005) traz o tema - A universidade-sociedade e extensão universitária: construções teórico-metodológicas. Este trabalho enfatiza a crise da universidade a partir das raízes históricas que dizem respeito ao contexto das políticas neoliberais de minimização do Estado, de globalização e de abertura de mercado. A análise busca apreender as posições ideológicas e hegemônicas da relação Universidade-Sociedade e Extensão Universitária, as quais são adquiridas ao longo da história. A pesquisadora ressalta que, nas práticas extensionistas, esse modelo neoliberal manifesta-se de forma concreta através da prestação de serviços. Por fim, Jezine (2005) escreve sobre a necessidade de redefinições no papel social da universidade como instância produtora e socializadora de conhecimentos, uma vez que, segundo a autora, não é possível conceber a universidade como uma instituição isolada do todo social e nem a extensão como apenas mais uma função da universidade.

Mazzilli e Maciel (2010), ao discutirem a temática - Indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional -, analisam como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vêm se configurando no cenário da educação superior brasileira, desde sua institucionalização a partir da constituição de 1988. As autoras analisam e discutem as questões no âmbito das políticas públicas nacionais, expressas em leis, decretos e pareceres, sobre a situação das Instituições de ensino superior. Neste estudo, Mazzilli e Maciel (2010) apresentam dados¹⁹ analisando o porquê da baixa

¹⁹ Um dos dados que merece destaque: De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de um total de 2.252 IES, apenas 183 (8,1%) são universidades, ou seja, somente destas é requerido o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A maioria absoluta das IES, 2.069 (91,8%), é representada por Centros Universitários, Faculdades, CEFET e IFET, sem nenhum compromisso com a realização de pesquisa e extensão. Analisando esses dados, portanto, é possível verificar que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão realiza-se de forma muito limitada nas IES e que sua predominância concentra-se nas IES públicas (INEP, 2009).

incidência e a possibilidade de práticas efetivas da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão na universidade brasileira.

É possível perceber, a partir dos estudos aqui destacados, que a produção acadêmica acerca dessa temática de pesquisa enfoca questões gerais relacionadas à extensão, como, por exemplo, as políticas de extensão no Brasil, a história da extensão, as críticas à falta de propostas claras da extensão universitária, as diferentes concepções do conceito de extensão e a necessidade de concretização da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Há estudos investigativos que relatam, também, experiências de ações extensionistas ocorridas em diferentes cursos de graduação/licenciaturas.

Dentre os trabalhos analisados, o que mais se aproximou desse tema foi o de Terrazzan, Santos; Lisovski (2005), denotando que a investigação reúne possibilidades de trazer contribuições significativas, tanto para o campo do ensino superior, como para o da educação básica. Assim, o investimento em estudos desta natureza pode nos levar a compreender melhor como vem acontecendo a dinamização da extensão universitária e o papel que ela vem assumindo e desempenhando na sociedade.

O entendimento a que chegamos aqui poderá sinalizar elementos capazes de contribuir para que a extensão universitária ocupe o seu lugar, que é o de interagir com a pesquisa e o ensino, sintonizados no seu compromisso social. Também contribui para o campo da formação continuada de professores, à medida que coloca em foco as potencialidades da extensão universitária, a partir da rede de relações entre a universidade e as escolas, como uma das alternativas possíveis para se pensar em um novo delineamento para a formação continuada dos professores da educação básica.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 A extensão universitária: os caminhos percorridos e as novas perspectivas

Atualmente, as universidades vivenciam múltiplos desafios, relacionados tanto ao interior delas, quanto ao exterior, em relação às ações desenvolvidas além dos seus muros. A diversidade de perspectivas sobre a universidade, na sua relação com a sociedade, tem como consequência uma indefinição histórica sobre o conceito e o papel da extensão universitária na sociedade. Com isso, é importante fazer um breve percurso pela história da extensão brasileira, na tentativa de compreender o contexto e o modo como a extensão universitária vem sendo tratada e desenvolvida nos dias atuais e quais as perspectivas para os dias vindouros.

Os estudos realizados por Souza (2000), Faria (2001), Silva (2003), Gurgel (1986, 2001), Freire (2006), Mazzilli (2009) e Demo (2001) indicam que, historicamente, a extensão universitária no Brasil apresentou muitas divergências de concepções, resultando na falta de uma definição clara dos seus propósitos. Nesse sentido, Souza (2000, p. 13) auxilia-nos a compreender o porquê dessa diversidade de definições ao mencionar o propósito com que a universidade chega ao contexto ocidental.

A universidade, no Ocidente, foi iniciada pelos estudantes, no século XII (período medieval) organizada sob a forma de corporação. Mesmo sendo considerada alheia ao mundo que o circundava, não era de fato ausente da construção histórica que acontecia [...]. O envolvimento social da Universidade, nesse tempo, consolidava-se sob a forma de ensino, e esta era a única forma de prestação de serviço identificada.

Na América Latina, mais especificamente, a universidade brasileira, na sua criação, não fugiu dessa perspectiva, serviu-se do modelo da universidade francesa. Isto é, era voltada para o ensino especializado, a primazia era criar uma faculdade para cada profissão e a pesquisa era desenvolvida fora dos seus muros.

A partir da revolução industrial, as transformações sociais impõem à universidade novas demandas. É nesse contexto que a universidade latino americana começa a se preocupar com a prestação de serviço à comunidade.

Surge, então, a extensão como uma atividade institucional da universidade. Já no Brasil, as primeiras experiências extensionistas não tinham esse enfoque; foram frutos de interesses e atos da comunidade acadêmica. A Extensão Universitária, no Brasil, teve sua origem no movimento estudantil, embora não fosse identificada com esse termo. Os estudos de Souza (2000, p. 28) elucidam:

Deve-se salientar que o registro mais antigo que se tem sobre a organização do Movimento Estudantil no Brasil refere-se ao primeiro Congresso Nacional dos Estudantes, realizado em 1910, em São Paulo. A extensão universitária, nesse primeiro período da história da presença discente no cenário nacional, pode ser entendida como a participação dos estudantes nos movimentos políticos da época. É certo que não se encontravam organizados, estruturalmente, e suas ações eram esporádicas e regionalizadas. No entanto, pode-se evidenciar a preocupação que existia, no meio estudantil, quanto a assumir um compromisso com a Sociedade, através da presença constante em qualquer movimento de luta importante.

No decorrer do tempo, o Movimento Estudantil passa a ser um movimento organizado e pode-se identificar com maior clareza o seu campo de atuação, principalmente, a partir da criação da União Nacional dos Estudantes. O movimento caracterizado por atuações específicas e com foco nos problemas pontuais e regionais passa a ser caracterizado pelo envolvimento dos estudantes nas questões sociais e políticas em nível nacional. Assim, para resgatar a história da extensão universitária no Brasil, é fundamental trazer para o estudo essas referências, principalmente, devido à importância que teve nesse cenário o Manifesto de Córdoba.

Este manifesto surgiu na Argentina em 1918, caracterizado por um expressivo movimento estudantil de luta pelo fortalecimento da extensão universitária, o qual coloca a extensão em evidência, com a criação de universidades populares em vários países da América Latina. A extensão universitária, então, é vivenciada em forma de universidades populares, sendo ela uma obrigação das associações de estudantes, uma vez que cabia a eles difundir a cultura que tinham recebido, os quais colocavam em prática metodologias, tecnologias e difundiam concepções de educação e de vida em sociedade (GURGEL, 2001).

Este, então, foi o primeiro grande marco da ação estudantil que impulsionou muitas outras ações de mobilização política dos estudantes em todo o território nacional. Mazzilli (2009, p. 22), a respeito do manifesto, esclarece:

O ideário deste movimento, proclamado no “Manifesto de Córdoba”, apresenta um conjunto de pleitos que se configuram como definição de uma nova identidade para a universidade, ao definir para que e para quem deve servir a universidade e como se realiza. Dentre as propostas apresentadas neste Manifesto e dele decorrentes, destaca-se a incorporação da extensão universitária como meio que possibilita concretizar o compromisso da universidade com o povo e fazer dela um centro por excelência para o estudo dos grandes problemas nacionais.

Esta é a primeira fase que marca a prática da extensão universitária na universidade brasileira. A segunda fase é tomada pela representação do governo. A partir do golpe de 1964, o governo “assume o papel de coordenador único de toda e qualquer atividade extensionista, não abandonando, porém, a mesma concepção assistencialista [...] de extensão como prestação de serviço, dirigida às comunidades carentes” (SOUZA, 2000; p. 55-56).

É importante registrar que o termo “extensão universitária” apareceu pela primeira vez em 1931, no primeiro estatuto das universidades brasileiras²⁰, o qual definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil. O documento esclarecia que o contato da universidade com a sociedade resumia-se na extensão, cuja função era oferecer cursos “destinados a propagar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (Estatuto, Art. 35, alínea f).

Assim, a extensão universitária, até a reforma do ensino através da Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968)²¹, caracterizou-se por um período em que o Estado se manteve omissos com relação às políticas de extensão. A partir de 1968, o Estado passa a assumir o controle sobre as ações extensionistas e os estudantes ficam a serviço do Estado. Nesse período, foi criado o projeto Rondon, que caracteriza a forma como a extensão vinha sendo engendrada. As atividades relativas a esse projeto eram caracterizadas como serviço voluntário, nas quais os estudantes eram convidados a participar e cumprir determinações, vindas dos dirigentes que, geralmente, eram militares de orientação nacionalista (SOUZA, 2000).

Entretanto, apesar da obrigatoriedade, não houve alterações em relação às concepções de extensão, continuava a ideia de prestação de serviços e não havia investimentos do Estado para a reconfiguração dessa compreensão reducionista de extensão. Nessa perspectiva, a Lei nº 5540/68 (BRASIL, 1968) é clara:

²⁰ Promulgado em 11 de abril de 1931; quem estava na gestão frente Ministério da Educação e Saúde Pública era Francisco Campos.

²¹ Lei que torna a extensão universitária obrigatória em todas as Instituições de Ensino Superior.

Art. 20 – As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e o resultado das pesquisas que lhes são inerentes.

Art. 40 – As instituições de ensino superior:

a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento.

E, assim, até quase o final da década de 80, a extensão universitária era desenvolvida através de projetos desvinculados do processo acadêmico, centrada numa relação paternalista – assistencial com a sociedade.

Em 1987, a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e da nova Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 1988, na qual se destaca, no capítulo III da Educação, da Cultura e Desporto, no Artigo 207, o princípio da indissociabilidade entre as atividades universitárias, assegurando que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CORREA, 2007).

Esse período, até os dias atuais, caracteriza a terceira fase em relação às práticas de extensão. Período em que o Ministério da Educação, mesmo que de forma incipiente, começa a deixar de se omitir do seu papel como promotor de políticas de extensão universitária e articulador desse processo. Em 1993, por meio da Secretaria de Educação Superior, foi criada a comissão²² de Extensão Universitária com o objetivo de elaborar programas específicos que definissem princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES e também um Comitê Assessor, com a função de avaliar projetos “vinculados ao Programa de Fomento à Extensão Universitária” (SOUZA, 2000).

Em 1999, o Plano Nacional de Extensão foi lançado pelo MEC, incorporando o conceito de extensão definido pelo Fórum, em 1987. A partir de então, a extensão universitária no Brasil tem sido pautada sob outra perspectiva, isto é, os seus rumos seguem as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária, o qual foi elaborado pelos participantes do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das

²² Na comissão estão presentes o coordenador nacional e coordenadores regionais do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, o diretor do Departamento de Política do Ensino Superior da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) e o chefe da Divisão de Graduação e Extensão Departamento de Políticas de Ensino Superior.

Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. A extensão universitária começou a ser pensada e engendrada no coletivo, mesmo que esse coletivo fosse centralizado no Estado, uma vez que a comissão de representantes para elaboração do plano, na sua maioria, era representante do governo. Destaca-se que a criação do Fórum foi de suma importância, principalmente, devido à sua interferência na elaboração de políticas de extensão junto ao MEC.

A partir do Plano Nacional de Extensão, lançado pelo MEC em 1999, o conceito de extensão assume uma nova dimensão que extrapola a concepção de assistencialismo. A extensão, então, é concebida como:

[...] 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 de elaboração da práxis de um conhecimento científico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000).

É, neste sentido, que a extensão poderá ocupar lugar de destaque na academia, ao procurar “responder” à sociedade sobre o sentido, tanto da produção quanto da socialização e reconstrução do conhecimento que se produz, contribuindo, assim, para efetuar a relevância social e política do ensino e da pesquisa.

Todavia, as pesquisas de estudiosos desse campo, como Souza (2000), Faria (2001), Silva (2003), Gurgel (1986, 2001), Fagundes (1986), Demo (2001) e Nogueira (2001), afirmam que a extensão universitária ainda tem sido efetivada como uma atividade acessória, perdurando na sua prática a cultura que veio se constituindo ao longo da história: a extensão como um trabalho de assistência social.

Nas palavras de Demo (2001), a extensão universitária “permanece algo extrínseco, intermitente, quando deveria ser a alma do currículo” (p. 142). O mesmo autor argumenta que a “extensão aponta para uma função acrescentada [...] por isso mesmo, nunca apareceu na trilogia em pé de igualdade. De longe pesquisa e ensino posicionam-se a frente” (p. 152).

Nessa mesma direção, Gurgel (1986), Fagundes (1986) e Faria (2001) vêm demonstrando, através de suas pesquisas, que essa tríade acaba por se converter em atividades com fins em si mesmas e são dotadas de distintos status acadêmicos. Isso porque a consolidação da prática de indissociabilidade, na maioria das vezes, permanece nos documentos relativos às políticas de extensão das universidades. Assim, a organicidade e a efetivação da extensão como atividade inseparável do ensino e da pesquisa ainda são um caminho a ser construído nesse processo.

Neste sentido, Silva (2003), a esse respeito, pondera, dizendo que existe um hiato entre as concepções e as práticas de extensão em cada uma das universidades. Descreve o autor:

Existe uma relativa unanimidade entre as universidades sobre o que é ensino e pesquisa, mas não sobre a extensão. Para umas, ela é “função”, semelhante ao ensino e a pesquisa, que realiza os compromissos sociais da universidade, para outras, é comunicação, em que, a extensão divulga e complementa as funções de ensino e pesquisa; e, para outras, ainda, é princípio, uma vez que todas as outras atividades passam a ser definidas a partir da extensão (p. 226).

No próprio Plano Nacional de Extensão Universitária é subjacente a concepção da ação de extensão como assistencialismo, sendo a universidade aquela que produz e transmite os conhecimentos. Exemplificando: o Diagnóstico da Extensão Universitária divulgado pelo FORPROEX, em outubro de 2006 (Fórum de Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras), faz referência às principais “clientelas atendidas” pelo sistema universitário brasileiro público, referenciando que são grupos comunitários, instituições de ensino públicas, empresas privadas e organizações não governamentais (ONGs). Ora, se são clientelas atendidas, então, é um trabalho marcado por um caráter de imposição cultural, indicando a ação de atender alguma coisa a alguém que recebe (FREIRE, 1977, GURGEL, 2001).

Com isso, é importante pontuar as palavras de Souza (2000, p. 12) quando expõe que “a questão primária de sua concepção está sempre se impondo e impedindo o avanço rumo a outras formulações”. Ou seja, a concepção de que a universidade produz o conhecimento e promove a extensão desses conhecimentos ao público que se encontra, além dos seus muros, ainda perpetua com ênfase por parte de seus interlocutores. Assim, entendemos que esse aspecto seja um dos

grandes entraves para a concretização da indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão.

Nessa perspectiva, Freire (2006), em seus estudos desenvolvidos durante o seu exílio no Chile, a partir do contato com agrônomos e camponeses, produz a obra intitulada “*Extensão ou comunicação*”, que nos traz significativas contribuições em relação a um novo modo de compreender a extensão universitária, sendo esse o conceito que defendemos e trazemos como mote da problematização neste estudo.

O autor propõe a substituição do conceito de “extensão” pela adoção do conceito de “comunicação”, no intento de chamar atenção para o fato de que as ações extensionistas têm um caráter associado à ideia de estender, de transmitir, de doar conhecimento, distanciando-se de atitudes favoráveis ao diálogo, ao compartilhamento e ampliação de conhecimentos pelos sujeitos das instâncias envolvidas nas ações de extensão. Pois, segundo Freire (2006, p. 36), o conceito de comunicação não tem essa característica de sobreposição de conhecimentos entre os sujeitos. O autor afirma que:

[...] o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem, o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações [...]. Isto demanda um esforço não de extensão, mas de conscientização [...] que permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. Os de serem sujeitos da transformação do mundo.

A extensão universitária participa do fazer acadêmico, indissociada da atividade de ensino e de pesquisa. Daí a necessidade de maior investimento, tanto pelas políticas universitárias como pelos órgãos de fomento, para que a extensão universitária venha, efetivamente, a se transformar em uma função acadêmica que dialogue com o ensino e a pesquisa. Segundo Freire (2006), essa premissa implica que a academia valorize os contextos da prática como aspecto central para a construção do conhecimento científico, tendo em vista que essa construção se constitui nas relações que se estabelecem entre os sujeitos e o mundo, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações.

3.1.2 Princípios da extensão universitária na UFSM

A extensão na UFSM, segundo o documento da sua política de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007-2009), é caracterizada como um processo de interação, intercâmbio e transformação mútua entre a Universidade e a comunidade. Direciona a sua prática para as questões sociais, políticas, econômicas e ambientais da sociedade. Essas práticas se efetivam na troca de experiências, orientadas pelos parâmetros que envolvem a concepção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme os princípios contidos no Plano Nacional de Extensão, emanado do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000-2001).

Entretanto, a extensão na origem da UFSM, em 1961, não era compreendida dessa forma. A concepção de extensão foi-se transformando de acordo com as concepções de cada momento histórico. O momento que marca a história da extensão na UFSM é aquele em que os compromissos da universidade começam a ser ampliados. Tal fato acontece, aproximadamente, após sete anos de sua existência, quando foram criados cursos, fora da sede, com campus múltiplos, conforme relatado no documento da Política de Extensão da UFSM:

[...] nesta época foram criados 22 cursos superiores em 12 cidades gaúchas consideradas pólos, entre mais de 100 cidades da sua área geo-educacional, além de manter extensões de nível médio em outras três cidades. As extensões da UFSM estavam situadas nas cidades de Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Frederico Westphalen, Iraí, Jaguari, Santa Cruz do Sul, Santa Rosa, Santana do Livramento, Santiago, Santo Ângelo, São Borja, São Gabriel, São Vicente do Sul e Três de Maio, todas localizadas no Rio Grande do Sul. Com base em sua experiência nessas comunidades aconteceu a participação de alunos e professores na "Operação UFSM" e, posteriormente, no Projeto Rondon. Desta forma, em 1969, foi implantado o primeiro Campus Avançado de uma universidade brasileira na Amazônia, situada em Boa Vista, Roraima, o qual constituiu na décima terceira extensão da UFSM, [...] na década de 1980, deu origem à atual Universidade Federal de Roraima. [...] Entre os anos de 1973 e 1975 foram reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) dez extensões da UFSM, as quais deram origem a muitas instituições de ensino superior, no modelo de comunitárias. Essas, ao se desligarem da UFSM guardaram muitas propostas do seu pensamento fundador (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 12).

Após esse período, a partir da década de 80, a UFSM assume uma nova concepção de extensão, proveniente das discussões estabelecidas entre as universidades públicas brasileiras e com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), em 1987, o qual resultou na elaboração do Plano Nacional de Extensão Universitária (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000-2001).

Desde então, a UFSM vem investindo em uma política que procura estar em consonância com os objetivos, princípios e diretrizes do referido plano. Nesse sentido, o documento da política de extensão da universidade, assim referencia:

[...] a extensão passou a ser o canal de relação direta entre o contexto universitário e a sociedade, negando qualquer tipo de relação assistencialista, mas propondo-se uma prática acadêmica de reafirmação do compromisso com a promoção e garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social.[...] A partir de então, a UFSM procurou estabelecer uma ampla discussão com a sociedade local e regional, visando superar resquícios de tal mentalidade assistencialista (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007, p. 13).

Portanto, esse documento da Política de Extensão deixa clara a concepção de extensão com que a universidade se propõe a trabalhar, a qual defende a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva que compreende a extensão como forma de produzir conhecimentos.

A partir desta concepção, a UFSM desenvolve uma diversidade de ações extensionistas, caracterizadas como programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviços, produtos, publicações e outros produtos acadêmicos, sendo classificadas a partir de áreas temáticas e linhas de extensão conforme tabelas explicativas no anexo A.

Consideramos apropriado destacar os objetivos propostos para as ações de extensão na UFSM, uma vez que eles traduzem a especificidade do contexto, as intenções prospectivas da universidade em relação à extensão, bem como as concepções que permeiam os fazeres extensionistas na universidade. São eles:

- tornar os conhecimentos e experiências da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável como atividades pertinentes à área de extensão;
- estabelecer fóruns internos e externos de discussão e proposição, visando alternativas de gestão ambiental e desenvolvimento sustentável;

- considerar as ações voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação da nacionalidade e das manifestações regionais;

- dotar a UFSM de infraestrutura e mecanismos para atender o potencial artístico e cultural, com reflexo produtivo junto à comunidade externa;

- assegurar a relação bidirecional entre a Universidade e a Sociedade, de tal modo que os problemas urgentes recebam atenção produtiva;

- valorizar os Programas de Extensão Interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias e as atividades voltadas para o intercâmbio e solidariedade nacional e internacional, como garantia de manutenção do caráter público da UFSM;

- revisar os processos de organização e racionalização de rotinas administrativas da Pró-Reitoria de Extensão, dotando-a de estrutura compatível concernente às suas finalidades;

- propor discussão com setores técnicos da UFSM, movimentos sociais e empresariais a respeito da readequação de espaços e prioridades do Centro de Eventos, tornando-o referência regional;

- incentivar a criação de Núcleos Temáticos de Extensão junto às Unidades e Subunidades;

- estruturar diferentes núcleos de extensão na UFSM, que atendam prioritariamente as Áreas Temáticas e Linhas de Extensão;

- contribuir na promoção do desenvolvimento social e econômico do Rio Grande do Sul;

- estabelecer parcerias com as escolas públicas de educação básica da cidade e região, promovendo ações de extensão que qualifiquem a escola e o ensino público;

- incentivar a construção e permanência de Programas de extensão voltados à população nas diversas áreas da saúde, da educação, das artes e da tecnologia;

- realizar anualmente o evento Fórum Institucional de Extensão da UFSM, voltado à troca de experiências, avaliação e interação, com a participação das comunidades interna e externa (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2007).

Tais objetivos evidenciam que as ações extensionistas na universidade são engendradas em consonância com as normativas nacionais de extensão

universitária e traduzem a mobilização da universidade para a conquista da concretização do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

Sabemos que a universidade tem objetivos pedagógicos, sociais, políticos, culturais e que sua função é cada vez mais complexa em decorrência das transformações sociais. Acreditamos que, para a universidade poder responder, efetivamente, aos desafios impostos e inerentes à complexidade da sociedade atual, é essencial o investimento em políticas que venham a superar definitivamente a visão dicotômica, pois ao pensar nas partes que integram as funções da universidade, acaba-se por afetar a integridade do todo. Ora, se pesquisa, ensino e extensão são indissociáveis não tem como pensar a extensão separada do ensino e da pesquisa.

Entendemos, assim, que a concretização desses fins passa, necessariamente, por essa engrenagem. Isto é, pela pesquisa são produzidos novos e [re]significados conhecimentos que vão impulsionar o ensino, e a extensão é o meio de colocar em movimento esses conhecimentos, dentro e fora da universidade.

Pelos documentos consultados sobre a extensão na UFSM e os depoimentos dos gestores de extensão, fica evidente que, do ponto vista da elaboração de políticas públicas, muitos avanços foram conquistados nesta última década. Restamos saber as condições oferecidas para sua concretude. O estudo empreendido tem como premissa trazer elementos elucidativos a esse respeito, especialmente na área da educação na linha da formação continuada de professores

3.2 Ações extensionistas universitária no contexto da formação continuada de professores da educação básica

As intensas discussões acerca da extensão universitária a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras são fundantes da intencionalidade à concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Hoje, a ideia de indissociabilização é consenso, pelo menos nas intenções das universidades, as quais são preconizadas através de documentos referentes à extensão universitária. Acreditamos que a consolidação desse princípio favorecerá o diálogo dos sujeitos envolvidos entre si e com a realidade concreta.

Desse modo, o estudo aqui proposto, ao centrar-se na dinâmica das ações extensionistas de formação continuada de professores, teve o intuito de colocar em destaque a intrínseca relação entre o estabelecimento dessas ações nas instituições escolares e os processos formativos dos professores da educação básica. Compreendemos que as propostas de extensão, que se denominem formativas, devem privilegiar dinâmicas de formação que tenham como propósito mobilizar os professores, tanto os da educação básica como os do ensino superior, à reflexão, ao questionamento da realidade, e à realização de investigações referentes ao processo de ensinar e de aprender.

Nessa perspectiva, Freire (2006) contribui ao definir como equivocada a ideia de extensão como um ato de transmissão ou de extensão de um saber. Ele defende que a extensão deve ser um processo dialógico em que a verdadeira comunicação estaria na participação ativa dos sujeitos, fundada na colaboração e não na imposição de saberes de um dos polos. Essa perspectiva é imprescindível ao se propor ações de extensão. Nesse estudo, nos detemos em ações de extensão relacionadas à linha da formação de professores.

Partindo dessa premissa, consideramos importante elucidar o conceito de formação, a partir de autores que têm sido nossas bases teóricas de estudos e pesquisas. Sabemos que há origens distintas no modo de compreender o que seja “formação”, em função, muitas vezes, do próprio processo histórico da formação, das diferentes concepções e, conseqüentemente, dos diferentes modelos e teorias de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito é suscetível a múltiplas perspectivas.

Neste estudo, as bases teóricas pelas quais transitamos estão associadas a uma perspectiva reflexiva. Autores como: Marcelo Garcia (1999), Freire (2006a; 2006b; 1983), Ferry (2004) e Bolzan (2001, 2002, 2007, 2008, 2009) são algumas de nossas referências.

Ferry (2004, p. 54) defende o conceito de formação, argumentando que:

Es algo que tiene relación con la forma. Formase es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. [...] Quando se habla de formación profesional, de ponerse en condições para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona

que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. [...] Es importante ver la formación como la dinámica de un desarrollo personal²³.

Importante mencionar que o autor, ao explicitar o conceito de formação relacionado à “forma”, não quer dizer com isso que a formação constitua numa atividade passiva, receptiva, enquadrada num determinado modelo. Muito pelo contrário, Ferry (2004) caracteriza a formação como um trabalho sobre si, destacando que o sujeito se forma somente por seus próprios meios, ou seja, a formação não se realiza do exterior para o interior do sujeito. Nesse mesmo sentido, Moita (1991, p. 114–115) diz que a formação “é um processo de construção de si próprio [...] é o processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação”. Nessa mesma direção, Marcelo Garcia (1999, p. 19) menciona que formação pode ser entendida como “um processo de desenvolvimento e de estrutura pessoal”. Esse percurso é caracterizado por momentos de contradições, crises, conflitos, superações, podendo resultar em um processo de constantes e contínuas aprendizagens.

Assim sendo, compreendemos que formar-se é um processo interno em que o sujeito, no decorrer da sua trajetória de vida, vai apropriando-se de conhecimentos, tendo como consequência o desenvolvimento profissional e pessoal. Esse processo implica mediações e essas mediações são diversas, por exemplo: as leituras que realizamos, os colegas de trabalho, as diversas pessoas com as quais interagimos. Nessa dinamicidade, estabelecemos e intensificamos relações e interações, trocas de experiências, compartilhamento de ideias e saberes configurando novas apropriações de conhecimentos (FERRY, 2004).

O desafio de tentar conceituar a “formação” é bastante complexo, uma vez que como conceito não se limita a um campo específico. Já, no que tange ao conceito de formação de professores, podemos pensar de maneira um tanto mais

²³ Tradução livre: É algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir uma certa forma. Uma forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. [...] Quando se fala de formação profissional, de se colocar em condições para exercer práticas profissionais. Isto pressupõe, obviamente, muitas coisas: conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar, da profissão que vai exercer, a concepção da imagem do papel que vai desempenhar. Esta dinâmica de formação, esta dinâmica de busca da melhor forma é o desenvolvimento da pessoa que será orientada segundo os objetivos que busca de acordo com sua posição. É importante ver a formação como a dinâmica de um desenvolvimento pessoal.

delimitada. Mesmo existindo diferentes tendências e perspectivas, podemos falar em delimitação, uma vez que estamos nos referindo ao professor.

Sabemos que o conceito de formação de professores não é unívoco, uma vez que se entende as divergências de ideias como parte da natureza da educação. Todavia, existe uma recorrência entre os estudiosos da área no que diz respeito à dimensão que associa formação de professores ao desenvolvimento pessoal. Porém, o componente pessoal da formação não nos deve levar a pensar que este se realiza unicamente de forma autônoma (MARCELO GARCIA, 1999).

Justamente por essa razão, é necessário entendimentos conceituais a respeito da formação de professores. Pois, esses entendimentos são subsidiários à efetivação da sua prática, isto é, as concepções, as abordagens, os paradigmas que sustentam a compreensão do que seja formação de professores terão relação direta com as propostas de formação e com o modo como o sujeito em formação vai conduzir o seu processo formativo.

Logo, compreendemos que pensar em formação de professores pressupõe uma perspectiva reflexiva. Segundo Dewey (1959), a reflexão implica uma consideração ativa²⁴ daquilo que se acredita ou se pratica. A reflexão está associada ao modo como se lida com os problemas, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas possibilidades, dando forma a esses problemas e procurando descobrir novos caminhos, ampliando o repertório de conhecimentos teórico-práticos dos sujeitos. Essa perspectiva tem a ênfase na construção pessoal do conhecimento, tendo como princípio a curiosidade epistemológica, a intuição, a sensibilidade, a estética e a consciência sociocultural, para então chegar a tomada de decisões, isto é, a ação. Nessa linha de pensamento, uma ação implica sempre uma reflexão sobre o vivido, sobre as experiências, sobre as crenças e valores. Assim, refletir não é ficar no discurso, é pensamento, é ação consciente, os quais se conconstituem nas interações.

Assim, a ação reflexiva distancia-se da ideia de o professor seguir passos e procedimentos determinados por outros sujeitos. Ao contrário, é um processo em que o próprio sujeito coloca para si questões sobre seus saberes e fazeres e sobre o contexto local e global e, a partir daí, busca respostas às demandas que envolvem

²⁴ Refere-se ao desejo ativo de se ouvir opiniões, buscar possíveis alternativas às situações vividas, de admitir a possibilidade de erro, mesmo daquilo que acredita com mais força (DEWEY, 1959, ZEICHNER, 1993).

as necessidades contextuais e pessoais. “A reflexão implica intuição, emoção, paixão, não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado ao professores. [...] Os professores reflexivos perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula” (ZEICHNER, 1993, p. 18).

Esse processo, configura-se em um trabalho reflexivo sobre si, uma vez que ninguém pode formar o outro (FERRY, 2004). Assim, o processo de reflexão poderá impulsionar o professor em formação a revisar suas concepções, seus conhecimentos teóricos, suas crenças, seus conceitos, pois estes elementos são os que orientam suas práticas pedagógicas e formativas. O movimento de retomada de si permite que o sujeito perceba as várias possibilidades de escolha e, dentre elas, posicione-se fundamentando o porquê daquele caminho a ser seguido em sua conduta como pessoa e profissional.

Logo, o professor precisa estar apropriado dos conhecimentos básicos relacionados a sua prática (saber fazer) e dos conhecimentos da sua área (conhecimentos científicos específicos). Esses conhecimentos são a base que sustentam os processos investigativos que configuram, como potencialidades para o professor, refletir, melhorar, [re] significar e ampliar os seus conhecimentos e competências, a fim de poder protagonizar o desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da instituição escolar em que atua (MARCELO GARCIA, 1999).

Isso nos remete a trazer o conceito de formação continuada dos professores e a discutir sobre como ela vem sendo pensada e desenvolvida nas várias instâncias responsáveis por esta formação. Para início de nossa reflexão, pontuamos o conceito de Cunha (2006, p. 354), que define a formação continuada de professores como:

[...] iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são os principais agentes de tais tipos de formação.

O tema formação continuada de professores, ultimamente, vem sendo bastante discutido entre os envolvidos nesse processo. Temos uma considerável

produção de estudos e pesquisas acadêmicas nesse campo, como as de Imbernón (2009, 2010); Behrens(1996); Bolzan (2001, 2002) dentre outros.

Na última década, a criação de políticas públicas,²⁵ municipais, estaduais e federal, relacionadas à formação continuada de professores tem sido predominante. Por exemplo, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, foi uma ação criada pelo Governo Federal, com o objetivo de o governo contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica dos sistemas públicos de educação e para a formação dos alunos (BRASIL, 2006).

Entretanto, a concretização dessa política não tem contribuído significativamente para o alcance do objetivo proposto. Segundo dados e análise do próprio governo, continuamos perpetuando baixos resultados alcançados em relação à qualidade da educação nacional. O Brasil, no ano de 2010, obteve o 88º entre 128 países que assinaram o documento²⁶ “Compromisso Todos pela Educação”, da UNESCO²⁷.

Assim, no momento em que se discute, em todo o país, a falta de qualidade no ensino, tornar-se oportuno priorizar reflexões sobre como a formação continuada de professores da educação básica tem sido realizada e pensada, tanto pela escola como pela universidade e os fatores que influenciam a ineficácia dessa formação e, por conseguinte, os resultados da falta de qualidade no ensino e na aprendizagem dos alunos. Afinal, o objetivo maior no investimento da formação continuada de professores diz respeito à necessidade de reverter os baixos resultados da qualidade da educação.

Entretanto, as situações enfrentadas, atualmente, na educação brasileira têm um mosaico de causas que apresentam muitos fatores a serem problematizados e enfrentados pelos professores da educação básica. Um deles diz respeito à análise

²⁵ Políticas de responsabilidade do Estado quanto à formulação, implementação e manutenção, estabelecidas com base num processo de tomada de decisões que envolvem organismo da sociedade política (Estado) e entidades da sociedade civil (HOFLING, 2001). As políticas públicas, via de regras, são formuladas num processo contraditório e complexo, pois envolvem interesses de vários segmentos que desejam garantir direitos, especialmente, aqueles vinculados às necessidades básicas dos cidadãos, como educação, saúde, assistência e previdência social. Dependendo da correlação de forças dos representantes desses segmentos essas políticas podem intensificar seu caráter ‘público’, isto é, atender as necessidades de quase todos, da coletividade, acima dos interesses privados, de determinados grupos no poder. É o Estado em ação. (MOROSINI,M.C; BITTAR,M).

²⁶ O documento prevê o cumprimento de várias metas, incluindo a universalização do ensino fundamental, a redução da taxa de analfabetismo e a melhoria da qualidade do ensino.

²⁷ Dados retirados do relatório Educação para Todos, divulgado em janeiro de 2010 pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura da UNESCO.

simplificada de que a falta de qualificação dos docentes é determinante para o fracasso escolar. Esse discurso se propaga na academia, nos próprios professores da educação básica e, principalmente, nas políticas de governo. Porém, a desqualificação dos professores é apenas um dos aspectos da desqualificação da educação brasileira. Arroyo (2003, p. 104) escreve que:

O despreparo do mestre da arte de ensinar foi sempre um dos mecanismos para mantê-lo fraco e disponível às manobras e conchavos político-burocráticos. Em consequência, o despreparo desse profissional está na raiz de sua desfiguração social e de sua fraqueza como categoria profissional.

Quando se trata de compreender o contexto atual da profissionalização docente, precisamos considerar a complexidade das relações socioeconômicas na qual o docente está envolvido em seu contexto de trabalho. Como, por exemplo: a falta de valorização social, sobrecarga de horas/aula, não tendo tempo, condições financeiras e nem incentivo das gestões públicas para investir na sua qualificação profissional.

Apesar de existir preocupação política com a formação continuada através de leis, decretos, programas de formação, proposta governamental, essas, muitas vezes, não são cumpridas pelas gestões públicas, pois as condições oferecidas para sua efetivação são deficitárias. Os professores desse nível de ensino, principalmente aqueles dos anos iniciais do ensino fundamental, na grande maioria, trabalham frente ao aluno quarenta horas e até sessenta horas semanais. Assim, se eles quiserem investir na sua qualificação, terão que se envolver no final de semana.

Nessas condições, o professor ainda tem um acúmulo de demandas que vão desde a necessidade de atualização constante do conhecimento, no seu campo específico, do conhecimento pedagógico até o cuidado com o equilíbrio psicológico e afetivo dos estudantes. Atualmente, outro desafio que integra o cotidiano da ação docente diz respeito aos estudantes com necessidades especiais integrados na turma, os quais exigem conhecimentos teórico-práticos específicos. Estes são desafios constantes inerentes à heterogeneidade da escola. Uma tensão que está sendo imposta aos professores, dentro dessa perspectiva, é a premiação monetária ao professor pelo índice de aprovação dos alunos, sem considerar o processo e o contexto socioeconômico no qual os alunos estão inseridos.

Toda essa dinâmica exige do professor estudos constantes, reflexão, retomada, redimensionamento das suas ações. No nível do discurso, o professor tem consciência dessas necessidades, porém pouco consegue avançar, sente-se incapaz em função de que todos esses fatores são pensados de forma individual, ficando somente na constatação. Assim, o professor assume a condição de culpabilidade (DEMO, 2001).

Observamos certo descompasso entre os estudos e as pesquisas relacionadas à formação continuada e ao modo como essa formação vem sendo tratada e realizada, tanto pelas políticas governamentais como também pelas IES e instituições escolares, que são as que fazem a formação acontecer. Também, a concepção de formação continuada, que vem permeando as políticas de governo relacionadas a esse campo, é o entendimento de formação como algo a ser consumido, ou seja, os sujeitos da formação não participam do processo de elaboração de sua própria formação. Behrens (1996, p. 133) concorda com a ideia quando diz que:

Os projetos de formação do profissional do magistério, normalmente, são planejados e executados por grupos de especialistas. Os professores são convidados a participar destes encontros e destes cursos, que os especialistas julgam pertinentes para aquele momento histórico [...]. A metodologia utilizada leva à reunião de grandes grupos de docentes (às vezes até oitocentos professores), que se restringem a ouvir sobre a ação pedagógica na escola. Deste modo não há possibilidade de envolvimento dos docentes.

A formação continuada de professores da educação básica é, sem dúvida, um dos caminhos para buscar reverter a situação em que se encontra a educação no Brasil. Porém, precisa ser desenvolvida a partir de uma dinâmica de valorização dos saberes docentes e da superação da concepção assistencialista, já que nesta concepção se espera que o formador diga o que deve ser feito, como se ele tivesse a fórmula para a solução dos problemas escolares.

Para tanto, pressupõe-se o investimento em políticas educacionais que tenham como premissa a criação de espaço/tempo para os professores poderem aprofundar estudos teóricos referente às pesquisas desenvolvidas no seu campo de atuação. Sendo possível problematizarem as questões globais e contextuais da educação, bem como investirem em pesquisas que os auxiliem a compreender o contexto educacional e a maneira de qualificar suas práticas, pois esses elementos

constituem substrato à produção de conhecimentos relacionados ao saber-fazer, saber ser e à produção científica.

O professor do ensino básico, ao compreender os seus limites e possibilidades, poderá buscar alternativas possíveis para lidar com a situação que envolve o seu processo formativo frente às políticas públicas e à sociedade. Situação essa, que o coloca como consumidores de conhecimentos e não criadores. “Quem detém o status [...] no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional” (CONTRERAS, 2002, p. 63).

Nessa mesma direção, outro fator que obstaculiza a qualificação do profissional da educação básica e, conseqüentemente, reflete na qualidade da aprendizagem dos estudantes, diz respeito ao modo como esse profissional se coloca em relação ao domínio do conhecimento científico da sua área.

Percebemos, nos contextos escolares, a resistência dos professores à leitura de textos teóricos, a estudos e reflexão sobre os mesmos. Costuma-se ouvir de um número significativo de professores: Isto nós já sabemos, queremos saber como fazer na sala de aula. Na maioria das vezes, os professores preferem falar sobre as dificuldades do seu cotidiano docente, referindo-se aos problemas sócio econômicos, psicológicos, relacionados à aprendizagem dos seus alunos, bem como de sua ansiedade em encontrar saídas exitosas para que seus alunos aprendam e tenham boas atitudes na escola. Assim sendo, desconsideram a importância de embasamentos teóricos como suporte para a busca de estratégias adequadas a serem colocadas em prática em sala de aula.

Através de pesquisas, evidenciamos que o professor da educação básica desenvolve sua ação docente pautada em elementos presentes no cotidiano docente, ou seja, o saber da prática lhe fornece os elementos necessários para sua produção do ser professor (POWACZUK, SANTOS; BOLZAN, 2010).

Todavia, essa perspectiva pode ser um obstáculo para o desenvolvimento de sua formação uma vez que, “las prácticas pedagógicas no pueden funcionar sino es com relación a teorías²⁸” (FERRY, 2004). Isto porque a prática pedagógica exige do

²⁸ As práticas pedagógicas não podem funcionar senão com relação às teorias.

profissional a compreensão epistemológica do porquê agir de determinada maneira em dada circunstância de ensino.

Para tanto, é necessário mediadores como as leituras e a compreensão de bases teóricas atreladas ao intercâmbio de saberes e experiências, que os conduzam à reflexão, à teorização e à significação da sua ação. Entretanto, para os professores, as possibilidades de participação de formação continuada que tenham como premissa o aprofundamento teórico, o desenvolvimento de investigações, e as produções escritas decorrentes desse processo se dão de forma individual quando esse profissional busca inserção em estudos de especialização, mestrado e doutorado.

Os professores da educação básica, por sua vez, naturalizaram essa concepção de formação, até mesmo porque a produção de pesquisas não é uma exigência burocrática do seu ofício. Percebemos que há um desprestígio em relação ao processo de investigação da sua atividade. Assim, em função de não se envolverem com estudos investigativos da área em que atuam, acabam não exercitando essas atividades. Em decorrência disso, seus saberes são muito escassos no campo da pesquisa, evidenciando fragilidades no que se refere ao domínio dos conhecimentos científicos de sua área, os quais são substratos para o domínio dos conhecimentos práticos. Nesta perspectiva, Bolzan (2002, p. 17) enfatiza que o professor:

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas [...] pela administração escolar [...] ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de [...] receitas decorrentes de uma teoria proposta/ imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Para tanto, os professores necessitam de tempo, espaço e oportunidades significativas de aprendizagens, para que possam avaliar constantemente a atividade da docência e vencer resistências no sentido de construção de práticas mais compatíveis com as necessidades/expectativas dos educandos que frequentam a escola.

Dessa forma, salientamos que constituir espaços de formação continuada através da interlocução entre a escola e a universidade poderá permitir aos professores da educação básica novas relações com os saberes teóricos, passando

a serem entendidos como fontes de reflexão sobre a prática e, em decorrência, a consolidação do processo de interação²⁹ entre os dois níveis de ensino. Mesmo que as propostas de formação continuada criadas pelo governo sejam delegadas às Instituições de Ensino Superior, é premente que se instaure uma nova concepção de formação continuada em que nenhum dos dois níveis de ensino se sobressaia nessa responsabilidade.

Nessa direção, focalizar a formação na realidade micro da escola com os seus atores é tão problemático quanto focalizar nessa dimensão assistencialista, de receituário, em que o próprio professor da educação básica, na maioria das vezes, se coloca como aquele que espera o direcionamento dos “formadores” para a melhoria de suas práticas. Ou seja, que os professores da universidade digam o que deve ser feito na prática para que o ensino e a aprendizagem tenham êxito na sala de aula. Compreendemos que a escola deve ser um lugar de formação, porém limitar a formação continuada dos professores a esse contexto, somente na companhia de seus pares, pode ser uma forma de reforçar o conservadorismo do ensino. Pois, já é sabido que o espaço escolar é conservador por natureza, ademais sabemos que quanto mais diversificados forem os tipos de interações e mediações, maior as possibilidades de aprendizagens.

É importante ressaltar os estudos de Ferry (2004, p. 54), os quais nos trazem elucidações pertinentes dizendo que:

[...] una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador, y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado. [...] o sujeto se forma solo y por sus propios medios³⁰

Tais aspectos nos remetem a compreender o propósito da formação continuada para além da promoção de palestras de cursos. Essas experiências são importantes, mas constituem-se em ações que resultam em entendimentos periféricos, que não sustentam a efetivação das suas práticas, porque nem sempre o

²⁹ O processo de interação caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. A base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta, há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico (BOLZAN, 2002, p. 19).

³⁰ Tradução livre: [...] uma formação não se recebe. Nada pode formar o outro. Não se pode falar em um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um pólo ativo, o formador, o um pólo passivo, aquele que é formado [...] o sujeito se forma só e por seus próprios meios.

professor tem oportunidade de reelaborar seus conhecimentos. Elas só serão formadoras se provocarem a reflexão das situações vividas pelos professores e contribuirão para ampliar conhecimentos e a constituir novas aprendizagens docentes. Isto é, essas experiências poderão ser o ponto de partida para que o professor possa pensar “tener una reflexión sobre lo que se há hecho, buscar otras maneras para hacer. [...]. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en esse momento si hay formación³¹” (FERRY, 2004, p. 56) .

Nessa direção, Ferry (2004) referenda que a formação para poder resultar em construção de conhecimentos depende de três condições essenciais: as condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Ressalta, ainda, que o fato de o professor estar exercendo um trabalho profissional não garante a formação.

[...] solo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre si mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir trabajo sobre si mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo³² (FERRY, 2004, p. 55-56).

Este autor, ao referir a formação de professores, afirma que as atividades de formação precisam ser desenvolvidas em tempos e lugares retirados da realidade profissional porque “Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad”³³ (FERRY, 2004, p. 56). Segundo ele, é este afastamento da realidade das práticas de ensino, em lugares onde o professor possa ser instigado a pensar, estudar, discutir em interação com o outro, que vai permitir a ele representar as situações vividas na ação docente para que no retorno a sua ação possa avançar a novos modos de agir na docência.

³¹ Ter uma reflexão sobre o que foi feito buscar outras maneiras de fazer [...]. Reflexão é ao mesmo tempo refletir e tratar de compreender, é nesse momento que se tem formação.

³² Tradução nossa: [...] somente o será se em um dado momento, e em um dado tempo, trabalhar sobre si mesmo. Pensar, ter uma reflexão sobre o que tem feito, buscar outras maneiras de fazer..., isso quer dizer trabalho sobre si mesmo. Porém não se faz as duas coisas ao mesmo tempo. É por isso que é falso pensar em formar-se fazendo. A experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que a leva a cabo, salvo se encontra os meios de voltar, de rever o que tem feito, de fazer um balanço reflexivo.

³³ Tradução nossa: Quando se está em um lugar ou em uma ação de formação se trabalha sobre as representações. Não se trabalha sobre a realidade.

Este afastamento não é no sentido de afastar-se do espaço físico, mas que o professor tenha um tempo e um lugar, que não seja o da sala de aula, para pensar sobre o que faz nas práticas de ensino e na sua pessoa como profissional. Também é importante evidenciar que o autor não está defendendo uma visão aplicacionista de formação, isto é a visão de que deve ser proporcionado ao professor lugares de estudos teóricos para depois ele poder aplicar os conhecimentos adquiridos na sua prática docente.

Desse modo, favorecer o intercâmbio de saberes e experiências entre a escola e a universidade a fim de problematizar as situações conflituosas, as quais exigem dos professores, cada vez mais, o domínio do saber (conhecimento científico) e o domínio do saber fazer (conhecimento prático) pressupõem uma nova perspectiva de formação.

Assim, pensamos que o encontro do equilíbrio entre as necessidades formativas do universo da educação básica e a articulação com as pesquisas e estudos desenvolvidos na academia, no campo da formação de professores, numa perspectiva de interação e parceria, é um dos aspectos que poderá contribuir significativamente para uma nova reconfiguração da formação continuada de professores. Acreditamos que a extensão universitária pode ser uma das vias de acesso a essa perspectiva de formação continuada.

3.3 Projetos de extensão: entrecruzamento da cultura escolar e universitária na formação continuada de professores da educação básica

A nova configuração da sociedade suscita as instituições responsáveis pelo desenvolvimento da formação dos sujeitos a construírem estratégias educacionais mais inclusivas e participativas, uma vez que, diante do atual contexto social, não tem mais como predominar uma educação hegemônica, engessada pela transmissão de um conhecimento que quase ignora o contexto sociocultural da maioria dos sujeitos que delas participam. Na mesma direção, as mudanças políticas, sociais e econômicas colocam em cheque o sentido formativo dessas instituições. Ou seja, tanto a universidade como a escola, não estão mais

conseguindo dar conta do seu papel que é o compromisso com a aprendizagem dos sujeitos que delas participam; e esta problemática incide na cultura das instituições.

É necessário romper com esta cultura institucional que é caracterizada por modelos padronizados, pouco flexíveis à inovação. A lógica ainda consiste em seguir os rituais que foram instituídos numa época em que a configuração da sociedade era outra (PÉREZ GOMEZ, 2001). Atualmente, os avanços do desenvolvimento científico e tecnológico e a diversidade cultural dos sujeitos que compõem a sociedade impõem uma nova forma de trabalhar com conhecimento. Portanto, essas instituições estão sendo pressionadas a aprender, a saber ensinar de outra maneira, afinal esta é a principal finalidade de suas existências. Nessa perspectiva, Zabalza pondera:

Frente a uma educação [...] cuja a tendência foi se basear no poder da memória e na simples transmissão de conhecimentos e competências preestabelecidos, é fundamental reforçar o papel e a importância que adquirem outras capacidades mais complexas e, na verdade, mais necessárias às pessoas a fim de que se mantenham em um sistema aberto de aprendizagens: a capacidade de lidar com a informação e de resolver problemas, a criatividade, a capacidade de planejamento e avaliação de processo (2004, p. 62).

Com isso, destacamos a necessidade de colocar em andamento novos modos de pensar e agir, tanto na escola como na universidade. A posição de Zabalza (2004), a respeito do entendimento de aprendizagem, merece destaque ao afirmar que precisamos “ter um entendimento mais abrangente de aprendizagem, no qual ela é vista como parte de todas as nossas experiências (em vez de algo restrito aos conteúdos escolares ou acadêmicos) e como um processo contínuo (em vez de algo restrito ao período escolar ou universitário)” (p. 60).

Compreender a aprendizagem como processo que se prolonga ao longo da vida traz outro sentido para o desenvolvimento da formação dos sujeitos que compõem a instituição acadêmica ou escolar. O esforço institucional é propiciar as bases necessárias, que mobilizam os sujeitos a continuarem aprofundando, ampliando, construindo e reconstruindo conhecimentos.

O assunto sugere a exploração do conceito de cultura. Para tanto, servimo-nos dos estudos de Pérez Gomez (2001). Segundo o autor, as primeiras formulações do termo “cultura” decorrem de estudos do campo da antropologia clássica, sendo definida como um complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte,

leis, moral, costumes, hábitos adquiridos pelo homem³⁴. Ele se utiliza dessa definição e de outras, como a da UNESCO³⁵ para sustentar o conceito de cultura, definido como:

[...] um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais, espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. [...] Por isso, viver a cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la, assim como transformá-la. A cultura [...] abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual (p. 17).

Assim sendo, a cultura de uma instituição não está dada *a priori*, ela se constrói nas interações que vão se configurando a partir de uma rede de significados, símbolos e comportamentos, os quais são gerados numa determinada instituição, na inter-relação com o contexto maior, numa dinâmica de constantes modificações. Na rede de interações entre a universidade e a escola, não podemos deixar de colocar em evidência os diversos elementos imperceptíveis que estão presentes na vida cotidiana de cada instituição e que produzem significados marcantes, os quais refletem nos modos de pensar e agir dos docentes e demais sujeitos que fazem parte de cada instituição. Nesse sentido, Pérez Gomez (2001) ressalta:

Os ritos, os costumes, as formas de organizar os espaços e o tempo, os consensos não discutidos, as ideias onipresentes, as expectativas não questionadas, os interesses inconfessáveis, os códigos aprendidos e reproduzidos de forma mecânica, os roteiros subentendidos são todos elementos fundamentais de cada uma das culturas [...] cujo o influxo real no inter-relacionamento e na construção de significados é mais poderoso quanto mais imperceptível (p. 18).

³⁴ Este conceito que aparece nos estudos de Pérez Gomez (2001) parte de estudos desenvolvidos pelo antropólogo Edward B. Tylor.

³⁵ Segundo conceito utilizado pela UNESCO a cultura é o conjunto de conhecimentos e de valores que não é objeto de nenhum ensino específico e que, no entanto, todos os membros de uma comunidade conhecem. (FINKIELKRAUT, 1990, p. 98)

No estabelecimento dessa rede de interações entre a universidade e a escola, via extensão universitária, esses elementos podem ser constituintes da configuração de uma nova cultura – a cultura de interação universidade/escola, podendo resultar na configuração de uma cultura colaborativa entre os dois lócus. Para tanto, esses elementos precisam se tornar conteúdos de reflexão e de interrogação. Nesse processo interativo reside uma oportunidade ímpar de, tanto a universidade como a escola, interrogarem a si e interrogarem uma à outra sobre o sentido, o significado e os efeitos desses elementos ponderados por Pérez Gomez (2001), no desenvolvimento individual e coletivo dos sujeitos em formação. Como afirma o autor, muitas vezes os costumes, as formas de organizar os espaços e o tempo, as expectativas e interesses das instituições não são questionados, discutidos e assim os códigos acabam sendo aprendidos e reproduzidos de forma mecânica, tornando-se imperceptíveis aos sujeitos, produzindo uma cultura de adaptação.

Pérez Gomez (2001) ressalta que “conhecer a própria cultura é um empreendimento sem fim” (p.15). Assim, a possibilidade de interpretar a cultura institucional analisando os condicionantes internos/externos e repensá-la, questioná-la, de modo compartilhado com os membros da instituição e com outros sujeitos que não estão inseridos no dia a dia da instituição, supõe o enriquecimento e a modificação dessa cultura. Por isso, ao se pensar na formação dos sujeitos, é importante a organização de ambientes em que seja possível a convivência com diferentes culturas institucionais.

No caso desse estudo, pela via da extensão universitária se entrecruzam culturas diferentes – a cultura universitária e a escolar, cujo foco centra-se na formação continuada dos professores da educação básica. A partir dos estudos de Perez Gomez (2001) e Zabalza (2004), podemos dizer que a cultura escolar/acadêmica é constituída a partir de um conjunto de costumes, normas, concepções, valores explícitos e implícitos que fazem parte do pensamento individual e coletivo dos sujeitos, dos conhecimentos teórico-práticos que se produzem na escola e na academia. As intencionalidades formativas, as reflexões produzidas, as tomadas de iniciativas individual e conjunta, a dinamicidade ou as inércias institucionais, os consensos e contrassensos entre os sujeitos e a identidade dos sujeitos com a instituição, são alguns dos elementos que formam a cultura das instituições.

Tanto a universidade como a escola têm sua própria identidade, sendo que o modo de ser e de atuar dos sujeitos que compõem a instituição é o que diferencia umas das outras. Portanto, produz uma cultura singular, isto é, cada instituição constrói sua própria identidade no dia-a-dia, a partir do comprometimento e das responsabilidades assumidas pelos sujeitos que dela participam. Para tanto, é preciso que esses sujeitos se impliquem com a instituição, pois se não se sentirem parte dela, dificilmente vão construir um vínculo de identificação com a mesma. Porém, esta implicação não se fundamenta ao acaso, pois, necessariamente, os seus membros precisam criar mecanismos institucionais que possibilitem o estreitamento de laços afetivos entre eles, sem o qual, as possibilidades de cada sujeito formar uma identificação com a instituição são escassas (ZABALZA, 2004).

Em se tratando das interações entre diferentes instituições, como no caso deste estudo, também se exige que tanto a universidade como a escola se comprometam e assumam responsabilidades, uma para com a outra, no desenvolvimento da atividade formativa. Caso contrário, dificilmente o contato dos sujeitos com cenários, os costumes, os códigos, as concepções, as rotinas de uma e da outra vão influenciar e promover modificações e novas experiências a cada instituição.

Nesse contexto, os projetos de extensão universitária podem representar um elo que viabiliza o intercâmbio de culturas permitindo a formação de uma rede de significados compartilhados. Os intercâmbios acadêmicos e os intercâmbios escolares se inter-relacionam no espaço transacional entre a escola e a universidade. É nesse espaço que a tessitura dessa rede vai se constituindo processualmente pelas experiências, significados, saberes e conhecimentos teórico-práticos dos sujeitos de cada instituição, podendo constituir-se numa dinâmica renovada das ações formativas, realizadas tanto no âmbito da escola como no da universidade.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar os vários fatores que contribuem para a fragilização da tessitura desta rede. Como por exemplo, o que diz respeito ao fato de que a universidade e a escola estão cada vez mais atreladas ao comando das políticas de governo. Por mais que as instituições percebam esse jogo de imposições e tentem transpor a pressão, isto acaba ficando no desejo, porque as ações, operações e estratégias educacionais definidas no seu projeto institucional são co-dependentes, uma vez que são regidas pelas normatizações do governo,

pelas ideias de eficácia, produtividade e qualidade. Desse modo, as IES e/ou as escolas acabam, cada vez mais, perdendo o seu poder de decisão, não têm voz e nem força para discutir e decidir a sua função e o seu lugar no processo educativo dos sujeitos (CUNHA, 2005; ZEICHNER, 1993).

Nessa perspectiva, as universidades, através da extensão, vêm sendo chamadas, por intermédio das políticas de governo, a assumir responsabilidades em desenvolver programas de formação continuada para os professores da educação básica, porém, pouco tem contribuído como articuladora de uma experiência mais significativa no campo da formação continuada de professores. Estudiosos sobre o tema afirmam que:

Apesar da importância da universidade no processo de formação continuada, ainda constatamos uma postura vertical na forma como é percebido e implementado esse tipo de formação. Como se fossem atores não muito importantes, os professores são aliçados da elaboração, execução e avaliação das propostas, como se esta participação fosse uma estranha invasão a instâncias da educação que, superior, está além do que o professor aprendiz pode alcançar. À extensão tem sobrado o papel de vender cursos em detrimento do seu papel social de articulação dos saberes docentes aos saberes legitimados na universidade. (FERREIRA E PAULA, 2011, p. 91).

Esta situação não é de hoje, cada vez mais se estabelece nessas instituições uma cultura de conformidade em relação às ideias e às exigências externas; é como se a escola e a universidade estivessem num labirinto onde não encontram saída, então, a solução é deixá-las serem conduzidas. Assim, essa conformidade, oriunda do choque entre as determinações externas e as suas tradições institucionais, vai formando uma cultura de reprodução, que reflete no imediatismo das práticas cotidianas, nas formas de organização e de gestão das instituições, nos modos de ensinar e de aprender, nas relações interpessoais. Isto é, há uma repetição de comportamentos, modos de pensar e agir padronizados, ou seja, age-se da mesma maneira para a solução de problemas diferentes (CANDAÚ, 2010).

Estes aspectos, certamente, constituem e são constituintes da cultura institucional, a qual é traduzida nos costumes, nas tradições, nas rotinas, nos rituais e nas inércias que a escola ou a universidade estimulam, conservam e acabam condicionando no tipo de educação que nela se desenvolve (PÉREZ GOMEZ, 2001).

Tomamos, como exemplo, a gestão da formação continuada na escola básica. Essa formação, como já foi mencionado várias vezes, vem se caracterizando por eventos estanques, como é o caso de palestras proferidas por especialistas pesquisadores renomados do campo da educação. Nessa dinâmica, as secretarias de educação e o Ministério da Educação têm investido um capital significativo no pagamento desses profissionais (IMBERNÓN, 2010; BEHRENS, 1996).

Assim, o professor da educação básica encontra-se numa relação de dependência com a produção de conhecimento do seu campo de atuação e, por conseguinte, em relação ao conhecimento do saber fazer, carecendo da capacidade de desempenhar um papel determinante no desenvolvimento e na evolução desse saber.

Diante desse fato, os docentes percebem essa problemática, mas sublimam a necessidade de buscar outros modos de gerir a formação continuada. Ou seja, sabem que é preciso avançar para uma política de formação que, além de garantir tempo e espaço para estudos sobre as suas práticas, também proporcione condições de autoria e autonomia cognitiva aos docentes. No entanto, parece que a escola conforma os sujeitos, dotando-os de uma cultura de adaptação ao modelo vigente, ou seja, em conformidade com o discurso prescritivo dos teóricos pesquisadores e com os condicionantes externos (CANDAÚ, 2010).

Compreendemos que estes aspectos constituem-se em empecilhos para a assunção dos processos formativos dos professores, especialmente porque inibem a abertura de vias para a indagação, a interpretação e a análise sobre a realidade vivida pelos professores. Desse modo, a possibilidade de a escola pensar por si mesma, tomar decisões e agir a partir desse processo, fica no plano da subjetividade.

Sendo assim, a modificação dessa situação passa pela construção, por parte dos professores, de uma nova visão e uma nova forma de trabalhar no contexto das escolas. Acreditamos que a criação de mecanismos conjuntos entre a universidade e a escola possam contribuir para a configuração de uma nova cultura na formação continuada de professores, na educação básica.

Essa nova cultura pode ser a mola propulsora para alcançar a objetivação do discurso que tanto se almeja: que os professores se reconheçam não mais como sujeitos que precisam ser formados, mas como sujeitos que se formam ao longo da profissão docente. Conhecer-se e reconhecer-se como protagonista do seu

processo formativo a partir da reflexão sobre a prática e o conhecimento das teorias que as sustentam, constitui o núcleo central do avanço dos processos formativos dos professores (FERRY, 2004; MARCELO GARCIA, 1999).

3.4 Contribuições da teoria histórico-cultural da atividade de estudo no contexto das ações extensionistas de formação continuada de professores da educação básica.

A universidade, como responsável pela formação de profissionais e, por conseguinte, como geradora e disseminadora de conhecimentos, compromete-se e coloca em ação uma complexa gama de atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste estudo, atentamo-nos à extensão universitária. Como já é sabido, ao longo da história das universidades brasileiras, várias concepções subsidiaram as práticas extensionistas, ou seja, a extensão foi concebida como atividade de iniciativa dos movimentos estudantis, como voluntariado, como prestação de serviço à comunidade, como assistencial até chegar ao que se preconiza, atualmente, nas diretrizes e prerrogativas legais, que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As pesquisas de Souza (2000), Nogueira (2001), Faria (2001) Ferreira e Paula (2011) e Silva (2002) indicam que cada uma dessas concepções continua permeando a dinamização das ações extensionistas das universidades brasileiras. Não há uma clareza quanto ao papel/lugar da extensão no contexto universitário. Para referenciar a concepção de extensão que defendemos neste trabalho, consideramos pertinente trazer contribuições de Freire (2006) ao dizer que formar-se, educar-se não significa:

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

Este sentido de promover a dinamização das ações extensionistas universitárias exige dos participantes a capacidade de compreender que formar e formar-se implica um processo que se qualifica na interação com a comunidade e em que não há hierarquização de saberes. Nessa perspectiva, a razão da realização de *ações extensionistas* está associada, inerentemente, a um valor intrínseco, que é a formação pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos.

Trazendo para o foco da dinamização de projetos de extensão na formação continuada de professores da educação básica, parece-nos imprescindível referenciar as contribuições da teoria histórico-cultural da atividade de estudo. Os estudos de Vygotski (2003, 1995), Leontiev (1984, 1988), Davidov e Márkova (1987) e os de Isaia (2006) são os que sustentam essa discussão. Tais pesquisas nos auxiliam a entender o que está referendado nos documentos da Política Nacional de Extensão Universitária ao mencionarem a extensão como “um 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”.

Essa concepção de extensão defende uma relação interativa entre a universidade e a comunidade externa, propondo que haja uma articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da comunidade, com a finalidade de produção e reconfiguração desses saberes, sendo que a universidade tem o papel de mediadora nesse processo. Essa ideia afasta-se da concepção assistencialista que caracterizou a extensão no Brasil por muito tempo e tenta aproximar-se do conceito da atual política de extensão.

Segundo Leontiev (1984, 1988), compreender o significado de mediação e o funcionamento da cognição humana, significa entender o próprio homem e a realidade na qual ele se insere, sendo que a estrutura que representa essa mediação entre o homem e seu meio físico é denominada de *atividade*. É por meio dela que o sujeito é capaz de transformar o meio e a si mesmo.

O autor, no decorrer dos seus estudos, trouxe outro enfoque para a compreensão do termo atividade, o qual se distancia da ideia de atividade como a simples realização de uma ação. Essa vai muito além da reprodução de atos da experiência vivida. Sua concretude se dá através das medições que se estabelecem nas relações sociais em que o sujeito, fazendo uso de instrumentos (objetos externos) e signos (instrumentos psicológicos), se apropria da cultura humana, se produz nela e – a transforma.

A atividade, para Leontiev (1984), é concebida como princípio explicativo da consciência do homem. Assim, o autor pondera

La teoría general sobre la conciencia, como forma superior, específicamente humana, del psiquismo, que surge en el proceso del trabajo social y que supone el funcionamiento del lenguaje, constituye una premisa fundamental de la psicología del hombre. La tarea de la investigación psicológica reside en lo siguiente: sin limitarse al estudio de los fenómenos y procesos en la superficie de la conciencia, mas en penetrar en su estructura interna. Pero para eso hay que considerar a la conciencia no como un campo que pueda ser contemplado por el sujeto y en el cual se proyectan las imágenes y conceptos de éste, sino como un movimiento interno peculiar, engendrado por el movimiento de la actividad humana³⁶ (p. 14).

A consciência é a forma específica de reflexo psíquico da realidade. Assim, a análise psicológica da atividade consiste em estudá-la, não em separado dos elementos psicológicos internos, mas sim, a partir das relações dos sujeitos com o outro e com a cultura. Desse modo, a natureza da consciência está diretamente ligada às relações que o homem estabelece com a realidade circundante. Ou seja, conforme o sujeito vai se apropriando e utilizando os instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, ele vai se produzindo como humano (VYGOTSKI, 2003; LEONTIEV, 1984).

Nessa direção, Leontiev explica que a atividade é dirigida por motivos e por fins que correspondem à necessidade do sujeito. Assim, o autor referenda:

[...] el objeto *de la actividades* su verdadero motivo. [...]. Lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad [...] Los 'componentes' principales de algunas actividades de los hombres son las acciones que ellos realizan. Denominamos acción al proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente. Del mismo modo que el concepto de motivo se correlaciona con el concepto de actividad, el concepto de fin se correlaciona con el concepto de acción. (LEONTIEV, 1984, p. 82)³⁷

³⁶ Tradução nossa: A teoria geral sobre a consciência como uma forma superior, especificamente humana da psique, que surge no processo do trabalho social e que supõe o funcionamento da linguagem, constitui uma premissa fundamental da psicologia do homem. A tarefa da investigação psicológica reside [...] em não se limitar ao estudo de fenômenos e processos na superfície da consciência, mas em penetrar em sua estrutura interna. Para isso, a consciência deve ser considerada, não como um campo contemplado pelo sujeito no qual suas imagens e conceitos são projetados, mas como um movimento interno específico gerado pelo movimento da atividade humana (p. 13).

³⁷ Tradução nossa: [...] o objeto *da atividade* é seu verdadeiro motivo. [...]. O fundamental é que atrás do motivo está sempre a necessidade [...] os "componentes" principais de algumas atividades dos homens são as ações que eles realizam. Denominamos ação ao processo subordinado da representação que se relaciona diretamente ao resultado final pretendido, ou seja, ao processo subordinado a uma finalidade consciente. Do mesmo modo que o conceito de motivo se

Sintetizando, o autor defende que é na relação ativa do sujeito com o objeto, por meio de ações, operações e tarefas, as quais são movidas por necessidades e motivos, que a atividade se concretiza. Nesta ótica, Leontiev (1984) pondera que há distinção entre atividade, ação e operação, destacando que a atividade se alicerça na ideia de que o sujeito é orientado por objetivos; ele age de modo intencional, por meio de ações e operações que satisfazem uma necessidade especial sua. Assim:

Por este termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial (LEONTIEV, 1988 p. 68).

A ação está vinculada ao resultado que se pretende alcançar, ou seja, “para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte” (LEONTIEV, 1988, p. 69). Já as operações são os modos, os procedimentos empreendidos para a execução da ação.

Para o autor, uma ação humana é um processo no qual não há uma relação direta entre o motivo e o objeto dessa ação. Assim, para que se constitua em atividade é necessário um conjunto de ações. O que conecta a ação com o motivo dessa ação são as relações sociais existentes entre o sujeito que pratica a ação e o grupo do qual ele faz parte. Somente desse modo é que a ação individual adquire sentido. Sendo assim, podemos mencionar que o sentido depende do motivo que o sujeito tem para a realização das ações e este é dado por aquilo que conecta, na consciência do sujeito, o objeto de sua ação ao motivo dessa ação (LEONTIEV, 1984,1988).

O motivo está ligado estreitamente ao objeto da atividade, não existe uma atividade sem objeto. A satisfação de uma necessidade é que impulsiona o aparecimento de outras mais complexas. Desse modo, o sujeito vai se apropriando da experiência sociocultural, elabora, reelabora, vai ampliando sua gama de conhecimentos e vai constituindo novos modos de ser e estar no mundo. Portanto, novos conhecimentos se constituem nas relações intersubjetivas a partir das

correlaciona com o conceito de atividade, o conceito de finalidade se correlaciona com o conceito de ação.

necessidades e motivos que o sujeito possui. A realização de ações pelo sujeito é uma parte da estrutura da atividade.

É por meio da atividade que o ser humano é instigado a produzir novos modos de intervir em seu meio sociocultural. Nesse processo, excluem-se as situações em que o sujeito age mecanicamente sem a consciência dos motivos que o levam a realização de uma determinada ação. A consciência, na teoria histórico-cultural, implica a possibilidade do sujeito em compreender o mundo social e individual como passíveis de análise e interpretação. “La conciencia no es algo dado desde el comienzo ni es engendrada por la naturaleza, es engendrada por la sociedad, se produce³⁸” (LEONTIEV, 1984, p. 78).

Desse modo, a consciência está interligada à atividade, que é constituída no social e, posteriormente, é que se estabelece o trânsito para a consciência individual (psíquico). O autor ressalta que:

La conciencia individual como forma específicamente humana del reflejo subjetivo de la realidad objetiva solo puede ser comprendida como producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad. Fuera del sistema de estas relaciones (y fuera de la conciencia social) no es posible la existencia de la psiquis individual em forma de reflejo conciente, de imágenes concientes (LEONTIEV, 1984, p. 103)³⁹.

Segundo Leontiev (1988), a atividade se realiza processualmente nas situações em que o conjunto de ações e operações empreendidas pelo sujeito o mobilizam a se interessar pelo resultado que alcançará ao final do processo.

Referindo-nos às ações extensionistas direcionadas à formação continuada dos professores acreditamos que, se o professor participar dessas ações sem conhecer a proposta, ou, se mesmo conhecendo ele não conseguir estabelecer um motivo, uma finalidade para tal participação e, somente, participar pelo simples fato de que é uma exigência da escola, certamente, ele não vai conseguir atribuir sentido a essa formação. Por consequência, a ação extensionista constituirá, para ele, em apenas um evento formativo destituído de sentido e de significado.

³⁸ Tradução nossa: A consciência não é algo dado desde o começo nem é engendrada pela natureza: é engendrada pela sociedade, se produz.

³⁹ Tradução nossa: A consciência individual como forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva só pode ser compreendida com produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade. Fora do sistema destas relações (e fora da consciência social) não é possível a existência da psique individual em forma de reflexo consciente de imagens conscientes.

A situação mencionada não está distante do que, muitas vezes, acontece de fato. As universidades, através da extensão, realizam cursos, eventos, programas de formação continuada que, muitas vezes, não se coadunam com as necessidades formativas dos professores da educação básica. Seja porque o professor não compreende a finalidade de tal participação na relação com o seu fazer pedagógico ou, simplesmente, pelo fato de que ele já se considera apropriado das temáticas a serem discutidas. Assim sendo, uma vez que não existe o motivo, ele não se estimula em ser sujeito dessa formação, porém, se faz presente pelas exigências externas. Nesse caso, não há atividade, constitui-se apenas numa tarefa em que não há transformações no pensamento e no agir dos professores.

Este posicionamento nos leva a ressaltar a importância do investimento acadêmico em propostas de ações extensionistas que não sejam uma soma de ações díspares e centradas no interesse da universidade, mas que dialoguem e interajam com os saberes que se articulam com a comunidade e com a academia. Nesse sentido, ante as necessidades formativas docentes, presentes no contexto atual, a universidade por meio de ações de extensão na relação com as instituições escolares constitui um espaço potencial à reflexão e criação de novos saberes acerca da atividade do ser professor.

Freire (1997) pondera que a universidade, ao colocar em andamento ações de extensão, precisa compreender a historicidade, a cultura, os valores, os saberes dos sujeitos que compõem a comunidade, defendendo que é no confronto do conhecimento acadêmico com o da comunidade que se pode produzir novos conhecimentos.

Para discutir este assunto, trazemos contribuições de Davidov e Márkova (1987) sobre a *teoría do ensino desenvolvimental* da atividade de estudo, a qual trata sobre o ensino escolar. Mesmo que a referência à atividade de estudo esteja centrada no desenvolvimento dos alunos em idade escolar, Davidov e Márkova (1987) destacam que determinados aspectos dessa teoria podem ser aplicadas não apenas ao ensino escolar, mas também a outros campos e níveis da educação. O termo atividade de estudo é compreendido como o desenvolvimento de ações e operações que permitem a “sistematización de las capacidades y hábitos de estudio que deben adquirir los alumnos al finalizar el aprendizaje escolar”, assim como a

elaboração dos “medios de control y evaluación, de autorregulación del próprio comportamiento de estudio”⁴⁰ (p. 316-317).

Neste estudo, procuramos fazer uma transposição desse conceito para se pensar no desenvolvimento da ação de extensão nos processos formativos do professores municipais. Assim sendo, a teoria da atividade de estudo ocupa papel fundamental no contexto dessa investigação, uma vez que ela oferece elementos que, possivelmente, nos ajudarão a compreender que estratégias formativas via ações extensionistas podem colaborar para que o professor da educação básica se aproprie de conhecimentos socialmente construídos e, ao mesmo tempo, sinta-se instigado a continuar estudando permanentemente. Compreendemos que, nessa direção, o professor poderá produzir conhecimentos que dialoguem com as demandas da profissão, isto é, com suas práticas de ensino e de aprendizagem, sendo esses elementos os substratos para ele poder reconhecer que suas práticas precisam ser aprimoradas, reconfiguradas e até mesmo transformadas.

Vislumbramos essas premissas como uma nova possibilidade para que os professores e as instituições escolares construam a base necessária para “assumir o controle sobre a sua própria formação, não no sentido de monopolizar tais práticas, mas, de aprimorá-las no caminho das necessidades pessoais, profissionais e sociais” (FERREIRA E PAULA, 2011, p. 99).

Para Davídov e Márkova (1987), a tarefa da instituição educativa consiste no empreendimento de um trabalho que instigue o sujeito em formação a orientar-se de modo independente para o estudo, ou seja, que ele aprenda a pensar, mediante um ensino que promova o desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, o trabalho da extensão universitária pode contribuir com as instituições escolares no sentido de ampliar possibilidades para que os sujeitos caminhem com as “próprias pernas”, saibam agir e intervir, sejam capazes de críticas e de projetos próprios (DEMO, 2001).

Para tanto, há que se criar e estabelecer atividades de formação que favoreçam a apropriação do conhecimento teórico/científico. Segundo Davidov & Márkova (1987), o desenvolvimento do sujeito ocorre quando existem avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades e nos tipos de atividades, sendo

⁴⁰ Tradução nossa: “sistematização das capacidades e hábitos de estudo que devem adquirir os alunos ao finalizar a aprendizagem e escolar” e “meios de controle e avaliação, de autorregulação do próprio comportamento de estudo”.

que estas precisam estar vinculadas às experiências socioculturais dos sujeitos e nas diversas esferas de conhecimento e da ciência.

Como já foi dito, o termo atividade não se reduz ao simples ato de executar, de fazer uma tarefa, segundo as solicitações de outro sujeito. Para Davidov e Márkova (1987) “la actividad de estudio es, ante todo, aquella actividad, cuyo producto son las transformaciones en alumno. Se trata de una actividad de autotransformación; em esto consiste su principal particularidad” (p. 324)⁴¹.

A partir do arcabouço teórico desses autores, Isaia (2006), no empreendimento de suas pesquisas, nos traz contribuições significativas ao aproximar o conceito de atividade de estudo do universo da atividade de ser professor, cunhando o termo *atividade docente de estudo*, definido como:

mecanismo complexo que aciona o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para ações e operações inerentes à atividade educativa quanto as estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação docente (p. 377).

Os estudos da autora, sobre a atividade docente de estudo, nos chamam a atenção para os elementos que podem impulsionar o avanço dos processos formativos dos sujeitos envolvidos na ação extensionista. A composição da atividade docente de estudo envolve um conjunto de elementos inter-relacionados, sendo eles: a tarefa de estudo, as ações de estudo e a autorregulação.

Esse processo implica que, inicialmente, o professor compreenda o objetivo da tarefa de estudo a ser realizada. A partir dessa compreensão ele poderá sentir-se motivado a empreender na atividade de estudo. Este elemento é desencadeador da realização das ações de estudo, as quais compreendem o processo de internalização da atividade de estudo que são realizadas no nível cognitivo do sujeito e, por fim, são autorreguladas - que é quando o sujeito projeta, organiza, retoma, transforma caminhos percorridos na atividade de estudo (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987; ISAIA, 2006; BOLZAN, 2010).

A partir desse entendimento, não é demais ressaltar que, quando nos referimos à extensão universitária, na formação continuada de professores, estamos

⁴¹ Tradução livre: “a atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade, cujo produto são as transformações no aluno. Se trata de uma atividade de autotransformação; nisto consiste sua principal particularidade” (p. 324).

destacando uma concepção de extensão em que os professores se sintam sujeitos da formação, se sintam desafiados a pensar criticamente a sua realidade e a intervir sobre ela. Esta concepção de extensão está presente no Plano⁴² Nacional de Extensão Universitária (2000, 2001, p. 3-4), o qual referencia:

Esse tipo de extensão [...] vai além de sua 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) [...]. Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade.

Neste processo, é imprescindível que os professores tenham espaços para aprender a trabalhar com a teoria, a internalizar conceitos, habilidades e competências do pensar (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987). Estes elementos se configuram como instrumentos que podem contribuir para que o professor se sinta capaz de tomar para si a sua profissão como objeto de análise e de formação.

O reconhecimento da sua capacidade como intelectual constitui-se em um dos primeiros passos para que ele se mobilize a enfrentar os dilemas da profissão, a buscar soluções para a resolução de problemas, a tomar decisões e formular estratégias de ação. Entre outros aspectos, isto pressupõe a participação dos docentes junto às secretarias de educação, bem como à universidade na elaboração dos programas de formação (FERREIRA E PAULA, 2011). As autoras comentam:

É obvio que haverá estranhamento num primeiro momento. Como o professor vai participar, se não sabe o que vai propor? Vai se repetir em solicitações técnico-instrumentais? Em geral, os professores nem tem tido a necessidade e sequer a possibilidade de solicitar, ainda que com possíveis equívocos, qualquer coisa. No mais das vezes as universidades têm colocado, tanto para as secretarias quanto para os professores, de forma hierárquica, num caminho de imposição de saberes (p. 95-96).

Na última década, o empreendimento no desenvolvimento de políticas educacionais relativas á formação continuada de professores, com intuito de tentar reverter os baixos índices de IDEB⁴³ apresentados pelas escolas brasileiras

⁴² Elaborado a partir do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC.

⁴³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

públicas, não tem sido favorável à reflexão, a estudos e à descoberta de alternativas pedagógicas. As condições oferecidas para o desenvolvimento de tal formação colocam os professores numa lógica de exterioridade. Isto é, segue-se a lógica de instrumentalizar os professores, “capacitando-os” para desempenhar sua ação docente associada aos valores de produtividade, competitividade e qualidade, visto que a escola tem metas a cumprir, as quais foram construídas por especialistas externos (FERREIRA E PAULA, 2011).

Assim, as medidas determinadas pelas políticas educacionais tendem a ser encaradas, pelos professores, como uma forma para aumentar a burocracia do seu trabalho e não como mobilizadoras de novas necessidades formativas. Temos, na atividade docente de estudo, a possibilidade da criação/invenção de modo a produzir transformações no pensar e no fazer docente. É ela que fornecerá os elementos para que os professores possam avançar do conhecimento empírico, decorrente de suas experiências/vivências do cotidiano docente, em direção à elaboração de novos construtos teóricos.

Esses aspectos são subsidiários à compreensão do objeto de estudo, sejam eles as práticas pedagógicas, sejam as questões que envolvem o contexto maior da atividade de ser professor. O fazer do professor, neste âmbito, passa a ser realizado não mais pelas suas percepções imediatas da realidade, mas pelo estabelecimento de relações entre a realidade imediata e os conhecimentos por ele apropriados na atividade formativa.

Portanto, a conquista de um espaço e um lugar de formação em que o professor possa analisar, estudar e compreender melhor a sua própria cultura institucional e o seu processo formativo pressupõe a necessidade de envolvimento em atividade de estudo.

Se o coletivo dos professores continuar executando tarefas, no cotidiano da escola, sem uma análise mais acurada do que subjaz a seus fazeres, é provável que, ainda por muito tempo, eles continuem acatando as determinações externas. Por exemplo, a rotina da escola, a organização da sala de aula, os conteúdos de cada disciplina, as metodologias, os tipos de avaliação internas e externas, as relações entre os colegas e estudantes, os tipos de formação continuada a eles oferecidos, são elementos da cultura institucional que precisam ser objeto de análise, de ações de estudo e de tomada de decisões conjuntas.

Desse modo, podemos dizer que os projetos de extensão relacionados à formação continuada de professores, desenvolvidos de modo colaborativo entre as escolas e a universidade, poderão desempenhar um importante papel, isto é, se a sua dinâmica estimular a reflexão e a problematização das situações do cotidiano escolar na inter-relação com o conhecimento científico da área. Diante de tal possibilidade, os professores encontrarão um campo fértil para a construção do conhecimento pedagógico compartilhado⁴⁴.

3.5 Extensão universitária: rede de relações entre a escola básica e a universidade no desenvolvimento profissional docente de professores da educação básica

A interação entre a universidade e a escola é um processo complexo. Embora exista um discurso em torno da necessidade de maior aproximação entre essas duas instituições, ainda persiste um distanciamento muito grande, parecem dois mundos que não se encontram, o que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços (LUDKE 2001; WIELEWICKI, 2010; DINIZ; 2008; CANDAÚ, 2007 e 2010).

Os resultados dos estudos de Wielewicki (2010) indicam que a relação estabelecida entre a universidade e a escola não ajuda a promover uma relação dialógica entre as instituições e os atores envolvidos. Assim, o autor afirma

No que tange à relação entre universidade e escolas, uma de suas marcas singulares é a unidirecionalidade das ações empreendidas. Mesmo em programas em que ambas estão implicadas, em geral as ações são de uma para a outra, mas dificilmente de uma com a outra, o que acaba desenvolvendo um senso de que nenhuma das duas instituições consegue se fazer acompanhar pela outra na condição de interlocutora com algum nível de igualdade ou simetria. Dessa forma, relações mutuamente benéficas e respeitadas tendem a ser menos frequentes do que se desejaria que fossem (WIELEWICKI, 2010, p. 157).

⁴⁴ Entendido por Bolzan (2006, p. 380) como um sistema de ideias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual, pois implica em uma rede de relações interpessoais, organizando-se com variedade e riqueza, apresentando quatro dimensões: o conhecimento teórico e conceitual, a experiência prática do professor, a reflexão sobre a ação docente e a transformação da ação pedagógica.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de maior aproximação entre o contexto escolar e universitário. A escola reclama que grande parte dos professores das Instituições de Ensino Superior (IES) vive num mundo abstrato das teorias em que a relação com a realidade escolar fica em nível de observação do contexto, sendo que, nessa relação, aos professores da educação básica, apenas lhes é solicitado responder a questionários, prestar entrevistas ou ceder espaços para estágio das acadêmicas (LÜDKE E CRUZ, 2005; CANDAU, 2010).

Nessa mesma direção, Cunha (2005) salienta que essa situação, entre outros fatores, se dá em função de toda uma política de Estado que, por um lado, exige dos professores universitários uma grande quantidade de produção de pesquisas, uma vez que essa exigência é um dos indicadores principais utilizados na avaliação da instituição para definir a qualidade dos cursos, especialmente na pós-graduação. Assim, o professor universitário, diante de tantas exigências e pressões dominantes, acaba não tendo tempo para que essa relação se organize de outra forma.

Por outro lado, o contexto do cotidiano docente na educação básica também é caracterizado por sua complexidade, imprevisibilidade e multiplicidade de eventos. Como pondera Candaú (2007, p. 64):

[...] os professores lidam diariamente com situações complexas, e considerando o ritmo acelerado das atividades e as múltiplas variáveis em interação, há pouca oportunidade para que eles possam refletir sobre os problemas e trazer seus conhecimentos à tona para analisá-los e interpretá-los. Normalmente, eles têm que responder imediatamente às situações e o fazem na maior parte das vezes de forma intuitiva.

Assim sendo, os professores da educação básica, muitas vezes, são resistentes em compreender a interação entre a universidade e a escola como possibilidade de formação, de parceria e de aprendizagem. É frequente a resistência das escolas em participar de estudos investigativos acadêmicos, alegando se sentirem, não raras vezes, numa via de mão única, isto é, o conhecimento construído na universidade não retorna para a escola. A divulgação fica restrita à publicação eletrônica e impressa. Connelly e Clandinin (1995, p. 20) discutem a esse respeito ao afirmarem que:

No obstante, en la relación entre el investigador y el practicante [...] se ha mantenido en silencio [...]. Los practicantes se han visto a sí mismos sin una voz propia en el proceso de investigación, y muchas veces han

encontrado difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores⁴⁵.

Esses aspectos são alguns dos fatores que dificultam a interação entre a universidade e as escolas. Como consequência, os professores da educação básica naturalizam a concepção de que, nessa relação, eles prestam “ajuda” ao pesquisador, mas não fazem parte do processo, ou então, compreendem que o detentor do saber é o professor pesquisador, acreditando que seus próprios conhecimentos não ganham autoridade e validade (GATTI, 1992; CANDAU, 2007, 2010; CONNELLY E CLANDININ, 1995).

Quando nos questionamos sobre o porquê dessa situação, é possível destacar algumas inferências como, por exemplo, o fato de que os processos atuais de reforma educativa para a educação básica, pensados pelos governos municipais, estaduais e federal, colocam como premissa a participação dos professores da educação básica como sujeitos reflexivos e produtores de conhecimentos. Entretanto, na prática, essa premissa fica nos escritos dos documentos e no nível do discurso, porque as condições oferecidas para tal propósito são muito restritas. Nessa direção, as pesquisas de Lüdke e Cruz (2005, p. 95) confirmam a ideia:

[...] num contexto em que faltam professores em sala de aula e os orçamentos quase não sustentam o pagamento dos professores que têm unicamente a missão de ensinar, fica difícil pensar a viabilidade da pesquisa na escola de educação básica, sem o aporte de recursos específicos para tal finalidade. [...] nenhum órgão oficial destinado ao desenvolvimento da pesquisa libera verbas para a pesquisa na escola básica.

Devido a essas circunstâncias, um dos principais aspectos a ser repensado gravita em torno da criação de estratégias que gerem maior aproximação entre a universidade e a escola, visto que essa possibilidade pode reverter a falta de conexão existente entre o conhecimento produzido na universidade e as práticas pedagógicas escolares.

Assim, a extensão universitária é uma via com potencial significativo que pode contribuir fortemente para que as duas instâncias estreitem suas relações e seus vínculos uma para com a outra. Nessa perspectiva, exclui-se a ideia de uma prática

⁴⁵ Tradução livre: Não obstante, na relação entre o investigador e o praticante [...] se tem mantido em silêncio [...] os praticantes se tem visto a si mesmo sem uma voz própria no processo de investigação, e muitas deles tem encontrado dificuldade de sentir-se animados e autorizados para contar suas histórias. Se lhes tem feito sentir desiguais, inferiores.

extensionista verticalizada, antidialógica, caracterizada como uma invasão a cultura escolar. No pensamento de Freire (2006), toda a invasão sugere um sujeito invadindo o espaço histórico-cultural do outro, sendo que aquele que invade é quem dota o outro dos seus saberes, caracterizando uma relação autoritária. Nesse caso, o autoritarismo dá-se nas ações que se fundamentam no argumento técnico e prescritivo não dialógico entre essas duas instâncias.

Desse modo, ressaltamos que a valorização das práticas culturais produzidas cotidianamente no contexto escolar e universitário, ao serem compartilhadas entre os contextos, constituem fontes à criação de uma cultura de interação/colaboração entre a universidade e a escola. A formação dessa cultura de interação caracteriza-se pelo estabelecimento de relações em que todos os sujeitos participantes, tanto de um lugar como de outro, têm vez e voz para colocar o seu pensamento. Nessa relação, não há espectadores, mas sujeitos que agem de modo colaborativo, buscando problematizar as situações vividas e transformá-las, se necessário. Os sujeitos em atividades colaborativas assumem o compromisso com o aprender. É Freire quem destaca a importância da relação dialógica

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero isto. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o tu que o constitui. Sabe também que, constituído por um tu - um não-eu - esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Dessa forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação. (FREIRE, 1983, p. 196)

O autor sustenta a ideia de que, para compreender a cultura dos sujeitos a quem se destina a atividade formativa, é preciso haver uma relação não verticalizada, na qual todos possam ser sujeitos da sua formação. Logo, entendemos que a fundamentação desse processo interativo implica a promoção de uma cultura de colaboração, pautada na participação, na análise, na reflexão e na tomada de decisões compartilhadas, viabilizando a tessitura de uma relação dialógica entre essas instâncias.

Abordando esse estudo, a possibilidade de construir conhecimentos, de forma compartilhada entre os que estão na condição de formadores e os que estão em formação, relaciona-se à condição de tempos e lugares de estudos para que a

capacidade de argumentação seja construída e desenvolvida no decorrer dos processos interativos e mediacionais entre os sujeitos.

Pensar os processos de formação docente, desvinculados da preocupação com o desenvolvimento da capacidade de argumentação dos sujeitos em formação, incide na perpetuação de uma relação de verticalização entre os que produzem conhecimentos (universidade) e os que aplicam esses conhecimentos (escola), visto que o desempenho da atividade docente de cada professor depende da apropriação de uma gama de conhecimentos que ultrapassam dimensões prescritivas e técnicas do ensino.

A partir dos estudos de Leontiev (1984), Davidov e Márkova (1987); Bolzan (2001,2002) e Santos (2007), compreendemos que a atividade docente não se reduz às práticas de ensino, mas refere-se, também, às ações mentais empreendidas pelos professores a partir de suas necessidades formativas individuais e coletivas, envolvendo a reflexão sobre o ensinar e o aprender, sobre o contexto local e global que envolvem as especificidades da educação básica. Abrange a compreensão sobre o processo de organização curricular e institucional que diz respeito ao planejamento, à avaliação, à relação teoria/prática, etc... Esses elementos constituem-se como aspectos basilares para a realização de procedimentos e estratégias pedagógicas inerentes a atividade da docência.

Assim, cada vez mais é exigida dos professores a capacidade de argumentação sobre o porquê de fazer o que fazem na sua ação docente. Para tanto, se faz necessário a proposição de atividades formativas que permitam aos sujeitos em formação gerarem novos modos de pensar e de produzir a docência, tendo, na reflexão/análise/reelaboração dos conhecimentos já consolidados, a base para essa nova produção docente.

Portanto, não será em momentos esporádicos, durante a participação em cursos de formação, palestras ou mesmo na própria escola, em reuniões pedagógicas, muitas vezes em tempo exíguo, que ele vai apropriar-se dos conhecimentos indispensáveis ao exercício da docência.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, que passaram a vigorar em 2010, através do parecer do Nº CNE/CEB 07/2010,

preconizam que, tanto na formação inicial como na continuada, é essencial levar em conta a relevância dos domínios indispensáveis⁴⁶ ao exercício da docência, como:

I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, p. 54).

Essas premissas deixam claro que o ofício do professor não é apenas o de ensinar. A demanda exige deles uma base de conhecimento abrangente, sólida e flexível, a fim de que possam desenvolver sua atividade docente. Tal perspectiva suscita a adoção de mecanismos de formação que impulsionem o envolvimento e o comprometimento dos professores com o seu próprio processo formativo, bem como do grupo de colegas e da instituição escolar. Importante dizer que ao nos referirmos aos professores, não estamos mencionando apenas o professor que está em sala de aula, mas também à direção, à coordenação pedagógica, à orientação educacional, enfim, a todos os professores envolvidos no processo educativo da escola.

A consolidação desses mecanismos de formação continuada constitui elementos substanciais para que os professores da educação básica percebam, cada vez mais, a necessidade do estabelecimento do processo reflexivo como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, por conseguinte, desenvolver-se profissionalmente em direção à autonomia da ação docente (ISAIA, 2006; ISAIA BOLZAN, 2010).

Isso implica que eles concebam-se como capazes de “dar razões”, de justificar a sua própria prática pedagógica e analisar os aspectos subjacentes ao contexto local e global que envolve os processos de ensino e de aprendizagem ao seu próprio processo formativo, buscando novas aprendizagens (MARCELO 1999).

Nesse processo, a busca pelo aprendizado pode ser compreendida a partir da abordagem sociocultural. Essa abordagem explicita a dinâmica de constituição dos

⁴⁶ Disposto na Resolução CNE/CP nº 1/2006, reiterado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

processos psicológicos superiores a partir da atividade do homem (VYGOTSKI, 2003).

Na concepção de Vygotski (1995, 2003), todas as funções psíquicas superiores⁴⁷ são processos mediados e têm como parte central desse processo o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos. Assim, no caso deste estudo, podemos dizer que a participação dos professores municipais nas atividades conjuntas entre a universidade e a escola pode desencadear, nos sujeitos, novas construções cognitivas. Ou seja, em um primeiro momento, os professores não pensariam em realizar uma atividade sozinhos, mas a partir do intercâmbio de ideias e estudos interativos, eles passam a compreender a necessidade de buscar novas aprendizagens no seu processo de formação, havendo, assim, a modificação e a evolução dos esquemas de conhecimentos já apropriados por eles. Nesse sentido, os estudos de Bolzan (2002, p. 20) contribuem ao enfatizar que:

[...] a interação pode desempenhar um papel formador e construtor da atividade, isto é os sujeitos através dos estímulos auxiliares⁴⁸, criam com ajuda de instrumentos e signos, novas conexões no cérebro, conferindo significado a sua conduta, [...] num processo de reflexão que se amplia a partir das trocas cognitivas, ocorridas durante esse processo. [...] Podemos dizer que a análise do processo interativo tem sua base alicerçada na reflexão sobre a atividade, o que pressupõe uma constante reestruturação do fazer cotidiano, tendo como referência um longo caminho a ser construído, reconstruído e consolidado, a partir do aproveitamento potencial cognitivo dos sujeitos deste processo.

Com isso, o investimento no desenvolvimento do potencial cognitivo dos sujeitos pressupõe o entendimento do conceito do que Vygotski (2003) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Esta diz respeito à distância entre as aprendizagens já apropriadas pelos professores e aquelas que eles poderão realizar se tiverem a oportunidade de participar de atividades colaborativas, em que os colegas e os professores universitários compartilham das ferramentas necessárias para que eles se sintam instigados a ir além do que já sabem. Assim, constroem novos esquemas mentais, configurando na ampliação de suas aprendizagens. Como

⁴⁷ memória lógica, atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem intelectual, domínio de conceitos, planejamento etc.

⁴⁸ Estímulos auxiliares: formas de influir sobre o ser humano, estimulando suas condutas, provocando novas ações e respostas durante o processo de reflexão docente, fator preponderante na mediatização de atividade discursiva (BOLZAN, 2002, p. 14).

podemos perceber a ZDP “não é uma propriedade deste ou daquele participante na interação ou de alguma de suas atuações consideradas individualmente e isoladamente, mas é criada na própria interação” (ONRUBIA, 2003, p. 128).

Portanto, consideramos que a interação entre a universidade e as escolas, via projetos de extensão universitária de formação continuada de professores, os quais são desenvolvidos de forma indissociada da pesquisa e do ensino, pode funcionar como impulsos provocadores de novas aprendizagens, estimulando o professor da educação básica a buscar soluções próprias para os casos experienciados nas suas vivências docentes. Para que a dinâmica da atividade extensionista possa contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, é imprescindível que eles tomem consciência de que esse processo implica a dimensão autoformativa.

3.5.1 Autonomia docente e desenvolvimento profissional de professores da educação básica

Ao se pensar na autonomia do professor e no desenvolvimento profissional, a premissa básica é a de que o professor se conceba como sujeito que se constitui permanentemente no seu campo profissional. Atualmente, em virtude da necessidade de elevar os índices de desenvolvimento da educação brasileira, as ofertas de cursos de formação continuada são intensas. Entretanto, a tendência é o investimento em eventos de formação continuada, gerenciados e supervisionados pelas instâncias externas ao contexto da escola, na maioria das vezes, pelas instituições de ensino superior. Nesta direção Contreras (2002) corrobora ao afirmar que “quem detém o status [...] no ensino é fundamentalmente o grupo de acadêmicos e pesquisadores universitários, bem como o de especialistas com funções administrativas, de planejamento e de controle no sistema educacional” (p. 63).

Nessa ótica, o professor começa a exercer um papel de consumidor de pacotes de processos educativos. Ele é destituído de seu papel de criação neste processo, em vez de tomar para si a responsabilidade de formar-se, ele acaba por esperar respostas externas para direcionar suas práticas docentes e seu próprio

processo formativo. O professor precisa ser estimulado a desempenhar um papel determinante no desenvolvimento e evolução dos seus saberes e fazeres.

Os estudos de Contreras (2002, 2003) ao tratar da autonomia da profissão docente nos servem de base para problematizar os processos autoformativos de professores da educação básica como possibilidade para o seu desenvolvimento profissional docente.

Segundo Contreras (2003), a autonomia docente pressupõe um processo contínuo:

[...] de descoberta e de transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas [...]. Mas ainda, um processo contínuo de compreensão dos factores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também as da nossa própria consciência. (p. 130)

Desse modo, o desenvolvimento profissional dos professores implica nos aspectos relativos aos processos de formação capazes de impulsioná-los à apropriação e reelaboração de conhecimentos teórico prático como balizadores da realização das atividades que envolvem a docência. Além disso, pressupõe o investimento em atividades formativas que mobilizem os docentes ao empreendimento de ações de autoformação.

Tais empreendimentos exigem a criação de políticas públicas que se comprometam com a ética na educação, com a formação dos professores, e com o respeito aos seus saberes e fazeres (FREIRE, 2006). Não é possível falar de desenvolvimento profissional sem que o professor tenha liberdade de fazer escolhas e, por conseguinte, de responsabilizar-se pelas suas tomadas de decisões, sabendo justificá-las. Porém, o que se observa atualmente é, que a cada dia, novas demandas são impostas aos professores, na tentativa de melhorar o desenvolvimento da educação brasileira, sem que, eles, os principais interessados, sejam ouvidos caracterizando cada vez mais a perda da autonomia docente.

Para Freire (2006), a autonomia corresponde à capacidade de o sujeito fazer escolhas e tomar decisões, de ser responsável pelo que pensa e realiza. Acreditamos que para conquistar a autonomia docente, o professor necessita compreender os seus limites e possibilidades a fim de buscar alternativas possíveis para lidar com as situações que envolvem o seu processo formativo frente às políticas públicas e à sociedade.

Logo, para que a formação continuada possa contribuir com o processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, é necessário romper com concepções de formação que acabam reforçando o sistema vigente, de modo a superar o papel de coadjuvante da sua própria formação.

Pensamos que, além da garantia de espaço e tempo para a formação continuada do professor da educação básica, é preciso promover interações e mediações capazes de favorecer a tomada de consciência do porquê desenvolve seu trabalho pedagógico de uma determinada forma. Deseja-se que o professor seja capaz de desenvolver uma prática docente reflexiva e não ser um executor de tarefas. Este não é um desafio fácil, visto que o fazer do professor está implicado em situações que não se circunscrevem às suas ações pedagógicas, mas envolvem um contexto bem mais amplo relacionados às questões políticas, sociais e institucionais.

A partir destas ponderações, compreendemos que a possibilidade de desenvolvimento profissional refere-se à capacidade do professor de desenvolver a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2006). Além de identificar uma gama de elementos significativos tanto no processo de ensino e de aprendizagem como no contexto mais amplo. Estes aspectos envolvem a melhoria das condições de trabalho, e a valorização da procura pelo diálogo com os colegas e com os professores de outros níveis de ensino, para analisar a política educacional vigente e as diversas situações vivenciadas, tanto por si, quanto por seus colegas (MBERNÓN, 2006).

Tais elementos são substratos à autonomia dos docentes visto que esta é um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato do professor tomar para si a responsabilidade com o seu processo formativo, de ser capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões de maneira consciente sobre onde quer chegar com determinadas escolhas e assumir as consequências de seus atos (FREIRE, 2006).

Este não é um trabalho solitário, vai além do caráter de desenvolvimento profissional individual do professor. O desenvolvimento profissional dos docentes concretiza-se, a partir de uma perspectiva dialógica com seus pares e/ou com outras pessoas, com especialistas da área, através de uma dinâmica permanente de questionamento, de estudos e pesquisas, de buscas de soluções para as situações exigidas na atividade docente. Tem característica de evolução e continuidade, com

finalidade de ampliar o repertório de conhecimentos teóricos/práticos dos professores (MARCELO GARCIA, 1999).

Para tanto, acreditamos que os primeiros passos para esta conquista seja a criação de espaços/tempos para estudos e aprofundamentos teóricos acerca dos conceitos-chaves que auxiliam a problematizar as situações e vivências do contexto local e global que envolve o processo educativo. Tais princípios são substanciais para que o professor possa, através de estudos investigativos, justificar suas escolhas, assumir a responsabilidade de seus atos. Desse modo, poderá construir novos conhecimentos, [re]significando os já construídos, além de criar diversificadas ações para enfrentar situações desafiadoras que envolvem a atividade da docência, e de contribuir para a ampliação e qualificação dos conhecimentos produzidos no campo. Assim, o professor precisa reelaborar a sua organização pedagógica e partir da reflexão, sem o que dificilmente conseguiria produzir sentido à prática docente.

No entanto, não é possível a conquista da autonomia dos docentes se esta responsabilidade for delegada somente aos próprios docentes. Contreras (2002) ressalta que é preciso reconhecer que as condições oferecidas aos professores para tal tarefa induzem à alienação e tentam a todo o momento calar a voz do professor na condição de sujeito intelectual. Assim, a autonomia dos professores implica especialmente criação de condições⁴⁹ que viabilizem o desenvolvimento profissional docente, pois, atualmente, são muitas as situações contraditórias com as quais os professores se deparam, por exemplo: exige-se dos professores a participação em cursos de formação, mas não há um comprometimento por parte de quem exige essa participação em garantir os meios e as condições para que essa formação não seja uma atividade de faz-de-conta. Desse modo, a formação acaba se efetivando apenas como forma de cumprir determinações das políticas educacionais locais e globais.

Zeichner (1993, p. 16) traz reflexões significativas ao ponderar a respeito desses professores serem vistos como técnicos e não produtores de conhecimento.

⁴⁹ Essas condições estão relacionadas ao incentivo por parte dos governos, das secretarias de educação, das escolas. Incentivos esses, que viabilizem a concretização de propostas de formação em que os professores tenham a garantia de espaços e tempos específicos para o desenvolvimento de processos formativos em uma perspectiva de estudos, de reflexões grupais para que possam criar novos conhecimentos. Segundo Imbernón (2006, p. 45) “a formação será legítima quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.”

O autor diz que superar essa concepção instituída de reformas educativas feitas de cima para baixo implica:

[...] o reconhecimento de que a produção do conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e dos centros de investigação [...] e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino. [...] É bastante claro que a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades.

Essa dinâmica produz a dependência dos professores, pois na busca de encontrarem meios mais eficazes e eficientes para atingir os objetivos, já pensados e delineados por um grupo de especialistas, o professor acaba assumindo a posição de receptor passivo. Zeichner (1993, p. 18) enfatiza que:

[...] é frequente esses professores esquecerem-se de que a sua realidade cotidiana é apenas uma entre muitas possíveis, e que existe uma série de opções dentro de um universo de possibilidades mais vasto. Assim perdem muitas vezes de vista as metas e os objetivos para os quais trabalham, tornando-se meros agentes de terceiros.

Consideramos esses aspectos como um dos empecilhos ao avanço dos processos formativos dos professores da educação básica. Nesse sentido, defendemos a necessidade de os professores envolverem-se, com mais profundidade, em estudos e pesquisas relacionados à escola, ao currículo, à inovação, ao ensino, à aprendizagem e à sua formação, para que assim, possam conquistar maior autonomia na sua atividade docente, já que se os professores continuarem a aguardar os esclarecimentos e diretrizes dos especialistas para saber o que fazer na sua ação docente, certamente, não avançarão na direção de atingir o controle sobre o seu ofício docente e, em consequência, o grau de autonomia, principalmente, em relação ao Estado, será cada vez menor (CONTRERAS, 2002).

Isto não quer dizer que a formação continuada dos professores da educação básica deva ser desenvolvida somente na escola ou entre os docentes do mesmo nível de ensino. Muito pelo contrário, existe um espaço⁵⁰ não ocupado, ou pouco ocupado, entre a universidade e as escolas, e é nesse espaço que reside o potencial

⁵⁰ Segundo Cunha (2008) o espaço é sempre potencial, abriga a possibilidade da existência de propostas de formação, sem, contudo, garantir sua efetivação. [...] o fato de ser espaço de formação não significa que, necessariamente se constitua em um lugar onde ela aconteça.

formativo, que poderá constituir-se em lugares⁵¹ de formação e, conseqüentemente, produzir implicações positivas nos processos formativos dos professores e, por conseqüência no seu desenvolvimento profissional.

A esse respeito, Isaia (2006, p. 375) define o desenvolvimento profissional docente como:

[...] processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência (MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004). Compreende, para tanto, os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado [...] pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam.

Desse modo, o desenvolvimento profissional docente está implicado com os fatores que contribuem para a ascensão profissional dos professores. Ou seja, é preciso entendê-lo numa perspectiva abrangente, envolvendo tanto as condições sociais, econômicas e históricas em que os docentes estão inseridos no contexto educacional, quanto as condições que lhes são oferecidas para que a formação continuada se configure em espaços/tempos de reflexões, de produção e de criação de novas alternativas para o enfrentamento dos desafios que são exigidos dos professores na atualidade.

Outro aspecto diz respeito à qualidade das relações que se estabelecem no ambiente de trabalho, as estruturas hierárquicas na relação dos professores com as escolas, com a mantenedora e com o Estado. Essas estruturas trabalham para que os docentes desenvolvam-se profissionalmente ou para determinar o que os órgãos externos pensam que deve ser feito (IMBERNÓN, 2006).

Trazemos estas incursões com a finalidade de ressaltar o grande desafio da universidade ao assumir o compromisso em promover atividades de formação continuada de professores da educação básica, via ações extensionistas. Pois, mesmo as instituições universitárias tendo amparo legal para mudar o modo de atuar nestas instâncias, na prática, por motivos da contingência atual, o que impera é um diálogo tenso e complicado entre o ensino, a pesquisa e a extensão (Demo,

⁵¹ O lugar se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades (CUNHA, 2008, p. 07).

2001). A demarcação do território da extensão, ainda é um lugar pouco ocupado, se considerarmos os marcos da legislação. A extensão, ainda ocupa, de modo incipiente, o lugar de articulação entre a universidade e a sociedade em prol de um plano de transformação social. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2000, 2001)

Nessa direção, compreendemos que a tessitura de uma rede de relações entre a universidade e a escola só poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica, se a tessitura desses fios, for sustentada e permeada pelo diálogo, pela pesquisa, pela troca de experiências, pela reflexão acerca das ideias, das opiniões e contradições, oriundas deste processo interativo.

Desse modo, a produção compartilhada de um conhecimento (re)significado e, até mesmo, de um novo conhecimento pode permitir ao professor que ele pense e organize novos modos para a condução dos seus processos formativos. A tomada de decisões a curto, médio e longo prazo acerca das questões relacionadas à atividade de ser professor na educação básica é uma exigência para a realização de suas ações que podem levar à conquista da autonomia docente.

4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

4.1 Temática

O estudo empreendido originou-se a partir de inquietações, reflexões e questionamentos que vêm nos acompanhando desde a trajetória acadêmica e profissional. Focalizamos nossa atenção nas ações extensionistas universitárias a fim de conhecer como acontece a dinamização da extensão nas escolas municipais de Santa Maria/RS, quando estas são relacionadas à formação continuada de professores. O intuito é saber como elas se estabelecem nos processos formativos dos professores municipais.

A pesquisa torna-se relevante à medida que coloca em evidência uma das funções da universidade que, na maioria das vezes, é compreendida como atividade reduzida ao assistencialismo, ou como atividade que tem a finalidade de realizar o compromisso social da universidade, desintegrado das demais funções (DEMO, 2001; GURGEL, 2001; SOUZA, 2000).

A investigação incita à reflexão sobre outra perspectiva de extensão universitária, na qual não haveria uma hierarquia entre as funções da universidade, mas uma permearia a outra. No caso do tema em foco, é na rede de relações, entre a academia e a escola, que a dinamização das ações extensionistas pode ocorrer de forma inter-relacionada com a pesquisa e esta como subsidiária às novas formas de pensar o ensino, tanto na academia como nas escolas. Assim sendo, podemos inferir que essa perspectiva de extensão indica possibilidades de contribuir para a assunção dos processos formativos dos professores municipais. A partir dessas reflexões, emerge o interesse em desenvolver um estudo sobre a temática a seguir:

**A dinâmica das ações extensionistas universitária na formação
continuada de professores municipais a partir de redes de relações entre
escola básica/universidade**

4.2 Problema de pesquisa

Como se estabelece a dinâmica das ações extensionistas universitária na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS a partir da rede de relações entre a universidade e a escola?

A partir do problema, emergem os objetivos norteadores da investigação:

4.3 Objetivos

Compreender a dinâmica das ações extensionistas na formação continuada dos professores municipais de Santa Maria/RS a partir da rede de relações entre universidade e a escola.

4.3.1 Objetivos específicos

- Conhecer como são dinamizadas as ações de extensão universitária nas escolas do Sistema Municipal de Santa Maria;
- Identificar quais são as concepções dos professores municipais sobre as ações extensionistas universitária;
- Analisar como as ações extensionistas implicam propostas de formação continuada de professores das escolas municipais.

4.4 Abordagem metodológica para investigação

Considerando a temática e o problema de pesquisa, bem como os objetivos propostos, o estudo comporta uma dinâmica de investigação qualitativa a partir da abordagem narrativa sociocultural. Os estudos de Freitas (1994, 1998), Vygotski

(2003), Bolzan (2001, 2002, 2007, 2008, 2009, 2010), Connelly; Clandinin (1995) são as fontes para construção do caminho investigativo desse estudo, uma vez que esses autores colocam como base em suas pesquisas o processo interativo entre os sujeitos e a valorização do contexto histórico, social e cultural para a construção do conhecimento.

Bolzan (2006, p. 386) caracteriza a abordagem narrativa sociocultural:

Trata-se de um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura dos significados das atividades docentes. Essa abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.

Essa abordagem tem como premissa a escuta das falas e ditos dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como o questionamento e a troca de ideias. Caracteriza-se por uma relação estabelecida entre sujeitos dialógicos, em que ambos interagem e desempenham um papel ativo na produção do conhecimento e, nessa dinâmica, os professores têm a possibilidade de se distanciar da ação pedagógica e convertê-la em objeto de análise e autorreflexão, podendo, assim, [re]significá-las e até mesmo transformá-las (BOLZAN, 2007, 2008, 2009). Nesse processo, o sujeito se produz e é produzido pelo outro.

Bakhtin (1992) enfatiza que o sujeito se constitui e é constituído na complexidade cultural, em constante movimento e processo de [re]significação. Considera, ainda, o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutável, devido às variações e provisoriedade de cada contexto. Nessa perspectiva, o diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, quanto interior, na consciência, realiza-se através da linguagem.

A abordagem sociocultural refere que a linguagem é a principal ferramenta para que se estabeleça o processo dialógico, entendendo-a na sua ampla dimensão: dialética, dinâmica, viva, permeada de sentidos, que transcorre como mediação das relações sociais entre os sujeitos.

Entendemos, portanto, que conhecer a dinâmica das ações extensionistas e como elas se estabelecem no universo da educação básica são elementos

fundamentais, que poderão contribuir para a consolidação de novos modos de se pensar a extensão universitária, num contexto mais abrangente.

Nesse sentido, a opção pela abordagem narrativa sociocultural justifica-se por ser um estudo qualitativo, que tem como premissa os pontos de vista dos sujeitos, compreendendo-os pelas suas múltiplas e ao mesmo tempo singulares características, afastando-se de meras descrições, interpretações unificadas e homogêneas (BOLZAN, 2002). Portanto, os estudos qualitativos, ao valorizarem as percepções e descrições pessoais, e as situações contextuais, em suas interações, precisam “focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 1998 p. 26).

Para tanto, é imprescindível o estabelecimento de relações e diálogos entre o pesquisador e os participantes da pesquisa. Vygotski (2003) refere-se ao processo de pesquisa como uma relação entre sujeitos. Relação essa que possibilita o desenvolvimento mediado pelo outro através do diálogo. Bakhtin (1992) complementa a ideia mencionando que os sujeitos não podem ser compreendidos e estudados como objetos, porque, naturalmente, são dialógicos: só podem ser compreendidos e compreenderem-se por meio do diálogo. O autor concebe o diálogo como um processo interativo mais amplo e não como a comunicação em voz alta de sujeitos colocados face a face, mas como toda a comunicação verbal de qualquer tipo que ela seja.

Dessa forma, dada à complexidade e às especificidades de cada realidade escolar da rede municipal de Santa Maria, faz-se necessário que a pesquisadora, de antemão, conheça esses contextos. Pois, a partir do momento em que estamos pensando no estabelecimento de relações dialógicas entre pesquisadora e participantes da pesquisa, devemos saber de que lugar esse professor está falando. Assim, poderemos estabelecer um diálogo com ele e não sobre ele, a fim de melhor compreender a problemática que permeia a pesquisa. Nessa mesma acepção, Freitas (2002, p. 24) pondera:

[...] o homem é um, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva

dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

É nessa perspectiva que as falas, os ditos das professoras e da pesquisadora ao serem pronunciados, constituirão elementos de reflexão acerca do que está sendo vivenciado no contexto, desse modo, entrelaçando com o que está sendo problematizado na pesquisa. “O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25).

4.4.1 Narrativas: as múltiplas vozes dos sujeitos

A abordagem narrativa tem como característica a valorização das falas/vozes dos sujeitos e o pesquisador não se coloca como receptor de informações ou mero observador calado. Esse processo não acontece de forma unilateral. Connelly e Clandinin (1995, p. 21) defendem que:

En la investigación narrativa es importante que el investigador escuche primero la historia del practicante, y es el practicante quien primero cuenta su historia. Pero esto no quiere decir que el investigador permanezca en silencio durante o proceso de la investigación. Quiere decir que al practicante, a quien durante mucho tiempo se le há silenciado en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación⁵².

Os autores enfatizam a natureza dialógica desse processo. Assim, compreendemos que, para o estabelecimento do diálogo, é necessário, primeiramente, conhecer o contexto e saber quem são esses sujeitos da investigação e o que eles pensam acerca da problemática do estudo. Quando Connelly e Clandinin (1995) afirmam que, por muito tempo, o participante foi

⁵² Na investigação narrativa é importante que o investigador escute primeiro a história do praticante, e é o praticante quem primeiro conta a sua história. Entretanto, isso não quer dizer que o investigador permaneça em silêncio durante o processo da investigação. Quer dizer que o praticante, a quem durante muito tempo manteve-se silenciado na relação de investigação, se lhe está dando o tempo e também o ganho da autoridade e a validade que sempre tiveram os relatos de investigação.

silenciado nessa relação, no sentido de serem utilizados como meros objetos de estudo, levam-nos a considerar que, ainda hoje, não é raro encontrar essa relação em que os sujeitos se dispõem a participar da pesquisa. Entretanto, a participação fica no nível das informações prestadas ao investigador.

Assim, criar uma relação de colaboratividade e atenção mútua, proporcionada através de espaços interativos, nas quais todas as vozes possam ser expressas, ouvidas e refletidas, constitui-se em elementos chave para que a investigação produza novos conhecimentos, tanto para investigados como para investigadores, “pois a voz é o sentido que reside no indivíduo e que lhe permite participar de uma comunidade” (BOLZAN, 2002, p. 72). A mesma autora ressalta que:

[...] é importante, na utilização da abordagem narrativa, que todos os participantes tenham voz, pois a narrativa é um processo de colaboração que favorece a explicação e a re-explicação das histórias, à medida que a investigação avança. Ao começar a viver o processo de investigação, o pesquisador tem que estar consciente de que estará sendo construída uma relação em que todas as vozes precisam ser ouvidas. Portanto, os participantes precisam ter espaço para explicitar seus pensamentos e contar suas histórias, sendo fundamental dar-lhes valor e autoridade (BOLZAN, 2002, p. 75).

Na interação entre as “vozes” dos sujeitos desta pesquisa, foi possível compreender como a dinâmica da extensão universitária se estabeleceu nos processos formativos dos professores, a partir da relação entre a universidade e as escolas. Assim, a abordagem narrativa tem como premissa uma relação dialógica, em que os enunciados⁵³ dos participantes da pesquisa e da pesquisadora, na interação com o contexto sociocultural, foram produzindo e instigando novos enunciados. Esse compartilhamento de enunciados foi ganhando sentido e significado à medida que foi acontecendo a contextura do discurso naquele determinado meio social (BOLZAN, 2002).

Bakhtin (1992, p. 121) pontua que o enunciado é uma unidade da comunicação verbal que permite tratar a linguagem como um movimento vivo, sendo que “o centro organizador de toda a enunciação [...] é exterior: está situado no meio

⁵³ Segundo Bakhtin (1992) o enunciado é a unidade da comunicação verbal que permite tratar a linguagem como movimento de interlocução. Não tem como falar de um receptor passivo, pois enunciação, exige uma atitude “responsiva ativa” a ser tomada pelo interlocutor. Essa perspectiva diz respeito a capacidade do interlocutor de proporcionar ativamente uma resposta, ou réplica, ao enunciado de quem o interpela. Um enunciado é um ato de linguagem que permite e demanda que um outro realize uma apreciação valorativa com relação àquilo que falamos ou escrevemos.

social que envolve o indivíduo”. Portanto, enunciado não é uma sequência de frases descontextualizadas, é um conjunto de ideias que ganha sentido e significado no contexto social.

Assim, as falas/vozes dos professores municipais e dos professores universitários foram a base para a construção das reflexões, buscando-se assim, a leitura do significado de suas compreensões sobre as ações extensionistas na linha da formação continuada de professores da educação básica.

4.4.2 Percursos da investigação

A pesquisa foi realizada no município de Santa Maria /RS. Este município tem 261.027 habitantes e está localizado na região central do estado. O campo da investigação foram duas escolas do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria. Essa Rede é composta por 80 escolas. Destas, 24 são de Educação Infantil e 56 escolas de Ensino Fundamental. Possui um corpo discente de 19.338 alunos e 1.558 docentes⁵⁴.

Para o desenvolvimento da investigação, inicialmente, nossa intenção foi saber se existiam projetos de extensão universitária relacionados à formação continuada de professores, em andamento, nas escolas municipais de Santa Maria. Se existem, quantos são? Quem são as universidades envolvidas? Quais as principais caracterizações desses projetos?

Para tanto, iniciamos a garimpagem desses dados por meio das escolas. Desse modo, entramos em contato com a Secretaria de Município de Educação, na oportunidade apresentamos a proposta da pesquisa ao secretário de educação e solicitamos autorização para enviar às escolas de Ensino Fundamental um memorando explicitando a pesquisa pretendida e uma planilha (anexo B), na qual foram solicitadas às direções das escolas o fornecimento dos dados por escrito. Mediante essa autorização, a documentação foi enviada para as escolas, via Secretaria de Educação, com o retorno estipulado para quinze dias.

⁵⁴ Dados estatísticos: fonte educacenso 2010 – em 15/09/2011.

De posse desse material, constatamos que 50% das escolas não comunicaram se havia ou não projetos em desenvolvimento. Então, via telefone e e-mail, entramos em contato com as mesmas. As direções destas informaram que não havia projetos de extensão em andamento no campo da formação continuada de professores, por isso não retornaram a planilha. Entretanto, a maioria delas deixou explícito o interesse em participar, interrogando-nos acerca dos trâmites necessários para a acolhida de projetos nessa perspectiva.

O próximo passo foi registrar esses dados através de tabela, conforme mostra o apêndice (A). Dessa maneira, pudemos diagnosticar que a Universidade Federal de Santa Maria é a instituição de ensino superior que mais vem desenvolvendo projetos de extensão no campo da formação continuada, nas escolas municipais. Das 56 escolas de Ensino Fundamental, 10 delas declararam que participam de projetos de extensão universitária com a UFSM. Logo, constatamos que 17% das escolas municipais de ensino fundamental estão envolvidas em projetos de extensão de formação continuada de professores com esta instituição.

Esse levantamento teve a finalidade de conhecer a realidade contextual relativa à dinamização das ações extensionistas nas escolas municipais. Também, contribuiu para que pudéssemos verificar se a pesquisa acerca da temática em foco teria meios para ser concretizada, bem como saber se encontraríamos guarida no contexto das escolas para que a investigação pudesse ser empreendida.

Após o levantamento de dados preliminares, entramos em contato com a Pró-Reitoria de Extensão da UFSM, a fim de conhecer melhor a política de extensão da universidade. Nesta oportunidade, o pró-reitor de extensão prestou informações e esclarecimentos sobre a política de extensão da universidade, no que diz respeito a financiamentos para a extensão, os programas do governo federal, envolvendo a extensão, as dificuldades encontradas na dinamização dessa política e as perspectivas para o futuro. A entrevista foi gravada em áudio e esses elementos serviram de base para construção do tópico teórico sobre a extensão na universidade de Santa Maria.

Posteriormente, uma vez que a garimpagem dos dados referentes aos projetos de extensão universitária sobre formação continuada de professores se deu via escola e estas informaram que os projetos em andamento são oriundos do Centro de Educação, a nossa opção foi restringir a pesquisa aos projetos de extensão desse centro. Assim, contatamos com o Gabinete de Projetos do Centro

de Educação (GAP), a fim de conhecer e analisar com maior profundidade os projetos de extensão mencionados pelas escolas municipais, bem como verificar se os dados fornecidos pelas mesmas conferiam com os registrados no Gabinete de Projetos. Os dados obtidos confirmaram as informações colhidas junto às escolas (apêndice C). Entretanto, esta confirmação se deu somente com relação a identificação dos projetos. No que se refere ao número de projetos em andamento nas escolas municipais, e à especificação de quais escolas são participantes destas ações, não obtivemos dados precisos, tendo em vista que a maioria da documentação relativa aos projetos não contempla estas informações.

Após essa análise, a proposta foi destacar três escolas envolvidas em projetos de extensão para participar dessa pesquisa. A escolha das mesmas teve como critérios: selecionar projetos diretamente relacionados à formação de professores do Ensino Fundamental e projetos com perspectiva de média e longa duração, com encontros sistemáticos; e também, de preferência, selecionar escolas de diferentes zonas da cidade.

Logo após a escolha, realizamos uma visita a essas escolas a fim de apresentar a proposta de pesquisa a ser realizada por nós. Esse momento de entrada no contexto a ser pesquisado foi caracterizado por negociações. Assim, para o andamento da pesquisa foi necessário o estabelecimento de responsabilidades entre pesquisadora e participantes da pesquisa, e a exigência de uma postura ética do pesquisador e dos demais envolvidos⁵⁵. Compreendemos que dessa forma a pesquisa pode se configurar em um trabalho de colaboratividade e aprendizagens conjuntas. E, nesse sentido, Connelly y Clandinin (1995, p. 19) afirmam que:

Esta forma de entender la negociación para la entrada en el campo de la investigación subraya a que la investigación narrativa transcurre dentro de una relación entre los investigadores y los practicantes que está construida como una comunidad de atención mutua. Cuando ambos, investigadores y practicantes, cuentan historias sobre su relación en la investigación, es muy posible que sean historias que se refieran a la mejora en las propias disposiciones y capacidades⁵⁶.

⁵⁵ Os envolvidos na pesquisa são professores municipais das escolas pesquisadas, os professores coordenadores dos projetos e a pesquisadora.

⁵⁶ Esta forma de entender a negociação para a entrada no campo de investigação salienta que investigação narrativa transcurre dentro de uma relação entre os investigadores e os praticantes que é construída como uma comunidade de atenção mútua. Quando ambos, investigadores e

Para tanto, os participantes, primeiramente, precisaram conhecer a proposta de pesquisa, interagir com ela, compreender sua relevância para que o diálogo pudesse se estabelecer e o processo de pesquisa pudesse desencadear novos questionamentos, ruptura de concepções e produzir sentidos e significados para todos os envolvidos. Nessa direção, Freitas (2002, p. 26) destaca que:

[...] o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

Assim, o primeiro contato com as escolas teve o intuito de enunciar o estudo a ser desenvolvido e, então, ouvir os professores, pois nossa intenção era angariar maiores informações sobre as ações extensionistas. Também, uma oportunidade para convidá-los a participar da pesquisa e solicitar o consentimento para que a pesquisa pudesse ser realizada.

Nesse contato, aproveitamos a oportunidade para coletar dados com a equipe diretiva sobre a caracterização e perfil de cada escola, ou seja, de cada contexto a ser investigado. Acreditamos, portanto, que essas informações iniciais foram imprescindíveis para compormos o estudo investigativo. No primeiro momento, conforme os critérios já mencionados anteriormente, três escolas foram selecionadas como campo para a pesquisa. Entretanto, os acontecimentos no decorrer do processo de inserção nas escolas municipais acabaram delimitando outros trajetos a serem percorridos.

Após a qualificação do projeto de tese, fomos para as escolas a fim de conhecer melhor como acontecia a dinamização do projeto. Contudo, após o mês de maio de 2011, alguns empecilhos surgiram, e um deles foi o de que em uma das escolas o projeto não teve continuidade. A equipe diretiva dessa escola mencionou que houve poucos encontros, relativos ao projeto, nos quais foram dinamizados de forma individual com cada professor e com a equipe diretiva. Segundo a própria direção, o intuito desses encontros individuais era onde que os coordenadores do projeto pudessem conhecer a escola, as especificidades de cada professor e o grupo de professores de cada turno, bem como realizar um diagnóstico sobre as

necessidades formativas dos professores. A direção informou que, após esta primeira inserção, foram promovidas algumas palestras, porém, não foi mais possível conciliar os tempos de formação na escola com o tempo proposto pelo projeto.

Diante de tal fato, optamos por desenvolver a pesquisa sobre dois projetos, dos três projetos inicialmente elencados. Desse modo, este estudo teve como campo de pesquisa duas escolas municipais de Santa Maria/RS que participam do desenvolvimento de projetos de extensão universitária com a UFSM. Uma das escolas localizada na zona leste da cidade e outra na zona norte.

No decorrer da trajetória de pesquisa, outras barreiras surgiram, desse modo, novamente, caminhos tiveram que ser redimensionados. Tínhamos o objetivo de acompanhar cada encontro do projeto de extensão através da observação participada. Entretanto, durante o ano de 2011, os encontros foram esporádicos, em função das paralisações dos professores municipais, que ocorreram durante o ano. Essa situação demandou uma reorganização da escola para recuperação dos dias e horas-aulas decorrentes dessas paralisações e, também, acarretou sobrecarga de atividades durante o tempo das reuniões pedagógicas, uma vez que as escolas estavam em meio a uma reformulação dos regimentos e do projeto pedagógico. Também, em algumas situações, não foi possível conciliar o tempo da escola com o tempo da universidade, devido à demanda de atividades dos dois lócus. Decorrentes dessas situações, aconteceram somente dois encontros em cada escola durante o segundo semestre do ano de dois mil e onze.

Já em 2012, as circunstâncias foram outras. No início do ano o foco de cada projeto estava direcionado à reorganização e ao planejamento dos mesmos, a fim de colocar em andamento a continuidade do trabalho de extensão nas escolas. Contudo, surgiram alguns entraves, especialmente em relação à composição do grupo de trabalho, uma vez que a seleção de bolsistas de iniciação científica dependia da abertura de editais para tal seleção. Logo em seguida, iniciou-se a greve na universidade, que se alongou por bastante tempo, e no mês de agosto de 2012 os projetos ainda não haviam iniciado. Assim sendo, já que os dados coletados durante as observações dos encontros dos projetos foram incipientes, nossa opção foi achar outros meios de coleta de dados a fim de poder conhecer melhor como essa ação extensionista vem sendo dinamizada nas escolas e as implicações nos

processos formativos dos professores que participam da formação continuada via projeto de extensão.

4.4.3 Procedimentos e instrumentos para coleta dos dados

Como já foi dito, o espaço que dá lugar à pesquisa são duas escolas municipais de Santa Maria. Em uma delas, chamada por nós de escola B, os sujeitos da pesquisa são os professores que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da escola, bem como o professor coordenador do projeto de extensão universitária e seus orientandos de iniciação científica, de mestrado e doutorado, sendo que o número de acadêmicos varia em função da entrada e saída destes na universidade. Isto é, conforme alguns vão concluindo sua formação, novos acadêmicos passam a assumir as atividades. Já os professores que atuam na escola são bastante estáveis em função de que, quase todos, estão nesta instituição e atuam há mais de dez anos. Deste público, 06 são os sujeitos da pesquisa, sendo 03 professores que atuam nos anos finais e 03 nos anos iniciais do ensino fundamental e 1 professor universitário, coordenador do projeto de extensão.

O outro espaço foi a escola A, uma instituição municipal de ensino fundamental que contempla turmas de 1º ao 6º ano, localizada na zona norte da cidade de Santa Maria. Nesta escola os sujeitos envolvidos na pesquisa são os professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a equipe diretiva da escola, a professora coordenadora do projeto de extensão universitária e suas orientandas de iniciação científica. Já os sujeitos da pesquisa são 4 professores que atuam nos anos iniciais, a diretora da escola e 1 professora universitária, coordenadora do projeto de extensão. Destas duas escolas, os sujeitos da pesquisa foram os que se disponibilizaram em participar das entrevistas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁷.

Nesse contexto, após o estudo preliminar anterior à defesa do projeto de tese, começamos a coleta dos dados de análise, sendo que o início do trabalho foi marcado pela realização de 03 visitas em cada uma das escolas, a fim de observar

⁵⁷ Ver anexo C.

e conhecer melhor o ambiente e os professores participantes dos projetos. No decorrer da pesquisa, tivemos a oportunidade de participar de dois encontros do projeto de extensão em cada escola. Nas observações, o ponto central foi verificar como acontecia a dinamização das ações extensionistas nos contextos escolares e como os professores se colocavam diante desta formação. Assim, a inserção da pesquisadora em cada escola se deu conforme o andamento de cada projeto e, mesmo com poucas observações, essa possibilidade nos forneceu uma expressão mais acurada do que acontecia nos encontros.

As informações coletadas durante esse trabalho foram essenciais, tendo em vista que adentrar os contextos escolares, observar suas formas de organização e funcionamento, foram basilares para entender como eram dinamizados os encontros dos projetos de extensão em cada escola.

Utilizamos como instrumento o *diário de campo*, como forma de registrar os acontecimentos, episódios, os ditos e os não ditos dos professores sobre os projetos de extensão em desenvolvimento, tanto durante as visitas nas escolas, como durante os dois encontros de acompanhamento dos projetos. Esse material trouxe contribuições significativas, desde os subsídios para descrição dos contextos da pesquisa e dos sujeitos participantes, a constituição em um recurso para a pesquisadora refletir, problematizar, analisar as situações que lhe eram apresentadas e observáveis, pertinentes aos objetivos da pesquisa.

Nessa direção, Minayo (1994) destaca que:

[...] o diário de campo é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso”, que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas (p. 63).

Também utilizamos o recurso de *análise documental* que foi imprescindível para a obtenção de informações relacionadas ao campo da pesquisa, bem como informações acerca de quais projetos de extensão universitária estavam em andamento nas escolas municipais de Santa Maria. Essa análise proporcionou conhecer, descrever e analisar a proposta dos projetos de extensão das escolas pesquisadas, conhecer e analisar os documentos da escola, como o Regimento Escolar e o Plano Político Pedagógico, sendo que esses foram subsídios para

melhor entender a cultura que permeia a instituição e, decorrente dela, compreender aspectos que perpassam a problemática da pesquisa.

Outro procedimento utilizado foram as *entrevistas*. Sabemos que há diferentes tipos de entrevistas. Nesse estudo, tendo em vista que ele se insere numa perspectiva qualitativa narrativa de cunho sociocultural, optamos pelo modelo de entrevista semiestruturada. Assim, os treze sujeitos participantes da investigação foram convidados a narrar seus entendimentos, suas reflexões acerca das vivências formativas relacionadas às ações extensionistas, na rede de relações entre a universidade e a escola.

Para a realização das entrevistas, elencamos tópicos guia a fim de direcionar o desenrolar das mesmas, os quais foram sendo reconstruídos e adaptados de acordo com o que os sujeitos foram narrando e com o andamento da pesquisa. Bauer; Gaskell (2002, p. 66) define o tópico guia como:

[...] parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada [...]. Em sua essência, ele é planejado para dar conta dos fins e objetivos da pesquisa [...] ele não é uma série extensa de perguntas específicas, mas ao contrário, um conjunto de títulos de parágrafos. Ele funciona como lembrete para o entrevistador, como um salvaguarda quando der um “branco” no meio de uma entrevista, um sinal de que há uma agenda a ser seguida [...]. Ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições.

O registro das entrevistas foi realizado via gravação de áudio e, posteriormente, realizamos às transcrições das falas dos professores. Desse modo, por meio dos instrumentos e procedimentos utilizados, foi possível trazer elementos substanciais para fazer a análise, a fim de compreender os sentidos e significados atribuídos pelos docentes da educação básica acerca das ações extensionistas universitária de formação continuada, conhecendo as repercussões nos seus processos formativos.

Sabemos que esse material foi o resultado da comunicação entre os sujeitos envolvidos neste processo de pesquisa. Apoiados nos estudos de Bakhtin (1992, 2010), podemos caracterizar essa comunicação como um processo interativo, muito mais amplo do que a mera transmissão de informações entre os sujeitos. Assim, os participantes da pesquisa ao pronunciarem suas vozes, expressam suas marcas, sua experiências, suas vivências, suas concepções. Portanto, o dito do outro exige uma tarefa de compreensão (BAKHTIN, 1992).

De posse de todo o material, primeiramente, foi realizado um estudo exploratório do mesmo, a fim de examinar detalhadamente o material coletado, para então descrever a caracterização e os elementos que constitui a cultura de cada instituição escolar, bem como a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

4.4.4 O contexto da pesquisa

Passamos a apresentar elementos que caracterizam⁵⁸ as escolas, as quais são os campos de pesquisa:

4.4.4.1 Escola Municipal de Ensino Fundamental A

A E.M.E.F⁵⁹ (A)⁶⁰ está localizada na zona norte da cidade de Santa Maria, e foi fundada no ano de 2007 para atender a demanda da comunidade do Bairro. Até o ano de 2010 contemplava ensino fundamental completo, com um número de aproximadamente 150 estudantes. Em 2011 o número de matrículas reduziu para 90 alunos. Assim, em função da falta de demanda, a escola passou a oferecer o ensino somente de 1° ao 7° ano, nos turnos matutino (1° ao 5° ano) e vespertino (6° e 7° ano). Segundo a diretora, até 2014, gradativamente, a escola contemplará novamente o ensino fundamental completo. As turmas do ano de 2012 estavam compostas de 25 alunos, à exceção do 7° ano que tinha 14 alunos. A escola obteve uma conquista que tanto almejava - a implementação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno, a qual é desenvolvida em 4 etapas:

⁵⁸ As informações foram coletas mediante a minha inserção nas duas instituições de ensino municipais, através da análise dos documentos institucionais (Plano Político Pedagógico e Regimento das escolas participantes), conversas informais com a equipe diretiva das escolas e da realização de entrevistas com as mesmas e com os professores das escolas que são sujeitos da pesquisa. Também a partir dos dados obtidos pelas entrevistas realizadas com os professores universitários coordenadores dos projetos de extensão e análise documental dos projetos de extensão em desenvolvimento nas escolas.

⁵⁹ E.M.E.F: Escola Municipal de Ensino Fundamental.

⁶⁰ As letras referem-se à identificação de cada escola.

a etapa 1 corresponde ao Programa Brasil Alfabetizado⁶¹, a etapa 2 corresponde do 3º ao 5º ano; a etapa 3, o 6º e 7º ano; e a etapa 4, ao 8º e 9º ano.

A estrutura compõe-se de um prédio com dois andares, onde além das salas de aula foram organizados outros espaços para o desenvolvimento de atividades como as salas lúdica e de informática, a biblioteca, um salão, sala de artes, um saguão, uma sala multifuncional, sala para a realização de oficinas. Além disso, há o pátio com campo de futebol, horta, jardim e quadra de areia.

A equipe diretiva e os demais professores declararam que os estudantes são oriundos do próprio bairro, sendo que a grande maioria é filho de pais desempregados, os quais necessitam dos benefícios assistenciais do governo para sua subsistência. Segundo a direção da escola, o diagnóstico realizado na comunidade evidenciou altos índices de pais com baixa escolaridade. A maioria possui ensino fundamental incompleto, e alguns não conseguem assinar o próprio nome.

As condições de moradia de uma grande parte dos estudantes são precárias, desprovidas de saneamento básico, pois moram em áreas públicas onde houve invasões. A falta de atendimento das necessidades básicas como alimentação, roupas, remédios, dentre outras, são problemas comuns que assolam a comunidade. Algumas dessas crianças passam o dia nas ruas, expostas a todo tipo de violência, fato desencadeador de comportamentos agressivos.

Os estudantes da escola vivem em situação de vulnerabilidade social, na qual a droga, a violência da família e da comunidade são constantes, o que demanda um grande esforço da escola para compensar responsabilidades que seriam da família, como por exemplo: a falta de assiduidade dos estudantes às aulas, o descomprometimento dos pais em relação aos cuidados da saúde física e mental de seus filhos. Mesmo que a escola busque os atendimentos necessários, no momento de a família acompanhar até o especialista, isto não acontece, porque a família alega não ter como levá-lo até o local. A diretora faz questão de demarcar este fato, em

⁶¹ O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA/MEC-FNDE). Este tem por finalidade a alfabetização de jovens maiores de 15 anos, adultos e idosos. O programa é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a 1.928 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizam-se na região Nordeste. Acesso: 04/12/12 http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article

virtude de que essas situações acabam interferindo significativamente na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido, a escola investe em projetos a fim de superar minimamente estas situações de vulnerabilidade social. Diante desse contexto, os objetivos da escola são: tornar a comunidade escolar mais atenta às questões ambientais relacionando inclusão social e cuidados com os recursos naturais; procurar uma coerência entre a teoria e prática do professor, buscando a formação continuada dos mesmos; estimular a prática docente direcionando-a para uma unidade de ação com o intuito de promover cooperação entre os envolvidos no processo educativo; preparar o educando para atuar na sociedade com propósitos transformadores no que se refere à promoção do bem comum; propiciar ao aluno o contato com a tecnologia, bem como fazê-lo observar a ciência que permeia a vida cotidiana do educando; e, por fim, dotar o educando de valores éticos e morais que permitam a ele estabelecer boa convivência em sociedade (PPP ESCOLA A, 2011).

De acordo com o Plano Político Pedagógico, a escola entende formação continuada como um processo de melhoria da prática pedagógica. Neste sentido, a escola se posiciona como um espaço de formação docente. É consenso nessa escola a necessidade da formação continuada para os professores, dessa forma, esta escola aderiu a um projeto de extensão que tem por objetivo o desenvolvimento de ações que sensibilizem, instiguem a reflexão e promovam a elaboração de alternativas metodológicas diferenciadas, capazes de subsidiar o trabalho inclusivo do professor. Trata-se de uma proposta de educação inclusiva que parta da reflexividade dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, busca-se proporcionar análises e reflexões a partir das experiências dos docentes, junto aos alunos incluídos, além de promover debates em que as pautas são advindas das vivências dos professores. Assim, procuram possibilitar a reflexão da prática pedagógica, vislumbrando alternativas metodológicas a fim de efetivar a inclusão através de encontros constantes.

Sendo assim, o projeto de extensão proposto para essa escola prevê encontros mensais com os professores, que é precedida por um encontro dos responsáveis pelo projeto extensionista com a equipe diretiva da escola. Sendo que os propósitos residem em estabelecer uma reflexão conjunta entre os educadores, tanto da escola quanto da instituição de ensino superior.

Para tanto, a proposta do projeto de extensão estabelece que ocorra uma revisão bibliográfica contínua e, por isso, foram articulados contatos prévios com a equipe diretiva e com a coordenação pedagógica da escola. Dessa bibliografia, busca-se o debate da realidade empírica dos sujeitos da pesquisa de extensão com os textos sugeridos em seminários, que são combinados com os participantes do projeto.

A partir disso, o projeto de extensão prevê, por meio da pesquisa bibliográfica, a reunião do grupo de pesquisa (executores do projeto) com os professores da escola, para que possam realizar um estudo e reflexão das ações pedagógicas a partir das suas experiências escolares. A partir disso, procuram construir alternativas pedagógicas que possibilitem a prática inclusiva, de forma conjunta.

4.4.4.2 Escola B

A segunda delas é a Escola Municipal de Ensino Fundamental denominada por nós como escola B. Esta localizada na zona leste da cidade, no bairro Camobi, foi criada em 1972, e tinha como denominação Grupo Escolar Municipal, composta por cinco salas de aula e contava com dez professores e, aproximadamente, cem alunos. Na década de 1990, por iniciativa do Círculo de Pais e Mestres, houve a reconstrução da escola. Atualmente, atende um número de quatrocentos estudantes de 1º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. Os alunos, a maioria pertencente à classe média e classe média baixa, são filhos de funcionários do comércio, de funcionários da UFSM, de bancários e de militares da Base Aérea de Santa Maria, o que não exclui também famílias com baixo poder aquisitivo e alguns carentes. O nível educacional dos pais, em sua maioria, é o de ensino fundamental e médio e um número significativo tem curso superior. Segundo a direção, muitos dos atuais pais são ex-alunos que retornam com seus filhos à escola.

Quanto à estrutura física, atualmente a escola é composta por dez salas de aula, biblioteca, sala multifuncional para alunos com necessidades educacionais especiais, sala de informática, sala de professores e sala de orientação educacional (SOE), sala da direção, secretaria, biblioteca, cozinha e refeitório (juntos), laboratório de ciências, laboratório de informática, 01 banheiro para os professores, 06

banheiros para alunos e 01 banheiro para o 1º ano. Na área externa encontra-se a casa do zelador, a pracinha, o bar e uma quadra de esportes equipada. A escola investe significativamente na aquisição de materiais e recursos pedagógicos e também recebe alguns desses materiais do governo federal. O objetivo é fornecer subsídios aos professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Destacamos alguns deles: livros didáticos e paradidáticos; livros de literatura infanto-juvenil; mapas geográficos e históricos; retroprojetor; jogos pedagógicos (material dourado, escala de cuisenaire, tangram, ábaco, disco de frações, etc).

A coordenadora pedagógica da escola salienta que os jogos foram comprados em número suficiente para que cada aluno possa manuseá-lo individualmente. A escola ainda possui recursos de multimídias: TVs, aparelhos de som e DVDs, data show, bolas de vôlei, bolas de futebol, bolas de basquete, rede de vôlei, raquetes, colchonetes. Também conta com um laboratório de ciências equipado com: microscópio, balança de precisão, vidraria de experiências, balão volumétrico, esqueleto, vidro para aquário.

Quanto aos recursos humanos, conta com um corpo docente de trinta e um professores. Esses docentes têm uma característica peculiar: a maioria deles construíram seu percurso profissional nessa instituição, ou seja, estão a dez, quinze, vinte anos atuando nesse meio institucional, o que demanda a capacidade de compreender, apropriar-se e instituir a cultura local. O tempo vivido neste espaço, o conjunto de valores, regras, a produção de conhecimentos teórico-práticos construídos nesse coletivo implicam sua constituição como pessoa e como profissional, pois, simultaneamente, esse processo é constituinte e constituído pelos docentes.

A Equipe Gestora é composta pela diretora, vice-diretora duas coordenadoras pedagógicas, duas orientadoras educacionais e por uma educadora especial. Todos esses docentes possuem curso de especialização lato sensu e, alguns, stricto-sensu. Os funcionários são contratados por empresa terceirizada para atuar na limpeza. Conta ainda com agente administrativo para atuar na secretaria e auxiliares de serviços gerais para atuar na cozinha e na limpeza do ambiente escolar.

Segundo o Plano Político Pedagógico, a escola tem “por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na

escola, formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade” (p. 24, 2008).

Para tanto, além das atividades escolares convencionais, a escola vem investindo em projetos “a fim de garantir aprendizagem de qualidade na sala de aula e para a vida” (PPP, p. 8, 2008). Segundo os documentos legais da escola, e de acordo com o que podemos acompanhar no decorrer da pesquisa, a gestão procura sempre envolver o grupo institucional na tomada de decisões referentes ao cotidiano da escola e aos direcionamentos futuros. Nesse processo, de acordo com as informações da equipe gestora, o conselho escolar é bastante atuante na instituição e participa tanto da tomada de decisões quanto da aplicação dos recursos financeiros na escola, em festas, em atividades culturais, etc.

Outro fator relevante é o fato de a escola buscar parcerias para discutir propostas educativas e implementar ações conjuntas, o que, segundo a equipe diretiva, tem proporcionado grandes resultados para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Assim relata: *“procuramos postos de saúde, centros culturais, bibliotecas, organizações não-governamentais e universidades para que venham trabalhar junto com a escola [...] no propósito de oferecer uma boa formação para os alunos. [...] pois, muitas organizações não-governamentais desenvolvem programas que beneficiam escolas públicas. É preciso estar atenta para essas oportunidades, conhecê-las, ir atrás, participar e trazê-las para a escola”*.

Nessa lógica, a formação continuada é compreendida pelo grupo como um processo que vai além da criação de espaços para tal ação. Conforme o Plano Político Pedagógico as propostas de formação continuada da escola partem do princípio de que:

[...] formar professores exige dos estabelecimentos, que se propuserem a tal ação, um olhar global acerca da práxis pedagógica, pois esta precisa ir muito além do simples associar teorias a práticas. Um olhar questionador e plural, que pense e repense suas ações constantemente e que as modifique não negando suas práticas anteriores, mas que uma descoberta seja o ponto de partida para outras descobertas. Este que diferenciará um professor e sua prática de um mero reproduzidor de fórmulas prontas, incapaz de questionar as verdades que lhe são apresentadas (p. 60).

A proposta de formação continuada dos professores da escola é pensada, sistematizada e empreendida em consonância com o projeto de extensão em análise, sendo as discussões voltadas para as questões sobre a noção de mundo da

vida compreendido na racionalidade das práticas docentes. O grupo tem como líder um professor associado do Centro de Educação da UFSM e congrega professores da escola municipal B, acadêmicos de iniciação científica, mestrandos e doutorandos em Educação da UFSM.

A partir da realização da pesquisa na escola e da análise do documento do projeto de extensão, e também do projeto da escola divulgado nos seus documentos oficiais, podemos verificar que o projeto de extensão está articulado com a formação continuada da escola, os quais, respectivamente, têm como objetivo:

Refletir sobre as práticas e discutir o papel e a importância da reflexão para o desenvolvimento profissional e pessoal. Empreender uma interlocução teórica sobre as bases dos discursos pedagógicos, visando identificar os contornos da racionalidade docente no horizonte do mundo da vida estetizado. Destacar as possíveis inter-relações entre os campos da filosofia, educação e da formação docente, contribuindo para a compreensão de saberes basilares para o desenvolvimento profissional do professor em um modelo de formação continuada. Avaliar as metáforas sobre docência vigentes nos diferentes discursos pedagógicos, de forma a compreender seus pressupostos e refletir sobre os caminhos que estão sendo percorridos pelos próprios professores, num processo auto-entendimento (PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, 2008, p. 61).

Acompanhando os encontros do projeto e analisando o documento que configura o projeto de extensão é assegurado aos professores hora atividade de 20%, do total do regime de 20 horas, sendo que os alunos serão atendidos pelo professor de Educação Física, de Língua Estrangeira e de Artes, conforme Artigo 31 da Resolução do CNE 07/2010.

Os encontros referentes ao projeto de extensão começaram no ano de 2002 e aconteciam mensalmente, às quartas-feiras, com duração de duas horas. Durante este período eram realizadas reflexões envolvendo a temática do projeto, que tem como foco discutir a linguagem que é expressa pelas imagens, pois segundo o autor do projeto “a cultura imagética provoca, num certo sentido, uma manipulação de opiniões e vontades, por meio de padrões impostos pela estetização do mundo da vida” (PROJETO EXTENSIONISTA DA ESCOLA, 2011).

Assim, as discussões são problematizadas no sentido de conduzirem a reflexão sobre a necessidade de as instituições educativas trabalharem numa perspectiva de voltar as suas atenções para “a formação da opinião pública e a busca do refinamento do gosto estético frente às imagens produzidas pela

industrialização da cultura” (PROJETO EXTENSIONISTA DA ESCOLA, 2011). Nesse sentido, nos encontros do projeto de extensão, o grupo foi mobilizado a discutir questões sobre o meio cultural em que vive, o qual é impregnado de informações de todos os tipos, constituindo-se em um ambiente saturado de sons e imagens. Assim, é na relação entre a filosofia e a educação, que se estabelecem essas discussões no grupo. Essa dinâmica constituiu-se em uma proposta de formação continuada de professores, que pretendeu “criar mecanismos para enriquecer a compreensão do professor no contexto do entendimento crítico, reflexivo e filosófico sobre a cultura imagética e modos de como ele pode trabalhar esta temática no seu cotidiano profissional e pessoal” (PROJETO EXTENSIONISTA DA ESCOLA, 2011).

Durante os encontros, o desencadeamento dos estudos se deu através de momentos permanentes de reflexão e problematização entre os participantes. As discussões tiveram como premissa compreender os conceitos fundantes da proposta do projeto, relacionando com as situações vivenciadas no cotidiano da escola, como também ampliar as compreensões provocadas no desenrolar do projeto.

4.4.5 Os sujeitos da investigação

Esta investigação contou com 13 (treze) sujeitos, sendo 5 (cinco) professores da escola A, os quais atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Pelo fato de o projeto extensionista ser desenvolvido no turno da tarde os sujeitos participantes são os que estão na escola neste turno, o que justifica a disparidade entre o número de sujeitos participantes da pesquisa entre a escola A e B. Na escola B, contamos com a participação de 6 (seis) professores, em que 3 (três) atuam nos anos iniciais e os demais nos anos finais do ensino fundamental. Também contamos com a participação de 2 (dois) coordenadores do projeto de extensão, sendo eles professores universitários. A tabela a seguir é explicativa:

SUJEITOS PARTICIPANTES DE PESQUISA		
Instituições participantes da pesquisa	ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	
	Professores anos iniciais	Professores anos finais
	Números de professores por escola	Números de professores por escola
Escola A	5	-
Escola B	3	3
Total de sujeitos por etapa de ensino	8	3
Total de sujeitos participantes da pesquisa	11 professores do Ensino Fundamental e 02 professores universitários – coordenadores dos projetos = 13 sujeitos	

Quadro 2 – Sujeitos Participantes da Pesquisa

Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos, optamos pela escolha de nomes fictícios. Esta escolha não foi aleatória, desse modo, pela destacada importância que cada sujeito participante assume nessa pesquisa e no processo formativo da pesquisadora, os nomes fictícios de cada um deles são nomes de profissionais docentes que produziram marcas positivas durante o processo de escolarização da pesquisadora. A partir dos nomes adotados, passamos a caracterizar os sujeitos desta pesquisa:

Sujeitos da escola A:

1) Leontina: Possui habilitação no Magistério, graduação em Pedagogia⁶² pela UFSM e especialização em Educação Infantil também pela UFSM. Atua como professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino desde 1987. Atualmente, assume a função docente em regime de quarenta horas semanais com previsão de aposentadoria para o ano de 2013.

⁶² Esse curso de Pedagogia foi uma parceria estabelecida entre a UFSM e Secretaria Municipal de Educação a fim de habilitar professores em serviço que, conforme a LDB 9394/96 não tinham habilitação para a função.

2) Otília: Graduada em Educação Especial pela UFSM (2001), possui especialização em Educação Especial, com habilitação em Déficit Cognitivo e especialização em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Franciscano. É mestre em Educação (UFSM-2005). Foi professora substituta na UFSM por duas vezes, totalizando quatro anos como docente no Ensino Superior. A professora Otília tem 3 anos de experiência profissional como professora da rede municipal de Santa Maria.

3) Eliana: Sua formação é o curso de magistério e atua há 30 anos na mesma localidade como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, sempre como regente de classe. A professora relata que acompanhou toda a trajetória da instituição. Ela ressalta: “trabalhei sempre nesta escola, ela foi mudando de nome e de prédio e eu fui acompanhando”.

4) Maristela: Professora graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação. Sua experiência profissional contempla quatro anos de atuação na educação básica como professora dos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. Também foi funcionária da Universidade Federal de Santa Maria, desempenhando a função de técnica em assuntos educacionais. Atuou por dois anos na Universidade Federal de Pelotas como docente. Atualmente, atua como professora adjunta na UFSM. Maristela possui 22 anos de experiência profissional no ensino superior.

5) Marília: Possui graduação em Educação Física (UFSM) e especialização em Gestão Educacional pelo Centro Educacional Renascer/Santa Maria/RS. Atuou como professora regente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como coordenadora pedagógica, vice-diretora e diretora da escola onde trabalha até o momento. Foi orientadora educacional em uma escola da rede particular de ensino de Santa Maria e também atuou no setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação/SM. A professora possui 29 anos de experiência profissional na docência.

6) Marcia: Possui curso de habilitação Magistério, graduação em Pedagogia Magistério (FIC)⁶³ e especialização em alfabetização pelo Centro Educacional Renascer-Santa Maria/RS. A professora tem 21 anos de experiência como

⁶³ Atual Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) Santa Maria/RS

professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Ensino de Santa Maria.

Professores da escola B:

1) Terezinha: Possui graduação em Educação Especial. Iniciou sua graduação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e concluiu na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 1994. É especialista em Gestão Educacional (UFSM) 2004-2005. É professora da rede municipal de ensino de Santa Maria desde 2004, em regime de 40 horas semanais, sempre atuando nos anos iniciais do ensino fundamental.

2) Marilene: Possui graduação em Estudos Sociais pleno pela FIC, atual Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e em Geografia pela UFSM. Especialista em Orbitais e Super-orbitais, que constitui uma área da cartografia. Tem 25 anos de atuação no magistério, sendo 22 anos no exercício de atividades docentes na Escola Municipal de Ensino Fundamental (2), onde foi diretora por duas gestões e vice-diretora por uma gestão. Atualmente trabalha nos anos finais do Ensino Fundamental com as disciplinas de geografia e história.

3) Isabel: Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Santa Maria, concluiu o curso em 1975, é especialista em redação pela UNIFRA, atuou por 26 anos como professora da Rede Estadual de Ensino do RS, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Em 2002 aposentou-se como professora do estado e, no mesmo ano, foi nomeada no município. A professora tem 37 anos de experiência como docente na educação básica.

4) Regina: Possui curso de magistério concluído em 1978. Graduada em Pedagogia pela UFSM, finalizou a graduação em 1992. A professora trabalhou por algum tempo para mais tarde ingressar na especialização em gestão escolar. Atuando há 25 anos como docente na educação básica, esta professora também manifesta o desejo de fazer um curso de mestrado.

5) Agnes: Possui graduação em Pedagogia Anos Iniciais pela UFSM, mestre em educação pela mesma universidade, concluiu o curso em 2008. A professora possui 3 anos de experiência profissional na educação básica na etapa dos anos iniciais. É professora do EAD (UFSM), desenvolvendo atividades como orientadora de estágio.

6) Vera: Possui curso de magistério concluído em 1987, iniciou o curso de Artes, porém não concluiu. É graduada em Pedagogia com habilitação para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental pela UFSM, é especialista em psicopedagogia e em neuropsicologia pela IBPEX⁶⁴. Sua experiência profissional na educação básica é de 23 anos. Atuou como professora de anos finais nas disciplinas de educação artística e ensino religioso.

7) Lívio: Possui graduação em Filosofia, Mestre em Filosofia pela UFSM e Doutor em Educação pela UFRGS. Possui experiência profissional na educação básica em escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e Goiás, nessas escolas atuou como coordenador pedagógico, diretor e professor de filosofia no ensino médio. Atualmente é professor associado na UFSM, atuando nos cursos de licenciatura e em programa de mestrado e doutorado.

⁶⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO

ESCOLA	NOME FICTICIO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	ETAPA DE ENSINO EM QUE ATUA	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO
A	Eliana	50 a 60	Magistério	30 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais	2 anos
	Maristela	40 a 50	Graduação Mestrado em Educação	22 anos 2 anos no EF 2 anos na EI 14 anos como professora no ES	Educação superior	Nesta escola 2 anos
	Otilia	30 a 40	Graduação em Educação Especial Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia Mestrado em Educação	3 anos como professora na rede municipal e 4 anos como docente no ensino superior	Ensino Fundamental Anos Iniciais	2 anos
	Leontina	50 a 60	Graduação em Pedagogia Especialização em Educação Infantil	25 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais	2 anos
	Márcia	40 50	Graduação em Educação Física	17 anos como professora alfabetizadora	Equipe diretiva	2 anos
	Marília	40 a 50	Graduação em Pedagogia, Especialização em alfabetização	29 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais	2 anos

Quadro 3 – Síntese das informações sobre professores da escola A participantes da pesquisa

ESCOLA	NOME FICTICIO	FAIXA ETÁRIA	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	ETAPA DE ENSINO EM QUE ATUA	TEMPO DE PARTICIPAÇÃO NO PROJETO
B	Lívio		Graduação em Filosofia Especialização Mestrado em Filosofia Doutorado	24 anos	Educação superior	10 anos nesta escola
	Vera	40 a 50	Magistério Graduação: Pedagogia Pós-Graduação: Psicopedagogia Neuropsicologia	23 anos	Ensino Fundamental Finais e iniciais	10 anos
	Agnes	30 a 40	Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Educacional Mestrado em Educação	3 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais	3 anos
	Regina	40 a 50	Magistério Graduação em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	25 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	10 anos
	Isabel		Graduação em Letras – Língua Portuguesa e Francesa Especialização em Redação	37 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	5 anos
	Marilene		Graduação em Estudos Sociais e Geografia Especialização em Orbitais e Super-orbitais (área da cartografia)	25 anos	Ensino Fundamental Anos Finais	10 anos
	Terezinha	40 a 50	Graduação em Educação Especial Especialização em Gestão Educacional	8 anos	Ensino Fundamental Anos Iniciais	8 anos

Quadro 4 – Síntese das informações sobre professoras da escola B participantes da pesquisa

4.4.6 Considerações de caráter ético pertinentes a pesquisa

As condutas éticas referentes a esta pesquisa são direcionadas em virtude de que os sujeitos participantes desta pesquisa são seres humanos. Neste sentido, seguimos as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, no site <http://www.ufsm.br/cep>, as quais destacam os seguintes procedimentos: autorização institucional; redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido; adequação do projeto ao modelo estabelecido pelo Comitê; emissão da folha de rosto pelo SISNEP; registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do centro de Educação.

Após a realização destes procedimentos, foi encaminhado o projeto de pesquisa para a avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, aguardando a aprovação para dar início às atividades de campo relativas à pesquisa.

Ao contatar os sujeitos envolvidos nesta investigação, ficou estabelecido que os contatos para esclarecimentos e informações sobre as condições para a participação no estudo serão feitos pessoalmente pela pesquisadora de forma individual. Nesta oportunidade, foram repassadas as informações referentes às condições para a participação neste estudo. Também, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo de livre opção a participação na pesquisa, de forma a considerar as intenções e disponibilidades de cada sujeito. Realizada a adesão das participantes, definimos, junto aos envolvidos na pesquisa, como seria a inserção da pesquisadora no contexto de realização da pesquisa e ficaram combinados as datas para a realização das entrevistas, considerando horários e locais de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

Os encontros e as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de forma literal. Os sujeitos receberam as transcrições para alterá-las ou ajustá-las conforme julgassem necessário. A eles se reservou o direito de não concordar com a gravação em áudio. Este será arquivado em CD ou DVD e cópia impressa, a qual será utilizada para a divulgação desta pesquisa, bem como para desdobramentos do estudo por meio de publicações de trabalhos científicos.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de

cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os colaboradores desta pesquisa foram esclarecidos sobre a publicação dos resultados em meios vinculados à área da Educação, respeitando-se o anonimato dos sujeitos envolvidos em qualquer circunstância de divulgação dos materiais originados desta investigação.

4.7 As categorias de análise

A análise e a interpretação dos achados desta pesquisa configurou-se com base no objetivo central da tese que foi: compreender a dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores municipais de Santa Maria/RS a partir da rede de relações entre a universidade e a escola via projetos de extensão universitária, os quais são direcionados à formação continuada de professores da educação básica.

Muitos questionamentos nos moveram na busca desta compreensão, tais como: Os professores municipais ao participarem da formação continuada, por meio dos projetos de extensão, produzem novas compreensões e aprendizagens relativas ao processo de ensinar e aprender na docência? A participação dos professores municipais nas ações extensionistas repercute nos seus processos formativos, de que maneira?

Para tanto, nos inserimos no campo da pesquisa, interagimos com os sujeitos participantes dos projetos de extensão de duas escolas municipais de Santa Maria/RS. As muitas vozes e ditos apresentados em cada situação, durante o desenvolvimento da pesquisa forneceram dados substanciais e amplos referentes à problemática deste estudo. Nesse sentido, a configuração e a tessitura da análise se fundamentou a partir da interpretação da trama das narrativas coletadas através das entrevistas, das observações do contexto, da análise documental e do entrelaçamento com os autores que deram guarida a este estudo.

Desse modo, primeiramente, investimos num trabalho minucioso de análise das narrativas coletadas, a fim de destacar elementos que, segundo os participantes da pesquisa, foram se constituindo no decorrer da dinamização dos projetos de

extensão, os quais tiveram implicações nos processos formativos dos professores municipais.

Logo após, passamos a selecionar as recorrências narrativas considerando os tópicos que foram basilares para a coleta de dados de análise. São eles: concepção sobre as ações de extensão universitária, formação continuada de professores e relação universidade/escola. Considerando cada um dos tópicos guia analisamos e mapeamos as narrativas recorrentes dos treze sujeitos participantes da investigação. Deste trabalho, destacamos o eixo central que veio a desencadear as categoriais de análise. A este eixo denominamos **Atividade Extensionista**, uma vez que, durante o processo de interpretação do material coletado e ao transversalizarmos esses dados pudemos evidenciar que a dinamização dos projetos de extensão, nas duas escolas pesquisadas, compuseram uma rede de relações multifacetada, isto é, com características variadas e peculiares a cada contexto institucional. Porém, o motivo que levou os professores municipais a participarem de tais projetos foi comum: a necessidade de continuar aprendendo a ser professor. Assim podemos dizer que os elementos, que caracterizam a contextura dessa rede de relações entre cada escola e a universidade, têm sua raiz na possibilidade de os professores municipais se integrarem e se engajarem a uma atividade extensionista e não apenas a assistir as reuniões de encontros do projeto de extensão, sem maiores envolvimento com esta ação extensionista.

A partir dessas considerações, demarcamos que o eixo central de discussão das categoriais de análise tem seu cerne na ideia de que o desenvolvimento dos projetos de extensão nas escolas constituiu em uma **atividade extensionista**.

Os estudos sobre atividade a partir da abordagem sociocultural de Leontiev (1978, 1984, 1988), Davidov e Márkova (1987) nos auxiliaram a elucidar o que queremos dizer com o termo **atividade extensionista**, visto que o conceito de atividade trazido por estes autores vem ao encontro do que as professoras vivenciaram no decorrer do desenvolvimento destes projetos. Leontiev (1984) afirma que

[...] la actividad del individuo humano es un sistema incluído en el sistema de relaciones de la sociedad. Al margen de tales relaciones esa actividad no existe en absoluto. [...] a actividad de cada hombre depende además, de su

lugar en la sociedad, de las condiciones que le tocan en suerte y de cómo se va conformando em circunstancias individuales que son únicas. (p. 67)⁶⁵.

Nesta perspectiva, a participação dos sujeitos da pesquisa, na ação extensionista, como é denominada pelos documentos oficiais relativos à extensão universitária, centrou-se, primeiramente, na curiosidade de conhecer o conteúdo do projeto de extensão e a sua dinâmica, em seguida, nos novos sentidos e significados começaram a se estabelecer. Desse modo, a participação dos sujeitos passa a se dar pelo fato de perceberem a necessidade de adquirir novos conhecimentos acerca da atividade docente. Assim, os professores se envolveram e se implicaram no projeto por interesses e motivações individuais e coletivas e passaram a realizar e a empreender ações e operações na formação continuada a fim de qualificar seus processos formativos.

Entretanto, sabemos que é comum as escolas organizarem eventos de formação continuada em que a solicitação dos assuntos a serem explanados pelos professores da IES não parte das necessidades do grupo, na maioria das vezes, é uma fala desconectada das vivências e experiências dos professores das escolas. Desse modo, certamente não há uma relação de proximidade entre estes dois lócus, e sim, perpassa a ideia de que o conhecimento acadêmico produzido na universidade é reconhecido, dando a ela a autoridade para dizer o que deve ser feito na escola.

As professoras, ao contarem sobre as suas vivências nos projetos de extensão e seus entendimentos sobre formação continuada, ilustram esta ideia:

Sinceramente, às vezes tem palestras [...] que a gente vai assistir e eles não te acrescentam nada além do que tu já sabe. A formação continuada não deve ser só esses eventos de palestras porque senão tu ficas limitada... a ouvir o outro e isso não é formação, tu não participa, tu não interage. (prof^a. Vera, escola A)

Uma formação continuada não é de vez em quando, é sempre, é seguir um cronograma, é estudar, é discutir, é realmente ler e eu acho que a pesquisa vai se afastando da escola e faz falta. [...] Então através do projeto a gente consegue buscar, estudar para conseguir melhorar a nossa prática, formação continuada para mim é isso (prof^a. Agnes, escola A).

⁶⁵ Tradução livre: [...] a atividade do indivíduo humano é um sistema incluído no sistema de relações da sociedade. A margem de tais relações essa atividade não existe em absoluto. [...] a atividade de cada homem depende, também, de seu lugar na sociedade, das condições que lhe tocam em sorte e de como vai se formando em circunstâncias individuais que são únicas.

Eu acho que formação tu tem que se sentir envolvida, não adianta tu ficar só sentada, ouvindo, às vezes, a pessoa fala, fala, fala e tu não está nem aí (profª Eliana, escola B).

Já a vivência dos professores municipais na formação continuada pela via de projetos de extensão não se reduziu a assistir aos encontros propostos. Esses encontros se tornaram lugares de debates, discussão, troca de experiências, reflexão e compartilhamento de ideias acerca das ações que envolvem o ser professor no contexto atual e, ainda foi além, mobilizou os professores a refletirem sobre suas condutas tanto na vida pessoal como profissional e até mesmo redirecioná-las. Os professores, ao manifestarem o significado e o sentido atribuído a sua participação no projeto de extensão, revelam esses aspectos:

A escola está muito envolvida com a prática do dia a dia... é, com aqueles cronogramas, com toda burocracia escolar também, o projeto faz tu fugir um pouquinho daquela burocracia escolar, quase que como um SPA mental, como eu digo (risos). Te coloca para refletir... é tu começa a pensar, a refletir a analisar a ponderar, analisa o teu comportamento enquanto professor, as tuas atitudes, a forma como tu enxerga o aluno, que tu enxerga a família do aluno. Tudo isso aí, tu começa a fazer uma auto análise, uma auto reflexão, quando durante os encontros são colocados exemplos variados e diversos de profissionais, de professores, de ideias, aí tu começa a te encaixar. Onde é que eu me enquadrando nisto aqui, que tipo de professor eu sou aqui? Tu começa a fazer uma auto análise isto te acompanha para a sala de aula e na tua vida pessoal também, tu refaz muitas coisas (profª. Terezinha, escola B).

Eu vejo o projeto como formação e é diferente de outras formações, cursos, palestras que a gente assiste. Uma das coisas que faz falta para o professor é ter mais ambientes onde a gente consiga trocar experiências e a gente consiga falar sobre nossas práticas, estudar, como eu já disse o projeto dá a oportunidade de tu parar pensar e fazer as relações com a sala de aula, contextualizar, o pessoal da universidade é bem acessível, as discussões que têm todo um embasamento teórico te instigam a buscar mais (profª. Agnes, escola B).

O espaço da reunião do projeto é um espaço para isso, para a gente colocar as nossas angústias, trocar com as colegas e com quem vem de fora, no caso a universidade. Quando a gente estuda coisas relacionadas ao que está acontecendo no dia a dia tem mais sentido. (profª. Eliana, escola A).

Com estas assertivas queremos ressaltar que a vivência das ações do projeto de extensão desencadeou nos professores a vontade de formar-se. Nessa direção, em suas narrativas fica evidente que o querer, pensar, refletir, analisar, relacionar, buscar o aprendizado sobre a docência são ações empreendidas por eles, as quais se inter-relacionam e se entrelaçam como fios que vão sendo tecidos mediante a

cooperação e a comunicação entre os sujeitos envolvidos no projeto extensionista, compondo uma rede permeada por relações dialógicas entre a escola e a universidade.

Dessa forma, a participação dos sujeitos no projeto extensionista mobilizou a buscar o aprofundamento de conhecimentos acerca da atividade de ser professor. Envolvidos por esta motivação, os professores se engajaram e passaram a empreender ações e operações formativas a fim de qualificar suas práticas pedagógicas. A possibilidade de refletir sobre as práticas pedagógicas na inter-relação com estudos teóricos permitiu aos professores distanciarem-se das situações emergentes do cotidiano docente a fim de analisá-las, compreendê-las e, em alguns casos, redimensioná-las, caracterizando em processos de inter e auto formação. A vivência dessa dinâmica denominamos de **atividade extensionista**.

Assim sendo, a atividade extensionista constituiu, no eixo que articula, duas categorias de análise; são elas: **(1) interação universidade/escola, (2) atividade formativa docente**. Nestas categorias aparece como elemento transversal a **autonomização docente**.

A primeira categoria de análise denominada **interação universidade/escola** caracterizou-se pela construção de uma rede de relações entre a universidade e as escolas municipais. A extensão universitária constituiu a via pela qual se ascendeu a essa relação de parceria e ao estabelecimento de compromisso para com a formação continuada dos professores municipais. Esse processo interativo teve sua base alicerçada na reflexão sobre a atividade de ser professor, no estabelecimento do diálogo e no compartilhamento de conhecimentos entre os professores da escola, os acadêmicos pesquisadores e os professores universitários, sendo que o respeito mútuo aos saberes dos sujeitos envolvidos na atividade extensionista fortaleceu esta parceria. Nesta dinâmica, em vez de uma das instâncias institucionais apresentar respostas para as questões que o grupo trazia, levantaram-se no grupo as questões a serem refletidas, identificando e dimensionando as ações formativas a serem empreendidas.

Destacamos como elementos preponderantes desta categoria: **o engajamento dos docentes participantes na atividade de extensão universitária; a atividade colaborativa docente; e a circularidade de conhecimento interinstitucional**.

A segunda categoria, denominada **Atividade Formativa Docente**,⁶⁶ diz respeito às ações e operações empreendidas pelos docentes a partir de necessidades individuais e coletivas que mobilizaram o pensamento reflexivo possibilitando a criação de estratégias mentais e operacionais para produção de novos modos de conduzir o seu processo formativo. Este mecanismo foi acionado/movido a partir da compreensão pelos docentes dos objetivos da sua participação na atividade extensionista. O sentido atribuído por eles foi o que significou esta ação extensionista como formativa, sendo que o seu envolvimento nas ações do projeto de extensão conduziu-os a novas compreensões sobre a atividade de ser professor.

Neste enfoque, o destaque foi o empreendimento em estudos sistemáticos, acerca do que envolve a atividade de ser professor, entrelaçando aspectos teóricos com os empíricos na perspectiva do professor compreender melhor o seu fazer pedagógico a partir da interlocução entre os conhecimentos científicos do campo, o trabalho empírico e as suas teorizações.

Desta forma, **a atividade formativa docente** implica, não somente a apropriação dos conhecimentos científicos de sua área e a constituição de saberes provenientes da sua experiência, mas também inter-relacionados a estes, a compreensão pelo professor da finalidade da realização de tal ou tais tarefa(s) educativa(s), uma vez que é na inter-relação desse conjunto de elementos que o professor apresenta substratos para analisar a trajetória percorrida na docência e saber quais ações e operações são necessárias de realizá-las no direcionamento da atividade de ser professor.

Essa compreensão é que permitirá ao professor avaliar as suas ações docentes e fazer as (re)elaborações, reorganizações necessárias para avançar e ou retomar seus construtos teórico-práticos. Apontamos os elementos preponderantes que compõem esta categoria: **a mobilização do professor em refletir sobre suas práticas pedagógicas; as ações e operações de estudo; e o redirecionamento no modo de pensar e agir na docência.**

⁶⁶ Para constituição desta categoria tivemos como base teórica os estudos de Isaia (2006) e Bolzan (2007-2011) sobre a atividade docente de estudo e os de Davidov e Márkova (1987) referentes à atividade de estudo. Transpomos o termo para este estudo com o objetivo de compreender o engendramento da atividade docente de estudo nos professores participantes da atividade extensionista nas duas escolas pesquisadas.

O elemento transversal **autonomização docente** está relacionado à capacidade de o professor compreender a complexidade que envolve a atividade de ser professor para então perceber a singularidade da construção do seu processo formativo, ou seja, de perceber-se como responsável pela própria aprendizagem docente. Nessa ótica, o professor assume uma postura investigativa, não espera respostas para suas inquietações, mas busca, a partir de um processo reflexivo individual e coletivo, elaborar suas compreensões sobre o contexto micro e macro, para então, poder agir de modo pertinente às demandas da atividade que envolve a docência.

Defendemos o termo **autonomização** porque se trata de uma conquista que tem caráter de processualidade, o professor continuamente vai se apropriando de conhecimentos que o tornam capaz de adquirir uma capacidade maior de tomada de decisão e de intervenção no seu processo de aprender a ser professor.

As categorias **interação universidade escola e atividade formativa docente permeada pela dimensão da autonomização docente** têm como eixo articulador **a atividade extensionista**. Nesse processo, verificamos que tais categorias não se apresentam de maneira estanque e hierárquica, mas se articulam entre si, há um entrelaçamento entre uma e outra. É a trama dos elementos dessas categorias permeadas pela dimensão da autonomização docente que nos permite compreender como se estabelece a dinâmica das ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS. Assim sendo, voltamos nosso esforço para a análise de cada categoria a partir das narrativas docentes.

Eixo Central	Categorias	Elementos categoriais	Dimensão Transversal
ATIVIDADE EXTENSIONISTA Processos de Auto e interinformação	Interação universidade/escola	<ul style="list-style-type: none"> • O engajamento dos sujeitos na atividade extensionista • Atividade colaborativa docente; • Circularidade de conhecimento inter-institucional. 	AUTONOMIZAÇÃO DOCENTE
	Atividade formativa docente	<ul style="list-style-type: none"> • a mobilização do professor em refletir sobre suas práticas pedagógicas; • as ações e operações de estudo; • redirecionamento no modo de pensar e agir na docência. 	

Quadro 5 – Síntese das categorias de análise

5 PROCESSO DE ANÁLISE: A TESSITURA DAS NARRATIVAS DOCENTES

Considerando as categorias apresentadas, iniciaremos o trabalho de análise trazendo as narrativas docentes coletadas durante a pesquisa de campo, as quais explicitam o sentido e o significado das vivências experienciadas nos projetos de extensão universitária, para cada um dos professores que atuam nas duas escolas pesquisadas. Acreditamos que podemos trazer elementos que permitam responder à problemática desta tese.

Ressaltamos que há uma dialogia entre as duas categorias, permitindo identificar o entrecruzamento entre elas. Ou seja, na medida em que a interação entre a universidade e a escola vai se inter-relacionando com a atividade de estudo docente, observamos a autonomização docente.

Com base neste entendimento, apresentamos o seguinte esquema representativo:



Figura 1 – Mapa representativo da atividade extensionista

5.1 Interação universidade/escola

A configuração desta categoria fundamentou-se por meio das recorrências narrativas das professoras ao relatarem as suas vivências e experiências nos projetos de extensão. Na concepção vygotskiana (2003, 1995), o sujeito se desenvolve a partir das interações socioculturais, tendo os instrumentos de mediação lugar de destaque. Neste estudo, a linguagem como produto de interações entre os sujeitos foi o ponto de partida e de chegada para que a interação entre a universidade e a escola se constituísse. Os elementos que emergem nesta categoria são: **o engajamento dos sujeitos na atividade extensionista; a atividade colaborativa docente e a circularidade de conhecimento interinstitucional.**

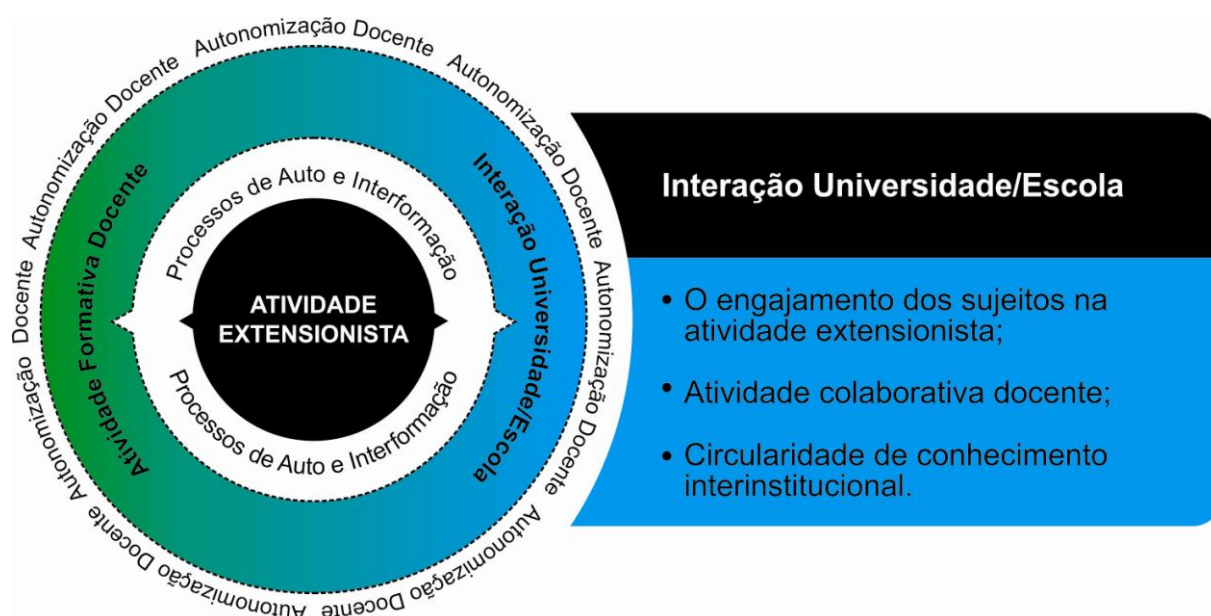


Figura 2 – Mapa representativo da categoria interação universidade/escola

O engajamento dos sujeitos na atividade extensionista diz respeito ao comprometimento, ao envolvimento e à participação ativa dos professores na atividade extensionista a partir do sentido e do significado que esta atividade assumiu na sua formação docente. À medida que os professores foram se envolvendo na dinâmica do projeto, a dialogicidade entre os participantes foi sendo tecida, viabilizando o empreendimento de atividades colaborativas entre os dois

níveis de ensino, bem como a produção de conhecimentos que beneficiam tanto a academia como as escolas.

A atividade colaborativa docente constituiu-se na dinâmica processual do desenvolvimento da atividade extensionista, caracterizada pelo intercâmbio de conhecimentos entre os professores dos dois níveis de ensino. As ações e operações empreendidas por meio dos estudos promovidos ao longo do projeto resultaram em novas construções de conhecimentos.

Nesta ótica, ambas as instituições foram beneficiadas por meio das atitudes conjuntas. Os docentes assumiram o papel de mediadores, de modo que seus esforços favoreceram a criação de situações de aprendizagens. Ou seja, a relação entre os docentes da universidade e da escola foi marcada pelo comprometimento mútuo, promovendo o avanço dos processos formativos dos professores municipais.

Assim, a universidade e a escola, cada uma com sua identidade e especificidades, interagem colaborativamente, de modo que os conhecimentos acadêmicos e escolares se conectam, se entrelaçam, se [re]significam e se ampliam em uma dinâmica contínua de novas compreensões e apropriações de conhecimentos, contribuindo com os professores em formação para a conquista de maior autonomia no gerenciamento da sua formação, ou seja, a autonomização docente.

A partir da análise do conjunto das narrativas, percebemos que os meios de interações e mediações experienciados pelos professores, no decorrer da atividade extensionista, encaminharam a produção de novos modos de ser e se fazer professor. Este aspecto se evidencia como um fio que vai sendo tecido no decorrer da formação, constituindo-se paulatinamente em uma teia que transversaliza as duas categorias de análise. Esta teia é permeada por elementos que motivam o professor a empreender em atividade de estudo e, com isso, ele se torna mais autônomo na condução de seu processo formativo, o que vem a contribuir para o seu desenvolvimento profissional docente. Destacamos como principais elementos da constituição dessa teia, a postura investigativa problematizadora, a inter-relação entre os estudos da atividade extensionista e práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, passamos a discutir o primeiro elemento categorial – o engajamento dos professores na atividade extensionista, sendo que este foi se configurando à medida que os vínculos entre os participantes foram se fortalecendo

e os professores foram atribuindo sentido e significado à atividade extensionista, caracterizando uma relação dialógica entre os participantes.

Inicialmente, a relação entre universidade e escola foi marcada por certo distanciamento entre os docentes de cada uma das instituições, não havia uma integração maior dos professores da escola com o grupo da academia. Nessa direção, salientamos as narrativas das professoras da escola A:

Até a gente conhecer bem a proposta do projeto e estabelecer aquele vínculo maior com o pessoal fica difícil, parece que a gente não se sente à vontade. (prof^a. Marcia, escola A).

Com o tempo eu passei a perguntar mais porque no início eu ficava só escutando, claro elas sabem muito mais que a gente, mas com o tempo eu fui vendo que não era assim, eram mais um estudo das coisas que a gente estava vivendo. [...] às vezes eu tinha algum receio de expor minha idéia porque: “Tu não tem faculdade, porque vai se meter onde não é chamado” (prof^a. Eliana, escola A).

[...] a gente pediu até para elas trazerem algumas soluções, algumas coisas para gente porque elas mais nos ouviam [...] não teve esse tempo para elas nos ajudarem. A (prof^a. Leontina, escola A).

Como expressam as narrativas docentes, a interação, inicialmente, esteve permeada por relações unilaterais. Nessa fase inicial, os professores assumiam muito mais o papel de expectadores, ou seja, tendiam a esperar que o coordenador do projeto pudesse orientar e dizer o que poderia ser feito para os casos específicos da sala de aula.

Conhecer-se e fazer-se conhecer constituiu-se no primeiro passo para que os professores/sujeitos, gradativamente, se autorizassem a interagir, opinar, confrontar pontos de vista e a se reconhecerem como protagonistas dessa atividade extensionista, possibilitando a autonomização docente.

De acordo com Bakthin (2010), a comunicação está sempre vinculada à interação dentro de um contexto sócio-histórico, ela não se estabelece fora do vínculo com a situação concreta. Nas palavras deste autor (2010) “[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc [...] Toda a compreensão é preche de resposta” (p. 271).

Os professores, tanto de uma escola como de outra, ao se engajarem na proposta formativa, puderam colocar suas angústias, suas necessidades, seus anseios, para serem problematizados de maneira compartilhada entre as instituições dos dois níveis de ensino. Esta perspectiva favoreceu a formação de rede interformativa.

A professora coordenadora do projeto da escola A relata sobre como conduzia o projeto na escola.

Nós nunca chegamos com uma atividade pronta da nossa cabeça, nós sempre pensamos coisas que vinham das angústias, dos anseios que aquele grupo pensava e que gostaria de discutir, claro relacionado ao foco do nosso projeto (profª. Maristela, escola A).

As vozes das professoras que atuam na mesma escola, ao mencionarem como essas relações foram se configurando, vêm a confirmar o posicionamento da coordenadora:

É muito válido, e precisa disto, dessa interação. Sabe por quê? Senão a gente fica muito no mundinho da gente e a universidade no dela, esta troca é importante e tem o crescimento dos dois lados e o pessoal lá da universidade é bem aberto, eles não vieram impondo - nós vamos trabalhar isto, não, na verdade foi de acordo com as necessidades da escola. As professoras foram ouvidas né colocavam os casos de inclusão e dali partia a discussão e em cima disto foi organizada as temáticas da formação, pena é o pouco tempo (profª. Marília, escola A).

(...) é uma relação que não tem essa das professoras da universidade vir querer, passar coisas. É discussão, são conversas a partir do que a gente está estudando ali, do que é pedido nosso, das coisas que acontecem em sala de aula (profª. Eliana, escola A).

É uma interação, não é eles com o conhecimento construído, então essa relação de poder que a gente falava antes não ocorre nesse sentido, porque eles vêm com um conhecimento e a gente chega com outro conhecimento e esses conhecimentos se entrelaçam! Porque se não se entrelaçarem, não vai ser significativo nem para nós nem para eles. Até porque nem o objetivo deles aqui conosco vai ser atingido, nem o nosso, porque na verdade vai ser mais um momento em que nós vamos ouvir uma fala e eu acho que não é isso. Eu acho que o diferencial das formações que ocorrem em nível de município, que envolve todas as escolas, é que lá nós temos que fazer as pontes com a prática e aqui, nós construímos as pontes juntos (profª. Otília, escola A).

A partir de situações contextuais das escolas, os professores universitários e os municipais tiveram a oportunidade de trocar ideias, compartilhar os seus

diferentes saberes, caracterizando uma relação de dialogicidade. Nessa relação, a discussão, a reflexão, a análise e a problematização no coletivo sobre esses casos serviram de base para a ampliação de estudos sobre o que envolve as práticas docentes. Nesse sentido, Freire (2006) corrobora ao escrever que

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno do conhecimento científico, técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual se incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (p. 52).

Os conhecimentos científicos produzidos na universidade, através da pesquisa acadêmica, integraram-se aos conhecimentos produzidos nas práticas escolares, balizando discussões e problematizações que incidem na construção e ampliação dos conhecimentos dos sujeitos da pesquisa. Com isso, o professor coordenador do projeto da escola B se manifesta

Na minha experiência com a extensão a gente tenta fazer uma inter-relação, uma interação. E essa interação é no sentido comunicativo, como eu disse antes, trocas constantes. Claro que a gente tem uma intencionalidade, mas essa intencionalidade não é absoluta! A gente está disposto a negociar, abrir mão, discutir, colocar em cheque constantemente e se refazer [...] A gente vai processando e vai modificando bastante a partir das ideias do grupo, talvez até as professoras não percebam o grau e o alcance da participação delas na repercussão desse projeto, e nas nossas pesquisas. Mas é muito grande! Com certeza, a gente está sempre se questionando e repensando em função disso (prof. Lívio, escola B).

Verificamos uma coerência entre o posicionamento dos professores da escola B com o do professor coordenador do projeto. Advogam na defesa de um trabalho permeado pela colaboratividade e pela dialogicidade como pressupostos básicos para que a relação entre essas duas instâncias seja produtiva.

Nesse projeto (refere-se ao nome do projeto)⁶⁷ a gente tenta pensar assim, enquanto colegas e ver o melhor para o aluno. [...]. A gente sabe de toda a profundidade de estudos que ele⁶⁸ tem, nessa relação há um compromisso com a educação e buscamos as mesmas coisas. Tanto ele, quanto nós (prof^a. Terezinha, escola B).

⁶⁷ Grifo nosso

⁶⁸ A professora está se referindo ao coordenador do projeto

Conforme a gente foi conhecendo e participando do projeto o grupo foi se envolvendo, foi havendo uma integração maior. Eu acho que o professor tem que estar sempre se atualizando, os temas são bem atuais, isto instiga o professor a participar (profª. Agnes, escola B).

Esse projeto, como eu falei, ele tem muitos pontos positivos porque não é uma hierarquia... a universidade, detentora do saber indo para a escola como se os professores não tivessem saberes, como se eles não contribuíssem também. Não, muito pelo contrário, as atividades são desenvolvidas com a participação do grupo (profª. Marilene, escola B).

As professoras, tanto da escola A como da escola B, colocam que nesta relação não houve espaço para monopolização da transmissão do conhecimento por parte de nenhuma das instâncias. Nesse processo, as relações dialógicas assumiram um papel destacado. Freire (2006) expressa seu entendimento acerca da dialogicidade ao afirmar que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (p. 36).

A relação dialógica, a qual Freire (2006) relata, diz respeito não somente à discussão e à troca de ideias entre os sujeitos, mas também ao respeito e valorização dos saberes do outro, ou seja, não há sobreposição de saberes, mas sim intercâmbio de conhecimentos. Cada sujeito assume um papel singular nessa relação, isto não significa dizer que não há contradições, retrocessos, discordâncias. Sabemos que o conhecimento não é construído de forma passiva, receptiva, mas é gerado através de processos interpessoais (sociais). Nesta perspectiva, o diálogo se fundamentou a partir de responsabilidades compartilhadas com o processo formativo dos sujeitos, que se realizou na ação interformativa, isto é, na interação com o outro.

A professora Otília ponderou o assunto ao falar sobre a configuração desta rede de interações e do estabelecimento da parceria entre a universidade e a escola.

É que eu acho assim, é que nem quando a escola reclama da relação família-escola. A família não vem até a escola, mas o que a escola faz para chamar essa família? Então eu acho que não é uma coisa: a universidade não vai até a escola, mas eu pergunto: a escola vai até a universidade? A escola sai dos seus muros para ir até a universidade? Eu acho que quando se fala em relação, relação envolve duas partes, o que uma parte está fazendo pela outra? A universidade não vai até a escola, a escola vai até a universidade? [...] Por exemplo aqui, no caso do projeto, quando a escola procurou a universidade, a

universidade se fez presente. [...] A demanda de escolas de Santa Maria é grande, talvez fique difícil realmente a universidade bater na porta aqui da nossa escola. Então porque a nossa escola não pode levar uma proposta e solicitar uma formação continuada, [...] então a escola ela pode levar os seus anseios, suas buscas até a universidade, porque a universidade vê a escola como campo de formação, tanto que eles mandam seus estagiários para as escola. Esta interação pode resultar em muitas trocas, muitas aprendizagens para os dois lados, mas é preciso um vínculo maior e que um se coloque no lugar do outro, para que haja um diálogo de verdade (profª. Otilia, escola A).

A professora problematiza a interação ao mencionar que pode ter um grande potencial formativo, desde que as ações concretas, tanto da universidade como da escola na consolidação desta parceria, tenham como base o reconhecimento de que ambas as partes podem buscar a abertura para o diálogo, sendo que este pode se fundamentar a partir de uma relação de empatia de uma para com a outra.

A atividade extensionista ao longo do processo de formação foi tomando uma dimensão dialógica em que o ouvir e ser ouvido, tanto pelos pares como pelos especialistas pesquisadores, foi considerado um aspecto importante para mobilizar e desenvolver o pensamento reflexivo dos envolvidos na formação. Na composição desta rede, os especialistas pesquisadores assumiram o papel de fomentar e ampliar a discussão, inter-relacionando o mundo da escola, representado nas vozes das professoras, com os conhecimentos científicos que alimentam essas práticas.

Desse modo, foi possível verificar que o engajamento dos professores municipais na atividade extensionista possibilitou a criação de espaços de interlocução. Nesse processo, cada sujeito teve voz e vez para colocar as suas ideias e pensamentos referentes ao seu contexto profissional. Dessa forma, os participantes foram compreendidos e compreenderam-se como sujeitos ativos da sua formação, “estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico” (BOLZAN, 2002, p. 19).

Essa dinâmica se evidencia profícua para o processo de análise e de problematização dos enfrentamentos docentes, favorecendo o desenvolvimento da autonomização docente.

A professora Regina traz alguns elementos que elucidam a afirmação.

Os estudos do projeto serve também para olhar para nossa prática na sala de aula, a nossa formação também, porque cada vez temos mais coisas para dar conta, os alunos de hoje não são os de cinco anos atrás, isto exige que a gente esteja sempre buscando (profª. Regina, escola B).

A tomada de consciência de que o próprio professor é protagonista da construção de conhecimentos sobre suas necessidades formativas permite que ele assuma uma postura de questionamento, de análise do contexto político, social e institucional, buscando novos entendimentos para o pensar e o agir na docência.

(...) o projeto é para discutir coisas que acontecem na prática mas, te ajuda porque tu analisa aquela situação junto com o outro, mas quem vai saber o que fazer é tu, é na prática (profª. Leontina, escola A).

Então esse contato através do projeto, quando a universidade vem pra escola, eu acho que é uma oportunidade do professor estar fazendo essas trocas, se aperfeiçoando discutindo as questões que não estão direcionadas somente com a escola, mas com o contexto mais amplo, com a família, com a sociedade, como o projeto é de filosofia faz a gente pensar essas coisas (profª. Vera, escola B).

Nesse sentido, os estudos de Bolzan e Isaia (2010) corroboram ao evidenciarem que a tomada de consciência é um recurso essencial para que os professores possam percorrer os caminhos para aprenderem a profissão docente e, assim, construírem avanços no seu processo formativo. Desse modo, o professor não espera respostas externas para suas inquietações, ele busca, a partir de processos interformativos e autoformativos, compreensões sobre o contexto da atividade docente para então poder agir de modo pertinente às demandas desta atividade. Esta tomada de consciência caracteriza a autonomização docente.

Na fala da professora Agnes, da escola B, identificamos que as atividades extensionistas constituíram-se como uma alavanca para impulsionar esta postura investigativa.

Como é um projeto da área da filosofia tem essa questão de questionar, de problematizar situações que fazem a gente repensar a própria prática, as ações que as vezes já estão imersas lá naquele contexto da sala de aula, naquela correria e daí tu acaba não parando para pensar, segue o que está sendo colocado pelas avaliações externas. Eu penso: Tenho que dar conta disso! Mas, a gente está esquecendo que tem certas coisas muito importantes que não podem tomar o lugar dessas cobranças. Por exemplo, a Prova Brasil é um fato e esta aí e não tem como fugir dela, mas também eu não posso trabalhar pensando: Ah! Eles vão passar, eles têm que ir bem. Não! Eu sei que a escola vai bem, está muito bem colocada, mas os alunos vêm de toda uma caminhada e eu vou fazer a minha parte. [...] mas como eu disse essas demandas exteriores que às vezes fazem com que gente vá esquecendo certas coisas, de questionar e problematizar as coisas do dia a dia que é a educação para vida né... e o projeto te dá essa possibilidade de parar e pensar: não, mas olha só, o

planejamento que eu tenho para seguir está problematizador, está desafiador, será que é isto mesmo? Eu tenho que buscar outros caminhos?

A partir da pesquisa, evidenciamos que esta atitude, a que chamamos de postura investigativa, foi o principal fundamento para o professor construir um aparato de conhecimentos que o subsidiasse na argumentação dos seus posicionamentos diante das diversas situações apresentadas no cotidiano da docência. Percebemos que, através da problematização sobre as experiências e vivências na docência, o professor se sente motivado a ir além do entendimento dos próprios conceitos subjacentes as suas práticas. Tal postura favorece a reflexão sobre as concepções incorporadas e a revisão de suas escolhas (FREIRE, 1983, 1996, 2006).

Nesta perspectiva, verificamos que cada situação vivida, experienciada e discutida entre os professores, teve efeito de retomada crítica sobre os seus fazeres docentes, conduzindo-os à tomada de consciência sobre a necessidade de inter-relacionar as experiências da prática docente com estudos teóricos do campo. Esse processo ocorreu a partir das atividades colaborativas entre os sujeitos da pesquisa, os acadêmicos e os coordenadores do projeto.

As narrativas que seguem ilustram estes aspectos

[...] a partir desse projeto eu percebi que cada oficina, que cada encontro que a gente vem tendo com eles, e agora esse ano, vai recomeçar, eles procuravam estabelecer uma parceria com a gente. Eles querem trocar experiências, abre a discussão e a gente pode questionar, falar, discutir as nossas práticas pensar junto com a teoria, então eu acho, uma coisa bem válida, que eles não vão criticar os professores que tão na escola, mas sim promover a formação continuada, e isto também ajuda a planejar as nossas atividades (prof^a. Agnes, escola B).

Assim, a atividade colaborativa docente constituiu-se na dinâmica processual do desenvolvimento da atividade extensionista, caracterizada pela constituição de rede de interações inter-formativas em que o intercâmbio de conhecimentos entre os professores dos dois níveis de ensino favoreceu a construção e reorganização dos conhecimentos teórico-práticos entre os sujeitos da pesquisa, decorrendo no empreendimento de ações e operações conjuntas que abrangem tanto as dimensões das estratégias de ensino como da aprendizagem do ser professor (BOLZAN, 2002; LEONTIEV, 1984).

A narrativa do coordenador do projeto explicita como foi acontecendo a dinamização da atividade extensionista

[...] a gente vai desenvolvendo experiências diretamente com os professores, mas eventualmente, como se diz, às vezes a coisa pega fogo, e é lógico que o efeito, às vezes, transcende e é bom que transcenda, a gente quer que isso aconteça. Mas no caso específico da oficina do Cândido Portinari, isso transcendeu mesmo, tanto é que surgiu uma proposta dos professores de fazer um teatro e aí a gente foi para escola [...] foi feito um planejamento para escrita da peça de teatro, a partir daquela sensibilização foi feito oficinas com os alunos e a partir das falas dos alunos é que foi construída a peça do teatro, junto com os professores, com os nossos alunos, os nossos bolsistas trabalharam diretamente [...] depois serviu para objeto de estudo nas reuniões, e foi apresentado no Fórum Mundial, foi apresentado num evento que teve na praça, eu acho que foi a Feira do Livro, se eu não me engano e foi apresentado aqui no Caixa Preta também. Esse trabalho resulta na produção de pesquisas. (prof. Lívio, escola B)

Na mesma direção, a professora Isabel demonstra como foi se fundamentando esse processo de colaboratividade entre os sujeitos da escola e da universidade.

Em um encontro do projeto o tema era sobre o consumismo eles começaram a perguntar “será que vocês fazem um trabalho assim, assim?” E a minha colega disse: “E aquele teu trabalho?” Ai eu fui lá e busquei, e mostrei, a gente discutiu. Eu já tinha experienciado o trabalho que eles iam propor. [...] inclusive eles ficaram encantados e uma das meninas (referindo-se a uma das bolsistas) pediu para trabalhar lá na universidade e eu disse “Pode fazer!” E ela trabalhou em cima da personagem dela e foi muito criativo, ficou bem interessante. Então na sala de aula eu tinha feito aquilo que eles iam propor, tanto surtiu efeito, que a menina depois, no outro ano foi produzir em cima daquilo, então estou comprovando que a coisa é bem feita! (profª. Isabel, escola B).

Foi possível verificar o papel da mediação na interação entre a universidade e a escola. Este papel não esteve centrado somente no(a) coordenador(a) do projeto de extensão, mas circulou entre os participantes. Isto não quer dizer que não houve um planejamento sistematizado a ser desenvolvido. Dependendo da temática em discussão, quem assumia o papel de mediador naquele momento era quem se sentia mobilizado a intervir ou quem tinha experiência naquele assunto ou naquela situação (VYGOTSKI, 2003).

A professora Vera da escola B manifesta como acontecia o processo mediacional e a colaboratividade entre os docentes

O trabalho foi assim, as temáticas eram trabalhadas de modo bem diversificado, por exemplo: a gente trabalhava com dinâmicas envolvendo imagens, recorte, colagem, dinâmicas de grupos também, bastante. E aí como eles começaram a introduzir a parte de recursos visuais, trazer vídeos, trazer fotos, trazer a internet, aí sim, parece que conquistou de vez o pessoal. Teve uma interação bem maior. Música também, todos participavam não ficava aquela coisa monótona e isto depois era trabalhado na sala de aula por nós professoras e até na nossa vida diária, como por exemplo o tema que foi desenvolvido sobre o consumismo, depois daquela estudo tu começa a te policiar mais (profª. Vera, escola B).

Quando a professora relatou que a formação tem continuidade após o encontro do projeto, compreendemos que a atividade colaborativa docente tem possibilitado a ampliação de repertório de conhecimentos dos participantes, ou seja, as atividades empreendidas no grupo incentivou a reflexão acerca dos seus saberes e fazeres. As relações que eles conseguiram estabelecer a partir dos estímulos auxiliares da atividade extensionista potencializaram e fortaleceram a rede de relações institucionais, porque existe um objetivo comum que os impulsiona a aprendizagens prospectivas.

É notório que os estímulos auxiliares nesta rede de relações institucionais, os quais foram primeiramente referências externas de intervenção à aprendizagem, nesse processo interativo, passaram a ser ferramentas impulsionadoras e subsidiárias para a construção de novas aprendizagens, nessa ótica, novos construtos cognitivos são internalizadas como representações mentais (VYGOTSKI, 2003, BOLZAN, 2002).

A partir da análise dos achados, ficou evidente que a construção de espaços formativos precisam ser pensados, de forma que os participantes possam perceber, valorizar e desfrutar de suas potencialidades cognitivas e da dos demais. Dessa forma, o engendramento de atividades colaborativas implicam o domínio gradativo de conhecimentos que vão sendo construídos de maneira compartilhada ao longo do processo de formação. A professora Otilia manifesta-se a este respeito falando sobre a repercussão no seu processo formativo.

[...] Eu acho que o projeto mobiliza! Porque mobiliza a relação teórico-prática, eu vejo que elas (referindo ao grupo da universidade)⁶⁹ mobilizam a gente continuar estudando, até mesmo a política pública da educação inclusiva de um outro olhar, vendo outras possibilidades. Também vejo outra questão que me auxilia na minha formação aqui na escola, porque faz parte da minha função, enquanto

⁶⁹ Grifo nosso

professora do AEE⁷⁰, ter um momentos de formação com as minhas colegas, e o fato da gente ter isto sistematizado de ter a presença das meninas (coordenadora do projeto e acadêmicas) aqui na escola, de certa forma eu faço a minha função articulada com o projeto de extensão. Então eu consigo canalizar a minha função de formadora na escola A partir das meninas e ao mesmo tempo elas vêm com propostas, com dinâmicas que também [re]significam os meus conceitos. Então, ao mesmo que eu articulo isso como função do AEE junto com o projeto de extensão, isso contribui também para [re]significação da minha aprendizagem (profª, Otilia, escola A).

Para tanto, é essencial que tanto a universidade como a escola rompam com a ideia de que a ação do formador deva se dar em direção de “preparar” e instrumentalizar o professor para solução dos problemas que envolvem as práticas de ensino e de aprendizagem. A voz da professora Marilene, da escola B, problematiza nossas afirmações.

A partir do projeto de extensão a gente elabora projetos para trabalhar com os alunos, isto foi toda uma caminhada, não é aquela formação que tu assiste e pronto tem uma continuidade lá na sala de aula. [...] e os projetos que tu trabalha com os alunos te dá uma abertura, de tu interagir muito mais com o aluno, de trazer o aluno para o teu lado, porque projeto é uma coisa diferente, ele gosta daquilo ali, e são ações e tu tem essa socialização, tu tem como conversar com outras pessoas, trazer outras ideias, trocar ideias (profª. Marilene, escola B).

A professora ao mencionar a repercussão da atividade extensionista na sua formação, traz elementos que nos permitem evidenciar o processo interformativo que foi constituído paulatinamente entre os professores da universidade e da escola. Isto motivou os professores a assumirem o controle de seu processo formativo, inter-relacionando as práticas de ensino com a vivência da atividade extensionista, evidenciando passos que levam à autonomização docente.

Entretanto, é importante mencionar que este processo foi marcado por contratempos, especialmente na escola A, onde o projeto ainda está na fase inicial. Nesta escola, os sujeitos da pesquisa perceberam o potencial da atividade colaborativa docente na produção da sua atividade de ser professor. No entanto, sinalizaram que o andamento da ação extensionista foi marcado por rupturas das atividades, devido à falta de continuidade dos encontros e a contratempos, em virtudes das contingências e demandas da escola e por vezes da universidade.

⁷⁰ Atendimento Educacional Especializado

Desse modo, o empreendimento de atividades colaborativas não foi uma tarefa fácil, apesar de ambas as instituições (escola/universidade) desejarem desenvolver um trabalho colaborativo, este foi sendo construído nas brechas do cotidiano docente, pois muitos empecilhos foram se apresentando no decorrer dessa tessitura. Um deles foi o tempo e o espaço exíguos para a dinamização da atividade extensionista. Estes aspectos foram sinalizados como uma das principais fontes de críticas e insatisfação dos professores conforme expressam as narrativas a seguir

[...] são duas horas que gente está trabalhando a mais para não atrapalhar a reunião pedagógica, daí as gurias (referindo as bolsistas e a coordenadora do projeto) queriam vir, mas daí tem outros assuntos, outras coisas com mais urgência na escola, no fim a gente acaba não tendo tempo (prof^a. Leontina, escola A.).

A proposta foi muito bem vista pelo grupo e as meninas vieram à nossa escola (referindo-se a coordenadora do projeto e as bolsistas) aí elas iniciaram o projeto aqui, só que foi um ano bastante conturbado. Greve! depois houve afastamento de colegas por problemas de saúde, depois teve o fechamento dos Anos Finais, então a escola passou por um turbilhão, naquele ano não foram muitos encontros, foi até uma situação bem chata, porque a gente marcava e a gente tinha que desmarcar. Eu me sentia mal, fui muito contrária a isso, porque eu acho assim que se eles estão vindo até nós, estão se disponibilizando, eu entendo que a gente tem que conseguir se articular para recebê-las (prof^a. Otília, escola A).

A narrativa da coordenadora do projeto extensionista também expressa esta problemática

Em 2011 eles tiveram uma série de problemas no primeiro semestre, que a gente queria ir e não podia. Então, nós ficamos num hiato não que a gente não quisesse, a gente queria continuar indo, e eu dizia: (fulana) ! E ela dizia: Ai que vergonha, me dá esse semestre, ela dizia, se a gente não conseguir a gente vai dizer, com muito pesar nós vamos dizer, mas nós temos muitas questões na escola (prof^a. Maristela, escola A).

Chamou-nos a atenção que, apesar dos intervenientes que se apresentaram durante o andamento do projeto extensionista nesta escola, ainda assim, os professores participaram ativamente do projeto, ou seja, o engajamento na atividade extensionista constituiu no elemento de superação das dificuldades encontradas. Desse modo, o empreendimento em atividades colaborativas produziu novas compreensões sobre o ensinar e o aprender na docência.

A visibilidade disso pode ser detectada na maneira como os professores passam a se posicionar frente às tensões, incertezas e exigências da sua atividade docente. A busca por respostas e soluções externas para os casos complexos que abrangem a docência passaram a ser a busca pela parceria para discutir e problematizar as

questões que emergiam no contexto institucional. Há o entendimento de que as respostas para os casos que precisam de soluções pode se efetivar como resultado de ações coletivas e não, somente, como responsabilidade individual. A voz da professora Otilia vem a elucidar esta ideia.

Aquele tempo é destinado para a discussão. Então mexe com a prática do professor, então pensar, discutir isso, ver a questão da diferença, que nenhum aluno aprende da mesma forma em sala de aula, ter esse espaço e esse tempo para o professor enxergar aquilo que está aos nossos olhos, mas que muitas vezes, em função da necessidade, da demanda prática, a gente não para para pensar. É uma possibilidade para a gente enxergar essa mesma realidade de forma diferente e começar resignificar essa prática que está sendo desenvolvida a partir desses encontros que a gente está sistematizando através do projeto (profª. Otilia, escola A).

Já na escola B, onde o projeto está sendo desenvolvido há dez anos, a questão da falta de tempo e o fato de os encontros, nestes dois últimos anos, acontecerem de forma esporádica, não constituiu em motivo para fragilizar a continuidade dessa perspectiva de formação. As ações de formação desencadeadas a partir da atividade extensionista em atividades colaborativas entre os docentes foram produzindo um modo diferente de pensar e agir na docência. A voz da professora Terezinha sintetiza o que estamos mencionando:

A gente já pegou o embalo do projeto [...] Tu acaba assimilando, sem eles estarem presente, quando tu vai falar de um assunto, de um texto, de alguma coisa, é como se aquilo fosse uma escola para gente que tu acaba se posicionando daquela forma, então eu acho muito interessante assim, eu percebo isso (profª. Terezinha, escola B).

Através da pesquisa, pudemos verificar que mesmo diante dos obstáculos, a medida que a rede de interações entre a universidade e a escola foi se fortalecendo, através da atividade de estudo, os professores foram compreendendo-se como sujeitos da formação, ou seja, como responsáveis pela condução de seu processo formativo. Nessa perspectiva, a professora revela

A gente já tem autonomia a gente pegou aquele embalo daquela conversa do projeto, tu entendes? Que tu acabas assimilando. Sem eles estarem presente, quando tu vai falar de um assunto, de um texto, de alguma coisa, é como se aquilo fosse uma escola pra gente que tu acaba se posicionando daquela forma, as professoras já leem com outros olhos. Este ano mesmo a gente ainda não teve encontro, mas as nossas reuniões aqui da escola seguem a lógica do projeto (profª. Terezinha, escola B).

A autonomização docente se evidencia nas vozes dos professores que atuam na escola B, o que nos leva a ressaltar alguns elementos que contribuíram para esta repercussão nos seus processos formativos. O primeiro deles, o projeto nesta escola, caracterizou-se como uma formação longitudinal, ou seja, esses professores há uma década estão participando do projeto extensionista, sendo que este vem mobilizando a realização de estudos sistemáticos acerca da atividade docente a partir da rede de interação entre a universidade e a escola.

Decorrente deste primeiro aspecto, também podemos ressaltar que os vínculos que se estabeleceram e se estreitaram entre os sujeitos das duas instituições foram abrindo um leque de possibilidades para a realização de ações formativas, as quais contribuíram no avanço dos processos formativos dos professores desta escola com repercussões significativas nas atividades de ensino. Nas manifestações dos professores podemos identificar essas evidências

As temáticas trabalhadas no projeto refletem no posicionamento do professor. Temos que nos posicionar diante de algumas coisas que se empõem no dia a dia, eu acho que ali te ajuda. A gente não leva esse tema – a mídia... para trabalhar com o aluno mas, no momento que surge na sala de aula, no cotidiano essas questões o professor precisa ter instrumentalização para trabalhar. No caso é aí que o professor sabe se posicionar e sabe trabalhar com aluno para ele enxergar como isso bate pra eles. [...]. A todo o momento isso nos ajuda até para nós entendermos isso também, para a gente ter consciência de que as coisas estão acontecendo não é por nada (prof^a. Regina, escola B).

Eu acho que os professores, depois desse longo tempo participando do projeto, quase 10 anos conseguiram mudar a visão que tinham até da própria formação continuada, [...] é um outro entendimento de formação continuada. Eu acho que agora os professores se tu vais colocar que vai ter uma formação, mesmo que não seja do projeto, eles já escutam mais, eles já querem saber, já procuram saber o que é que, já querem ler alguma coisa, já querem analisar para ver se vai contribuir, o que antigamente os professores... ah não, já tenho muita coisa, tenho muito conteúdo para dar, muita coisa então, era uma porta quase fechada (prof^a. Vera, escola B).

Eu, quando eu cheguei na escola o pessoal já gostava muito do projeto, foi o comentário que eu ouvi, porque achava que a escola cresceu bastante com o projeto. E realmente nos primeiros que eu estive, eu vi coisas assim, eu achei interessante porque houve resultados, como por exemplo, quando foi feito o teatro sobre os retirantes, que eles fizeram a sala Portinari, quer dizer: houve o trabalho dos professores e houve uma devolução, uma aplicação daquilo que eles estavam levando para nós. Mas também tem uma coisa assim o pessoal da universidade vai com o projeto teórico e quando chega na escola para desenvolver o projeto, às vezes, muitas coisas do que eles levam para a discussão no grupo a escola já está fazendo, nós já fazemos! (prof^a. Isabel, escola B).

Eu acho que o projeto como abrange a filosofia é a questão do retorno da Filosofia nas escolas, porque a filosofia te faz entender o mundo. [...] eu achei muito importante! Porque te faz pensar diferente, e hoje o nosso jovem gosta de pensar e isso que a gente vive no projeto nós levamos para sala de aula. (profª. Marilene, escola B).

Esse projeto, [...] eu vejo que muitas vezes, estão falando, estão discutindo textos, eu consigo fazer uma associação, fazer um gancho lá com a minha graduação, então a gente consegue resgatar alguma coisa, fazer uma associação, ou associar com o que tu leu no jornal, então parece que forma um elo de ligação em vários conhecimentos. Eu acho que eu consigo interligar o que aprendo no projeto com as minhas aulas, quanto mais o professor participar, elaborar a partir daquilo, eu acho que tu vai conseguir fazer uma aula mais diversificada, que tu vai conseguir levar essa visão pra sala de aula (profª. Regina, escola B).

Fica evidente, nessas narrativas, que o compartilhar de conhecimentos entre os docentes da educação básica e da universidade conduziu os professores da escola B a novos patamares de compreensões acerca da sua atividade de formação. Ou seja, a possibilidade de consolidação de um prolongado espaço de tempo para a discussão, a reflexão e a análise das experiências vividas pelos professores, e para pensar sobre o seu próprio processo formativo, sobre as atividades de ensino na inter-relação com estudos teóricos do campo, permitiu aos professores se perceberem e se compreenderem como um grupo capaz de conquistar maior autonomia na condução de seus processos formativos. Nesse sentido, Contreras (2002) afirma que a autonomia no contexto das práticas escolares deve ser entendida como um processo de construção permanente, em que o professor precisa compreender-se criticamente em relações aos valores e às práticas nas quais atua.

O coordenador do projeto da escola B, ao relatar a sua concepção de extensão universitária, traz considerações que apresentam uma simetria com as ideias ponderadas pelas professoras.

Eu cito bastante o Érico Veríssimo, porque ele tem uma frase que eu acho que ele diz tudo sobre o processo formativo “Não foram os livros que me fizeram entender a vida, foi a vida que me fez entender os livros!” Quer dizer é essa base prática da vivência que é importante! Então eu acho que esse espaço da extensão é um espaço de vivência, de questionamento da teoria, de questionamento constante da formação (prof. Lívio, escola B).

O professor Lívio defende a extensão universitária na perspectiva de que sua efetivação se organiza em torno de servir para que os sujeitos envolvidos possam

compreender os significados e os sentidos daquilo que se produz no plano das ideias, quer se trate do âmbito da universidade ou da comunidade, no caso deste estudo, do contexto escolar.

Na escola A o projeto ainda é principiante. Mesmo assim, os dados apresentados até aqui indicam que a atividade extensionista na formação continuada de professores pode ser um frutífero caminho para que o professor da educação básica venha a compreender-se como capaz de tomar para si o seu processo formativo e auto-dirigi-lo, desvencilhando-se da perspectiva de encontrar respostas exteriores para a resolução de situações problemáticas inerentes à singularidade da atividade docente.

A partir dos resultados encontrados no bojo dos achados da escola A, podemos afirmar que a conquista de maiores avanços na formação continuada de professores implica a superação das limitações interinstitucionais, as quais têm relação com a dificuldade de organizar tempos e espaços para que a formação aconteça de modo sistemático. Neste sentido, as professoras da escola A ao falarem sobre o projeto extensionista ressaltam elementos elucidativos

O projeto falta uma continuidade, é uma vez por mês, e aí teve meses que não teve. Uma vez não teve porque elas estavam em greve, outra vez porque nós tínhamos paralisações, outra vez nós estávamos de curso, não é culpa delas ou da escola, mas é de ambas as partes. O projeto tem resultados? Tem, mas poderia ter muito mais (prof^a. Marcia, escola A).

Elas estavam dando orientações sobre o PPP e foi trabalhado em cima das dúvidas do grupo sobre a inclusão. Essa troca é importante, e tem crescimento dos dois lados, o pessoal da universidade é bem aberto, trabalha de acordo com as necessidades da escola. Vejo como positivo essa integração universidade e escola, a única coisa é o tempo que é pouco. O ideal é que fosse seguido um cronograma sistemático (prof^a. Marília, escola A).

Elas são pessoas assim, de um nível, claro elas sabem muito mais que a gente sobre a teoria, mas elas se colocam numa relação de igualdade, é muito bom, é muito bom mesmo. A gente tem que se sentir a vontade de participar né? [...] esse ano ainda não começou [...] tu sabes que eu estava muito quieta [...] mas agora eu quero fazer as perguntas, porque é do meu interesse sabe, como eu te falei eu tenho um aluno com Síndrome de Down e ele não quer fazer as coisas, eu coloco a letra bastão, ele copia, a data e daí diz que já copiou tudo e eu olho o caderno e não tem nada no caderno dele, ou ele copia uma palavrinha aqui e quando eu já estou lá do outro lado do quadro ele já copia lá [...] eu estou aprendendo a trabalhar com ele (prof^a. Eliana, escola A).

Assim a narrativa da professora Eliana caracteriza a autonomização docente, uma vez que a apropriação de conhecimentos teórico-práticos e do conhecimento de si, no sentido de compreender-se como sujeito que se auto constrói, toma consciência do processo de ser professor, configura como elemento importante à autonomização docente. A partir da tomada de consciência de que não há tutela para apropriação de conhecimentos e sim, que o conhecimento se constrói na colaboração entre os docentes, que o professor pode se perceber como protagonista desse processo, vê-se que a autonomização docente está atrelada ao modo como o professor concebe e assume seu papel na sua formação.

Tal processo não é conquistado de forma individual, mas implica a tessitura de uma rede de relações docentes⁷¹ interinstitucionais, que apresenta, na atividade colaborativa docente, a possibilidade de romper concepções sobre a ideia de formar-se como atividade externa ao sujeito. À medida que se instaura no grupo o intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a escola, os professores passam a trazer elementos de suas práticas pedagógicas para objeto de análise e, nessa dinâmica, percebem a necessidade de buscar na teoria os substratos que lhes permitam ir além do fazer empírico. A narrativa da professora da escola A referenda tais ideias:

Os encontros não foram muitos nestes dois anos, mas o foco foi trabalharmos com estudos envolvendo a questão da inclusão eu vejo que isto é necessário porque a gente precisa de todo um embasamento teórico sobre essas questões, senão a gente fica no mundo da escola e para avançar é preciso abrir, discutir, estudar, mas, a partir do dia a dia da escola e da proposta da escola, e isto aconteceu, como eu disse, as professoras foram ouvidas e se fizeram ouvir. A nossa escola está tendo uma visibilidade neste aspecto da educação inclusiva, [...] então, essa troca com o pessoal da universidade é muito enriquecedoras, elas são bem empenhadas e as professoras aqui da escola também são muito comprometidas com o trabalho, então é um trabalho conjunto, o problema maior é o tempo, até para que tivesse uma continuidade maior, o resultado seria bem melhor (prof^a. Marília, escola A).

Esta narrativa destaca que a escola A, apesar dos intervenientes da falta de tempo para a realização do projeto, se mobilizou a discutir e buscar novos entendimentos e modos para atuar na complexidade da atividade docente.

⁷¹ Segundo Bolzan (2006) a constituição da rede de relações docentes [...] pressupõe processos de interação e mediação constituídos a partir de instrumentos culturais como o discurso e a atividade intelectual reflexiva sobre os saberes práticos dos professores. Implica no compartilhamento de significados e ideias sobre o conhecimento pedagógico a partir da atividade discursiva, permitindo a construção conjunta de saberes e fazeres de forma compartilhada (p. 381)

Assim, podemos inferir que a extensão como articuladora da pesquisa e do ensino parece ser o caminho mais viável para o fortalecimento da interação entre universidade e escola. Ela pode ser o elo que torna possível a aproximação da universidade com os docentes que não têm vínculo com a academia e dos universitários e professores que não têm proximidade com as escolas. Logo, estes poderão conhecer, usufruir, opinar, intervir, colaborar com as atividades promovidas pela universidade ou pela escola, tornando-se mais próximos e integrados a estes contextos. Nesse sentido, a professora da escola A, fala sobre a potencialidade da extensão como articuladora da relação entre a universidade e a escola.

[...] eu vejo que existem ações na universidade que promovem essa interação entre a universidade e a escola [...] os projetos de extensão são uma via de articulação para isto. Eu entendo a extensão como uma busca conjunta, porque assim como nós aqui estamos numa instituição, eles também estão em uma, no caso é uma busca para a formação, [...] Então os conhecimento se entrelaçam, se não for assim, nem o objetivo deles aqui conosco vai estar sendo atingido, nem o nosso, porque na verdade vai ser mais um momento em que nós vamos ouvir uma fala e eu acho que não é isso. Eu acho que o diferença deste projeto com as formações que ocorrem em nível de município, é que as do município, na maioria das vezes, envolve todas as escolas, então nós é que temos que fazer as pontes com a prática e aqui, nós construímos as pontes juntas (prof^a. Otília, Escola A).

É possível afirmar a partir da narrativa da prof^a Otília que os conhecimentos produzidos, tanto na universidade como na escola, se entrelaçam através do processo de discussão, de reflexão à luz das teorias e das demandas contextuais que envolvem as práticas docentes. Nesta dinâmica, os conhecimentos são analisados, problematizados, compreendidos e, quando necessário, são reconstruídos, ampliados e voltam para a universidade. Nesta perspectiva, interação com o ensino, se [re]significam e se expandem e se tornam fontes para a produção de novas pesquisas, caracterizando um processo dinâmico de circularidade de conhecimentos interinstitucionais.

Assim, tanto a escola quanto a universidade se realimentam uma com a outra, o que contribui para a ampliação de seus conhecimentos; é um movimento contínuo de ir e vir, produzindo uma cultura de colaboração entre as duas instâncias educativas.

A narrativa que segue explicita este processo

A extensão nessa interação eu acho que é uma circularidade, uma circularidade dentro das minhas concepções, que é uma circularidade hermenêutica, é um círculo virtuoso que se estabelece entre pesquisa, ensino e extensão, não um círculo vicioso, um círculo virtuoso. Por quê? Porque, nas aulas, nos grupos de pesquisa, nas interações acadêmicas, você vai construindo, elaborando teorias que são nada mais do que tentativas de explicações da realidade, são cosmovisões, são visões de mundo. E aí no ensino, que você consegue de alguma maneira também reprocessar isso, mas eu acho que a extensão é privilegiada, porque o ensino ainda fica preso ao acadêmico e a universidade mesmo e quando você vai para a extensão você sai dos muros da universidade, claro que tem muitas limitações, [...] o que é trabalhado através da extensão resulta na produção de pesquisas. [...] A gente, inclusive, agora a pouco saiu um artigo na revista Impulso, ela é de Piracicaba, este artigo é bem recente [...] e foi a partir de uma oficina que a gente fez na escola B⁷² (Prof. Lívio, coordenador do projeto).

Desse modo, verificamos que, pela via da extensão universitária, foi possível construir uma cultura de colaboração entre docentes universitários e municipais. A configuração dessa cultura implica uma dinâmica extensionista que se constrói nas relações processuais dialógicas. Neste sentido, afirmamos o pensamento de Freire (2006) sobre o papel do que está no lugar de formador nessa dimensão dialógica. Segundo o autor:

[...] a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados. A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (p. 68-69).

A cultura de colaboração entre as instituições caracteriza-se pela configuração de espaços e lugares abertos ao diálogo em que os sujeitos dos dois níveis de ensino participam ativamente e de modo interdependente da atividade extensionista. Dessa forma, eles podem aprender uns com os outros à medida que compartilham suas experiências, angústias, propósitos e pensamentos inerentes à docência.

Para Perez Gómez (2001), a cultura de colaboração tem como princípio dois aspectos fundamentais que se implicam mutuamente “por um lado, o contraste cognitivo, o debate intelectual que provoca a descentralização e a abertura à

⁷² Grifo nosso

diversidade; por outro, o clima afetivo de confiança que permite a abertura do indivíduo a experiências alternativas [...]” (p. 174). Assim, as narrativas das professoras Terezinha e Otília expressam a influência da cultura universitária nos processos formativos dos professores da escola.

O grupo já está tão encaixado no projeto, os estudos que a gente faz aqui na escola tem aquele pique da universidade, o pessoal busca estudar, divulgar o seu trabalho. [...] a gente percebe que o grupo já tem uma afinidade com o projeto que isto já está incorporado (prof^a. Terezinha, escola B).

A escola está trabalhando para construir os seus caminhos que são caminhos diferenciados, por exemplo, a minha realidade de escola aqui é diferente da tua realidade de escola, o que funciona para a minha talvez não funcione para a tua. E a universidade é outra realidade, então não vai haver receita, mas a gente tenta fazer as pontes a partir das discussões, das ideias, dos estudos em grupo. Nessa articulação, a partir do lugar onde cada um está, um vai aprendendo com o outro (prof^a. Otília, escola A).

Portanto, a cultura de colaboração entre a universidade e a escola é entendida como conjunto de ideias, modos de agir de cada instituição, bem como, os conhecimentos teórico-práticos dos sujeitos que circulam no grupo e nele são apropriados pelos participantes e ampliados, compartilhados, [re]construídos, contribuindo para orientar a ação dos sujeitos tanto na universidade como na escola.

Fica explícito, nas vozes dos professores, que a construção de uma cultura de colaboração implica a ruptura de concepções, especialmente sobre a compreensão dicotômica entre a teoria e a prática, entre os docentes que produzem conhecimentos e os que aplicam o produzido. Para romper com essas concepções demanda um tempo, uma ambiência, a descentração dos interesses individuais e do imediatismo das exigências do cotidiano, visto que a construção e a vivência de uma cultura de colaboração exige dos sujeitos, não apenas o discurso, mas fundamentalmente, a abertura à modificação dos sentimentos e dos comportamentos adquiridos na sua história pessoal e grupal (PEREZ GOMEZ, 2001).

Nesse processo, a escola e a universidade, cada uma com a sua identidade singular, assumem a responsabilidade que lhes compete, respeitando as peculiaridades e o espaço uma da outra. A professora da escola B traz elementos que nos permitem evidenciar como foi se configurando esta cultura de colaboração.

O pessoal da universidade, eles vêm para escola justamente para trocar ideias e também trazem o conhecimento deles, a gente constrói juntos, mas eles levam

muitos aprendizados, eles aprendem muito conosco, a gurizada vem de lá crua, como eu digo, eles não têm essa vivência de sala de aula, de escola. Esses projetos de extensão eles têm que ter essa humildade, que eles vêm acrescentar no trabalho, eles vem desenvolver um projeto, mas eles têm que respeitar a nossa vivência! Já aconteceu alguns cursos não respeitaram a nossa vivência, eles vieram com aquela empáfia assim, de poder e não foram bem aceitos (profª. Marilene, escola B).

Nessa relação, a premissa básica implica que os professores concebam-se como sujeitos que se constituem, permanentemente, no seu campo profissional e mostrem-se abertos a aprender com o outro. Desse modo, os saberes e fazeres individuais são compartilhados entre os participantes impulsionando-os a discussões e gerando reflexões sobre a ação docente.

O projeto acontece assim: os professores colocam as suas práticas, colocam os seus argumentos e eles também trazem seus argumentos e relacionam com a teoria que eles estão estudando e vamos relacionando com o que a gente faz e estuda. [...] e disto resulta em novos conhecimentos que a gente aplica em sala de aula. A extensão tem esse caminho de ir e vir (profª. Vera, escola B).

Eu acho que tanto eles vêm com os conhecimentos quanto nós. Por exemplo, teve assuntos... eu não me lembro se foi sobre as diretrizes de formação do pedagogo, das licenciaturas... eu acho, era um assunto bem complexo mas a gente consegue estabelecer bastante trocas, consegue discutir, contribuir, questionar, em nenhum momento a gente se sente assim: estão nos ensinando” “eles detêm o saber” A gente consegue compartilhar, é bem o que é a extensão o conhecimento vem para cá mas também vai para a universidade (profª. Agnes, escola B).

As professoras Vera e Agnes destacam a atividade extensionista como possibilidade para que conhecimento produzido através das pesquisas seja socializado, discutido além do contexto universitário abrindo-se para o diálogo numa colaboratividade. Nessa dinâmica, os conhecimentos produzidos pela universidade contribuem com práticas pedagógicas dos professores da educação básica, assim como o trabalho pedagógico das escolas contribuem com as pesquisas e conhecimentos em construção na universidade.

Assim, a circularidade de conhecimento entre as instituições implica a configuração de uma cultura de colaboração entre os sujeitos dos dois níveis de ensino. Esta exige tempo e espaço para que cada instituição escolar se constitua em fonte produtora de conhecimentos uma para com a outra. Esta afirmação parte da constatação de que este elemento categorial foi evidenciado de modo recorrente nas

narrativas dos professores da escola B, onde o projeto tem um tempo prolongado de desenvolvimento.

Consideramos, deste modo, que os elementos categoriais elencados: **engajamento dos sujeitos na atividade extensionista, atividade colaborativa docente e circularidade de conhecimento interinstitucional** foram a base de sustentação da tessitura da rede de interação entre a universidade e a escola, uma vez que o processo interativo e mediacional⁷³, decorrente da atividade extensionista, permitiu a configuração da interação dialógica entre os sujeitos dos dois níveis de ensino. As considerações desenvolvidas até o momento nos encaminham à definição da próxima categoria **a atividade formativa docente**.

5.2 Atividade formativa docente

Considerando o conjunto das narrativas, delineou-se a categoria denominada atividade formativa docente. Como substratos, utilizamo-nos dos estudos de Vygotski (2003), Leontiev (1984), Davidov e Márkova (1987) e, especialmente as contribuições de Isaia (2003, 2004, 2006), Bolzan (2007-2011), Isaia e Bolzan (2004, 2005, 2007). As autoras empreendem em pesquisas e ampliam estudos acerca desta categoria, trazendo aportes significativos para a compreensão dos processos que envolvem a aprendizagem de ser e se fazer professor, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Isaia (2006) foi quem cunhou o conceito de atividade docente de estudo, definindo como:

mecanismo complexo que aciona o processo de aprender a ser professor. Envolve tanto os procedimentos gerais de ação, os quais se voltam para ações e operações inerentes à atividade educativa quanto as estratégias mentais necessárias à incorporação e recombinação das experiências e conhecimentos próprios a essa área de atuação docente (ISAIA, 2006, p. 377).

⁷³ É um processo que se constitui à medida que os instrumentos culturais- a atividade discursiva e atividade intelectual reflexiva – vão sendo apropriados pelos docentes ao longo de seu processo formativo, implicando na organização de rede de conhecimento docente (BOLZAN, 2002, p. 148).

A autora ressalta que a composição da atividade docente de estudo envolve um conjunto de elementos inter-relacionados, sendo eles: a tarefa de estudo, ações de estudo e autorregulação.

Para esta atividade se configurar, é necessário que, inicialmente, o professor compreenda o objetivo da tarefa de estudo a ser realizada, pois é a partir dessa compreensão que ele poderá se sentir motivado a empreender ações e operações na atividade docente. Estes elementos desencadeiam a realização das ações de estudo, que compreendem o processo de internalização da atividade de estudo, realizada no nível cognitivo do sujeito. Por fim, as autorreguladas caracterizadoras do momento em que o sujeito retoma e refaz os caminhos percorridos na sua atividade docente (ISAIA, 2006; DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

A partir do estabelecimento da parceria entre a universidade e a escola, pela via da atividade extensionista, as instituições desenvolveram uma cultura de colaboração entre os sujeitos dos dois lócus. Nesse processo, os professores em formação puderam discutir de forma colaborativa as questões de sua realidade institucional na inter-relação com a teoria. A colaboração ocorreu a partir de estudos teóricos sistemáticos entre os professores da educação básica e os professores do ensino superior e acadêmicos de iniciação científica, de mestrado e doutorado através de uma dinâmica de intercâmbio de conhecimentos e não da imposição dos conhecimentos produzidos na universidade sobre os saberes escolares ou vice-versa.

Com isso, evidenciamos a atividade formativa docente como categoria que se configurou a partir da constituição de lugares de formação⁷⁴ capazes de impulsionar os professores a envolverem-se em estudos sistemáticos, fundamentados na inter-relação de estudos teóricos com as práticas pedagógicas em andamento. Sobre estas bases, estabeleceu-se um processo reflexivo entre os docentes, que os conduziu a analisar e a reorganizar suas práticas docentes, construindo e reconstruindo seu processo formativo.

⁷⁴ Os lugares de formação dizem respeito, inicialmente, a garantia de espaços/tempos para que os projetos de formação possam ser desenvolvidos, porém garantir o espaço não significa que a formação aconteça. O lugar se constitui quando os professores atribuem sentido aos espaços e passam a interagir e atuar nesse espaço a partir das necessidades do grupo e se colocam como sujeitos que valorizam seus saberes e estão abertos a novas aprendizagens (CUNHA, 2008). Nesta pesquisa compreendemos que os espaços em que as atividades extensionistas foram desenvolvidas constituíram em lugares de formação.

Destacamos, como elemento transversal, que permeou as categorias, a autonomização docente constituída por uma teia tecida por elementos que motivam o professor a empreender em atividade de estudo. Com isso, ele se torna mais autônomo na condução de seu processo formativo, o que vem a contribuir para o seu desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, os elementos que perfazem a categoria atividade formativa docente são: **a mobilização do professor em refletir sobre suas práticas pedagógicas a partir das atividades extensionistas ; as ações e operações de estudo; e o redirecionamento no modo de pensar e agir na docência.**



Figura 3 – Mapa representativo da categoria Atividade Formativa Docente

O primeiro elemento se refere à mobilização dos professores em refletir sobre suas práticas. Este foi evidenciado à medida que a relação entre universidade e escola foi sendo incrementada.

As narrativas que seguem evidenciam estes elementos

[...] é como eu te falei a gente sente vontade de participar do projeto, não era aquela coisa só de ficar escutando [...], eu só o tenho magistério, eu não tenho faculdade, estou quase me aposentando, [...] mas os assuntos discutidos no projeto me interessam, eu tenho aluno incluído, estou sempre buscando o que posso fazer para ensinar esse menino, ele é um desafio. Eu tenho feito

planejamento diferenciado para ele, então ali no grupo vai surgindo coisas que eu aproveito, por exemplo, o ano passado quem tinha esses alunos era a fulana⁷⁵ então a gente já discutia sobre eles (profª. Eliana, escola A).

O projeto impulsiona a gente a pensar, tu te sente desafiada (profª. Regina, escola B).

Elas [referindo as bolsistas e a coordenadora do projeto] vêm poucas vezes aqui, mas este pouco faz a gente parar e pensar sobre o que a gente faz. A gente precisa de espaços como este (profª. Leontina, escola A.).

[...] O que eu vejo ali me fazia pensar até que ponto eu estou sendo desafiadora com os meus alunos [...] (profª Agnes, escola B).

A partir do conjunto de narrativas destacadas, é possível inferir que essa mobilização é favorecida pela possibilidade de os docentes se distanciarem do espaço da sala de aula, discutir e analisar a organização pedagógica com mediação de seus pares e dos docentes universitários na inter-relação da teoria/prática. Na atividade de estudo, as condições de tempo e lugar são elementos preponderantes. Davídov e Markóva (1987) mencionam que a produção da atividade de estudo pelo sujeito implica

Durante su formación hay que revelar y crear las condiciones para que la actividad adquiera un sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social⁷⁶ (p. 320).

Sabemos que toda a ação formativa, desprendida de sentido pessoal, não tem significado para quem a realiza, conseqüentemente, não contribui para a apropriação de novas aprendizagens. Este estudo vem colocar em relevo atividades formativas dinamizadas a partir dos saberes da experiência dos professores como um dos pilares básicos para a reversão desta situação. Isto é evidente nas vozes das professoras Eliana, Vera e Isabel:

Não, não, aquele tipo de formação que eu não suporto, aquele negócio que tu ficar sentada e ouvindo, não, não, não, eu nem participo. No projeto eu aproveito, converso, naquela conversa, tu vai tirando tuas dúvidas e todos vão

⁷⁵ A professora refere-se ao nome da colega da série anterior.

⁷⁶ Tradução nossa: Durante sua formação tem que revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta na fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social (MÁRKOVA, 1987, p. 320).

participando... é muito bom não tem aquela de um fala e o outro escuta, todo mundo sabe um pouco. (prof^a. Eliana, escola A).

[...] o projeto é uma troca, tem que ter uma troca né. Porque às vezes a universidade é vista como a que tem o conhecimento, detém o saber, as teorias. Mas a escola também tem. [...] Acho que tem que ter essa troca, acho que tanto eles vem contribuir como nós também, são tipos de conhecimentos diferentes que se complementam, formação não é receber conhecimentos (prof^a. Vera, escola B).

[...] Eu sinto que há, às vezes, nessas formações que tem por aí, se tem a ideia "Ah, mas o professor não quer trabalhar, o professor não quer isso, não quer aquilo!" O professor se sente meio chocado, porque a universidade vem com a teoria e nós temos a prática e parece que eles vêm nos ensinar e nós não queremos muito aceitar isso. O professor em sala de aula fica meio descontente. Às vezes, o pessoal da universidade não se dão conta, eles não percebem que aquilo que o que eles querem aplicar para nós, a gente já faz! E no projeto não houve tanto isso aí.... Eu acho que esse projeto conseguiu casar esta relação [...] (prof^a. Isabel, escola B).

Assim, é possível inferir que a participação dos professores municipais na atividade extensionista mobilizou-os a buscar algo para além do que já vinham vivenciando em eventos de formação continuada. Por sentirem a necessidade de qualificar as suas práticas pedagógicas, perceberam na atividade extensionista uma oportunidade de construir e ampliar espaços de reflexão. Nesse processo, a atividade de estudo emerge pela possibilidade de os professores perceberem a relevância da formação teórica como integrante ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. É essa dinâmica interativa entre o ambiente externo e a motivação interna que mobiliza o sujeito a buscar a aprendizagem de docência (VYGOSTKI, 2003).

Esse processo implica, inicialmente, que os docentes compreendam o objetivo da tarefa de estudo a ser realizada, pois é a partir dessa compreensão que eles poderão tomar consciência de que ações e operações realizar no incremento de sua formação continuada e, assim, projetar, organizar, retomar, reelaborar os sentidos de suas vivências decorrendo em novas apropriações (ISAIA, 2006; DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987).

Observamos, através das narrativas dos professores municipais, que as necessidades que geraram a participação na atividade extensionista foram as mesmas das outras formações, as quais eles vêm participando ao longo do tempo.

As narrativas de Agnes e Eliana referendam este processo:

Quando eu cheguei aqui na escola e comecei a participar do projeto as colegas já falavam que era bem interessante e daí eu pude ver que aquilo que era visto através do projeto tinha uma repercussão no pensar do professor [...] eu via que isto refletia no grupo e isto vai também servir de base para trabalhar com o que a gente se depara nas nossas práticas (prof^a. Agnes, escola B).

Eu queria participar desse projeto porque eu estava muito ansiosa com o aluno que eu iria trabalhar, eu via minha colega trabalhando com ele e via que ia vir para mim [...] e agora o que eu faço? Então o projeto começou a fazer sentido para mim (prof^a. Eliana, escola A).

Assim, podemos dizer que o diferencial nesse processo foi que o motivo de se fazer presente nesta formação foi uma escolha dos professores, e não por deliberação externa. Nessa direção, a coordenadora do projeto da escola A assim se refere:

E uma coisa que a gente já pede no início [...] nós não queremos a participação de ninguém que não queira [...] foi bem voluntário, a gente não quer ninguém obrigado [...] se não for uma vontade delas eu respeito isso completamente (prof^a. Maristela, escola A).

A voz da professora Regina, da escola B, também deixa explícito que a participação do projeto foi uma opção do grupo.

Nós sempre ficamos bem a vontade e, no final de cada ano é feita uma avaliação com o grupo, os professores e a equipe diretiva para saber se todos querem a continuidade do projeto e o grupo sempre quer continuar porque vê resultados, porque leva o professor a refletir sobre o que ele faz, isto é uma necessidade contínua diante de tudo o que se passa na escola (prof^a. Regina, escola B).

Sendo assim, o que orientou o processo de reflexão dos docentes foi a necessidade de buscarem soluções para as demandas contextuais, pois a prática pedagógica está implicada em um contexto maior do que o da sala de aula. Este contexto é profundamente complexo, tendo vários fatores que intervêm para que a prática pedagógica continue a ser mais técnica e prescritiva do que criativa. Um dos fatores diz respeito às avaliações externas. Estas funcionam como deliberativas, não há abertura ao diálogo, visto que as determinações já vêm prontas, restando aos professores executá-las ou fazer de conta que executam (CANDAÚ, 2007, 2010; DEMO, 2001). A narrativa da professora Agnes é elucidativa:

No projeto a gente discute, traz questões assim, bem legais... porque em muitas formações que nos são oferecidas parece assim, que é uma hierarquia, que a gente não tem conhecimentos construídos na escola... [...] a gente se sente inferiorizado, em vez de ajudar, desestimula. Mas esse projeto é bem rico, já está há um tempão na escola, não sei direito o tempo, eu peguei já andando, mas ele ajuda, te puxa para pensar, tipo: Será que eu estou sendo questionadora como eu era. Eu estou buscando mobilizar meus alunos? Porque tu sabes tem a Prova Brasil, tem Olimpíadas de Língua Portuguesa, tem várias coisas exteriores que às vezes tu tens que correr e trabalhar. Ao mesmo tempo, tu sabes que não, que tu tem que ir trabalhando conforme as temáticas vão surgindo, conforme o desenvolvimento deles, mas existem várias cobranças externas que se tu não parar para pensar entra nesse círculo (profª. Agnes, escola B).

Neste processo de reflexão, a professora, ao tomar consciência da necessidade de se desprender das ações do imediatismo do cotidiano⁷⁷, passa a pensar e analisar sobre o que vem produzindo. Seu olhar está voltado não somente para o produto das suas ações, mas também para o processo. A reflexão constitui o germe que impulsiona a curiosidade, a dúvida, a pesquisa, o estabelecimento de relações entre o que se estuda e o que se pratica na ação pedagógica, direcionando a busca de caminhos para a solução das dúvidas e das situações que os professores não aceitam como dadas (ZEICHNER, 1993). Tal processo impulsiona o professor a olhar para sua própria formação, evidenciando uma postura investigativa, a qual indica os primeiros passos à autonomização docente. As professoras trazem algumas ideias que elucidam a afirmação:

[...] nós passamos quatro horas na escola e parece que este tempo passou em meia hora, então a possibilidade refletir sobre o nosso fazer diante dessa correria é muito importante (profª. Otília, escola A).

Os estudos do projeto servem também para olhar para nossa prática na sala de aula, a nossa formação também, porque cada vez temos mais coisas para dar conta, os alunos de hoje não são os de cinco anos atrás, isto exige que a gente esteja sempre buscando (profª. Regina, escola B).

Assim, a postura investigativa, caracterizada por novas buscas, aparece como fundamento para que o professor possa construir um aparato de conhecimentos que o subsidie na argumentação dos seus posicionamentos diante das diversas

⁷⁷ Conceito sistematizado por Powaczuk (2012) em sua tese de doutorado intitulada "Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência universitária".

situações apresentadas no cotidiano da docência. A professora Terezinha, da escola B, posiciona-se a este respeito:

[...] eu noto que a gente tem o mesmo perfil, já tem a dinâmica incorporada, essa dinâmica que a gente tem é muito característico da nossa escola. Eu noto assim, que nós vamos num outro grupo de reunião, o posicionamento em relação às leituras é diferente, eu noto isso nos nossos colegas, eles são bastante questionadores, não dão aquilo por certo, terminado e pronto. Não! Mas se questiona, pergunta, analisa, investiga [...] então eu acho que por isso que ficou com esse gosto pelo projeto. Para nós já não tem nada de difícil, não é difícil estar participando, porque é o perfil do grupo estar sempre buscando mais como, por exemplo, busca pelas leituras (prof^a. Terezinha, escola B).

Desta forma, à medida que o professor vai ampliando seu repertório de conhecimentos, também vai se percebendo como profissional que tem a autoridade para conduzir e gerir a sua formação, caracterizando a autonomização docente.

A ênfase desse processo está na capacidade de os professores exercerem, de modo planejado e intencional, o controle sobre os rumos da sua atividade docente, de modo a gerenciar o seu processo formativo. “Esse processo se estabelece na medida em que o professor aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, construindo de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado” (BOLZAN, 2008b, p. 110).

Conforme o sujeito participa das ações interformativas e discute à luz da teoria as suas práticas pedagógicas, ele passa a compreender melhor os motivos em aprofundar estudos teóricos, visto que os mecanismos acionados por ele, durante a atividade docente, exigem a apropriação de um aparato de conhecimentos teórico-práticos que lhe permitam realizar ajustes e retomadas no seu fazer pedagógico.

Com este pensamento, não queremos dizer que o professor deva buscar de modo individualizado os meios para se formar, pois sabemos que é de forma mediada que os sujeitos conquistam patamares mais elevados de aprendizagens. Destacamos que a atividade extensionista instigou-os à reflexão, conduzindo-os à compreensão de que é preciso ir além da constatação de fatos do cotidiano do professor, pois a atividade da docência está diretamente implicada e influenciada pelos contextos político, social e institucional. Assim sendo, exige-se a reflexão sobre o que envolve o ser professor além da sala de aula.

[...] Eu acho que precisaria mais desse tipo de encontros. O projeto produz uma coisa que não é pensar por pensar, mas produz alguma coisa para ti entender as tuas reações, as tuas intenções, porque a gente às vezes “Ai fica filosofando” Mas no momento em que eu estou filosofando eu estou tentando entender e ser entendida, não é? Eu vejo esse lado aí (profª. Marilene, escola B).

É, não adianta, tu só vai aprender quando tu vê que aquilo tem um significado[...]. A (fulana⁷⁸) falava, falava e eu ficava só escutando, comecei e ver que eu tinha necessidade, daí tu começa a pensar e te faz começar a buscar mais porque a dor ensina a gemer (profª. Eliana, escola A).

Nesse sentido, Davidov e Markóva (1987); Leontiev (1984), ao teorizarem sobre os processos que impulsionam o sujeito a assimilar a experiência histórico-social, destacam os relacionados à atividade do sujeito. Os autores defendem a tese de que assimilar a experiência humana não significa se adaptar às condições do meio sociocultural no qual o sujeito está inserido e reproduzir o que lhe é oferecido. É na atividade que esse processo acontece, proporcionando que o sujeito seja capaz de transformar a sua realidade.

A narrativa da professora Márcia destaca esses aspectos:

A proposta do projeto não é seguir o que elas dizem, mas elas nos instigam a buscar outros meios de pensar e fazer aquilo que a gente já vem fazendo. Eu nem sabia que eu tinha tanta capacidade assim, como eu estava te dizendo, esses tempos veio uma proposta que a gente tinha que elaborar umas atividades, uma proposta de trabalho e eu sentei e escrevi tanta, mas tanta coisa que eu nem imaginava criar tanto (profª. Marcia, escola A).

Os autores, nessa perspectiva, ponderam que “el resultado de la actividade del individuo destinada a dominar los procedimientos socialmente elaborados de orientacion en el mundo objetal e sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en médios de la propia actividad do individuo” (p. 323)⁷⁹. Este princípio caracteriza a atividade docente de estudo como a intencionalidade em produzir modificações, retomadas e transformações nas aprendizagens já consolidadas pelos sujeitos, por meio da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de novas capacidades, novos procedimentos de ação (ISAIA, 2006).

⁷⁸ A participante refere-se a uma outra professora (sua colega).

⁷⁹ Tradução nossa: O resultado da atividade do indivíduo destinada a dominar os procedimentos socialmente elaborados de orientação no mundo objetal e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo.

Davidov e Markóva (1987), ao escrever sobre a atividade de estudo, referendam:

la actividad de estudio es, ante todo, aquella actividad, cuyo producto son las transformaciones en el sujeto. Se trata de una actividad de autotransformación [...] Así, pues, el contenido principal de la actividad de estudio es la asimilación de los procedimientos generalizados de acción en la esfera de los conceptos científicos y los cambios cualitativos en el desarrollo psíquico do (sujeto) que ocurren sobre esta base (p. 324)⁸⁰.

Sendo assim, a atividade de estudo pressupõe que o sujeito aprenda a pensar teoricamente a respeito de seu objeto, de modo a subsidiar as situações concretas que envolvem a atividade docente em um contínuo processo de construção. Esse pressuposto coloca em evidência a necessidade de aprofundamento sobre os conhecimentos que envolvem a atividade de ser professor. Este entendimento está presente nas narrativas das professoras Marilene e Agnes, da escola B:

Sempre acompanhei desde o início, e sempre trabalhamos temas que interessam para o grupo, que o grupo se interessou para desenvolver com os alunos e buscar estudar mais, isto é uma necessidade constante, só que falta tempo (prof^a. Marilene, escola B).

Eu vejo que nós precisamos estar próximos da universidade, quando eu participava de um grupo de pesquisa isto me ajudava muito na minha prática e me ajudou no modo de eu entender a minha própria formação. Então o projeto é um pouco disto, as temáticas estudadas nos ajudam nesse sentido, nós temos necessidade de espaços assim (prof^a. Agnes, escola B).

Na escola B, outro aspecto, referente ao aprofundamento de estudos teóricos, é sinalizado pelos professores, e diz respeito à percepção quanto à necessidade da pesquisa na sua formação. Assim, a valorização de experiências de pesquisa pode justificar a importância de se estabelecer a necessidade de estudar sistematicamente, ou seja, reconhecer que, ao pesquisar, o professor amplia suas referências e vai além do cotidiano, aproxima seus fazeres de seus conhecimentos e, ainda, busca novos saberes. Nos relatos, os professores ponderam esta necessidade, ressaltando:

⁸⁰ Tradução nossa: A atividade de estudo é, antes de tudo, aquela atividade, cujo produto são as transformações no aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação. [...] Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico da criança. Que ocorre sobre a base.

Não consigo ver a pesquisa envolvendo nós professoras para levar pro dia a dia. Não! Eu vejo mais no lado da extensão, não da pesquisa. Eu acho que o professor precisa também se envolver em pesquisa, eu acho extremamente importante, na escola a gente acaba se afastando, então tu só pode participar de pesquisa quando tu podes buscar uma especialização, um mestrado, como foi o meu caso, mas quando não dá fica uma lacuna na formação. A partir do momento que tu não consegues estar envolvida em grupos de pesquisa, ou mesmo em um curso de pós-graduação e a gente vai ficando só na sala de aula, até as conversas já mudam. [...] as conversas não giram em torno de “ah, o livro tal... o artigo tal...” vou pesquisar isto, aquilo para ver como acontece, fica mais no cotidiano da escola (prof^a. Agnes, escola B).

Eu não vejo as escolas como produtoras de teoria, eu acho que se o professor escrevesse, relatasse o que faz no seu dia a dia, eu acho que ele seria produtor de teoria sim, só que não é registrado. O projeto do professor fulano⁸¹ essa parte não é trabalhada, não! porque é uma outra lógica, é uma outra reflexão que estão gerando, estão refletindo, estão trocando ideias e estão produzindo uma outra ideia, outras formas de agir. Mas eu acho que falta a parte do registro, porque o professor da escola não registra a prática dele. Ele registra só a burocracia que tem na escola. Se tu pedir o parecer descritivo de um aluno, até aí tu já sente a dificuldade de alguns professores e isto é uma coisa que deveria ser uma prática diária, tu conheces o teu aluno, tu estás todo dia com ele, então tu tens o que escrever dele. Mas é difícil. Pesquisa então nem se fala, para o professor fazer o registro, ele vai ter que fazer fora do horário escolar, não tem espaço para pesquisa, é uma questão da estrutura das escolas em geral, é uma prática que não é, das escolas, os professores registrarem, pesquisarem, escreverem sobre o que envolve a sua profissão (prof^a. Vera, escola B).

Com isso, podemos destacar que pensar na formação continuada de professores da educação básica implica oferecer as condições de tempo/espço compatíveis para o aprofundamento de estudos teóricos dos conhecimentos socialmente produzidos, bem como, para a reflexão, a análise e o registro acerca do objeto de estudo, isto é, para pesquisar a sua própria prática. Se o professor estiver absorvido somente nos fazeres do imediatismo do cotidiano docente, as condições para desenvolver atividades formativas que instiguem a pesquisa serão escassas, visto que, na falta destes requisitos básicos, corre-se o risco da desqualificação do que seja uma pesquisa.

A necessidade de articulação entre o ensino e a pesquisa, no trabalho do professor da educação básica, é algo que há algum tempo tem merecido atenção nas investigações de LÜDKE e CRUZ (2005); LÜDKE (2001). Outros estudiosos como DEMO (1996) e ANDRÉ (2001) ressaltam a articulação também com a extensão. Segundo, Ludke e Cruz (2005), desde a década de 90 o tema “professor

⁸¹ A professora refere o nome do coordenador do projeto.

pesquisador” tem ganhado espaço no cenário das pesquisas acadêmicas. Como estudiosas do assunto elas ressaltam que:

Por conta dos limites da formação vivenciada e das precárias condições de trabalho do professor, em geral, a pesquisa que poderia e deveria ser desenvolvida por ele acaba sendo também muito reduzida. Seria muito bom que a relação do professor com a pesquisa não se restringisse apenas ao papel de fornecer dados que vão contribuir para o trabalho de outros investigadores, mas fosse acrescida da investigação crítica relativa aos problemas da própria prática profissional. [...] a formação para a pesquisa tal como acontece, quando acontece, tende a gerar nos professores representações sobre a pesquisa impregnadas pela conotação acadêmica, não deixando muito espaço, nem estofo, para o desenvolvimento de concepções paralelas mais amplas, que permitam abrigar o trabalho voltado para questões diárias das escolas, sem abrir mão, entretanto, dos cuidados que devem nortear toda forma de pesquisa (p. 91).

Na escola A, o desenvolvimento da atividade extensionista ainda é embrionária, mesmo assim, ela foi potencializadora da criação de ações que se constituíram como instrumentos para o professor compreender melhor o contexto da inclusão e formular estratégias compatíveis com as necessidades individuais dos estudantes. As professoras Marília e Leontina destacam:

Eu vejo que essas trocas, as discussões é importante porque é o que as professoras vivem em sala de aula, uma das coisas que elas nos acompanharam foi na construção do PPP (prof^a. Marília, escola A).

Não é fácil, nós temos tantos problemas para resolver na sala de aula, esses momentos elas nos ouvem e com as colegas também a gente divide as angústias e na prática eu vou criando formas para trabalhar porque no início é difícil (prof^a. Leontina, escola A).

Os professores têm interesse em dar continuidade ao projeto porque é um momento de estudo, só que está sendo muito truncado, mas quando acontece há uma parceria (prof^a. Marcia, escola A).

Nessa direção, Davidov (1987) afirma que o pensamento empírico tem caráter externo, imediato e somente irá contribuir para que os sujeitos possam criar novos conhecimentos se estiverem inter-relacionados com o desenvolvimento do pensamento teórico. O conteúdo do pensamento teórico é encontrado na experiência empírica do sujeito, porém, esta, por si só, não basta para que o sujeito amplie, construa novos conceitos e novas elaborações sobre o objeto de estudo. Nesse sentido, Davidov (1987) afirma que o pensamento empírico

[...] tiene um carácter clasificador, cataloguizador y asegura la orientación de la persona en el sistema de conocimientos ya acumulados sobre las particularidades y rasgos externos de objetos y fenómenos indispensable para que haceres cotidianos, durante el cumplimiento de acciones laborales rutinarias, pero es absolutamente insuficiente para asimilar el espíritu auténtico de la ciencia contemporánea y los principios de una relación creativa, activa y de profundo contenido hacia la realidad (sinãlemos que tal relación supone la comprensión de las contradicciones internas de las cosas, ignoradas precisamente por el razonamiento empírico). (p. 144-145)⁸²

Já na escola B as condições contextuais permitem aos professores terem acesso a uma diversidade de oportunidades de formação continuada. Os diversos modos e estratégias de formação continuada durante a trajetória docente e a possibilidade de inter-relacioná-los com a atividade extensionista é que permitiu substratos para analisar as ofertas de formação continuada e optar pelas mais compatíveis à suas necessidades formativas. Nas vozes das professoras podemos constatar esta realidade:

Aqui na escola tem formação de todas as formas. Tem bastante, às vezes chega dar choque, chega bater, satura de evento de formação porque tem as promovidas pela secretaria de educação, tem as que a orientação educacional daqui da escola propõe, todo o grupo de gestão propõe também, os professores pedem determinado assunto para ser abordado, trabalhado então a escola chama um profissional quando sente a necessidade. O grupo trabalha bastante em conjunto (prof^a. Terezinha, escola B).

Tem outros projetos aqui na escola, tem um que é muito interessante, porque é um projeto que envolve a universidade de Santa Maria, a nossa escola e envolve a universidade do Uruguai e existe esse intercâmbio mesmo. Está acontecendo, de trabalhar com a universidade daqui, com os alunos daqui e nós professores e universidade do Uruguai. Então aconteceu assim: a partir de um projeto da universidade, que ela veio aqui oferecer, nós aceitamos e iniciamos as atividades. A dinamização desse projeto acontece também via facebook, conversamos tudo com o pessoal do Uruguai via Facebook, eles vieram aqui também, o grupo de alunos junto com os professores. Esse ano é nós que vamos para lá. A gente está desenvolvendo a língua espanhola, para ter mais facilidade para conversar com eles, temos uma hora de pesquisa também, porque esse ano nós vamos apresentar para eles a fauna e a flora da região de Santa Maria. Nós vamos fazer filmes, fazer pesquisa, fotografar, fazer painéis para apresentar para eles e eles vão fazer a mesma coisa lá. Apresentar a deles para nós, sobre a fauna e flora deles e nós a nossa. Até amanhã nós vamos

⁸² [...] tem um carácter classificador, catalizador e assegura a orientação da pessoa em sistema de conhecimentos já acumulados sobre as particularidades e características exteriores dos objetos e fenómenos essenciais para que os fazeres cotidianos, durante o cumprimento de ações laborais rotinarias, mas é absolutamente insuficiente para assimilar e espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação critativa, ativa e de profundo conteúdo da realidade (assinalemos que tal relação supõe a compreensão das contradições internas das coisas ignoradas precisamente pelo raciocínio impírico). (p. 144-145)

fazer uma atividade integrada com outra escola Aqui do Camobi que tem participação neste projeto também. [...] amanhã nós vamos fazer uma trilha e vamos levar o grupo do projeto, porque eles já vão aproveitar, já vão filmar, já vão fotografar a flora e a fauna daquela região do Vacacaí Mirim (profª. Marilene, escola B).

A escola tem uma imagem muito positiva na comunidade e daí, essa imagem positiva se reflete também na nossa formação, porque a gente abre as portas para comunidade e a comunidade vem até nós. Nós tínhamos muitas propostas e também da UNIFRA⁸³ e ainda tem projetos da UNIFRA acontecendo. Quando o assunto é pertinente, é interessante, a escola abre as portas, mesmo para os estágios da universidade, quando o assunto é pertinente, a gente não tem porque não abrir, mas tem que vir ao encontro da nossa proposta de escola (profª. Regina, escola B).

Tem outro projeto (refere-se ao nome do projeto) que é da universidade também e que é um grupo da universidade de várias cursos que se juntaram este é um projeto que envolve a leitura (profª. Vera, escola B).

Logo, o conjunto das narrativas nos permite afirmar que quando se possibilita espaços para que os docentes, como grupo, encontrem motivos para participar e interagir da atividade formativa proposta, cada vez mais eles empreendem ações e operações que os conduzem ao auto-direcionamento da atividade docente, o que configura a formação continuada em uma atividade formativa docente, a qual contribui para a autonomização docente.

As ações se referem ao saber para que fins se realizam determinadas atividades, está no plano do pensamento, nos aspectos teóricos, na reflexão. As operações referem-se aos procedimentos que serão utilizados para a realização das ações. Elas não se efetivam em separado, mas se inter-relacionam. Ao mesmo tempo em que o professor pensa sobre os fins de sua atividade, ele realiza os procedimentos para atingir o fim planejado.

As narrativas a seguir mostram que, à medida que os professores, através da atividade extensionista, vão amplificando seu processo de construção de conhecimentos sobre questões que envolvem a atividade docente, também deixam evidente a emergência de uma postura reflexiva a orientar a organização de procedimentos e estratégias de ensino que vão além das temáticas tradicionalmente trabalhadas.

O professor precisa ter instrumentalização pra trabalhar e ali o projeto te ajuda isto porque muda a maneira do professor se posicionar ele passa a saber fazer

⁸³ Centro Universitário Franciscano

o aluno enxergar algumas coisas no campo mais amplo da educação como, por exemplo: quando a gente trabalhou no projeto sobre a mídia. Isto nós levamos para sala de aula e trabalhamos a questão das indústrias, todo o envolvimento do consumo. Essa temática foi trabalhada em 2010, os professores gostaram muito, até essa parte influência do Mcdonalds, da Coca Cola, essas indústrias grandes que usam o nome pra fixar a imagem do produto, como isso mexe com a gente. Então a partir disso, nós vemos outras coisas também, no dia a dia, coisas simples do cotidiano e como influencia o nosso aluno e a nós mesmos e trazemos para sala de aula (profª. Vera, escola B).

Eu acho que a gente constrói novas ideias porque tu busca outras leituras, tu interage com o colega, tu relaciona com o que a gente vive no dia a dia (profª. Agnes, escola B).

Os docentes, ao falarem de suas vivências nas atividades extensionistas, inter-relacionam com as suas práticas pedagógicas, ressaltando as ações e operações que conduzem a um processo de autoformação caracterizado por novas construções teórico-práticas. Essas construções balizam a organização de estratégias de ensino e enriquecem as aprendizagens docentes, produzindo novos entendimentos para a condução das atividades de ensino.

Sendo assim, é possível destacar que a compreensão das tarefas de estudo encaminha o sujeito à realização de ações e operações que podem favorecer, que se tornem protagonistas da sua própria atividade, caracterizando os primeiros passos para o desenvolvimento de ações de controle e avaliação da atividade formativa.

A seguir o relato da professora Regina traz elementos que elucidam como os professores participantes da atividade extensionista foram mobilizados a investir em ações e operações na busca de conhecimentos para organizar as práticas de ensino:

Nos encontros do projeto eles sempre deixam a gente na curiosidade. Passam um pedacinho de um vídeo... ah, mas eu queria ver mais... eles dão o endereço para gente buscar depois... então, acaba o encontro e continua a formação, porque tu vai pesquisar mais, aí uma colega consegue e passa para as outras, então eles passam uns pedacinhos, recortes de um filme, de um vídeo... ou dizem isso saiu no jornal nacional tal dia. Então instiga pra gente procurar mais. É bem interessante, isto também nos faz buscar coisas novas para trabalhar com os alunos, temos alguns projetos que foram trabalhados com as crianças que são decorrentes dessas experiências (profª. Regina, escola B).

Observamos que, no desenvolvimento da atividade extensionista, a criação dos recursos e estratégias de formação funcionaram como modo de problematizar

as temáticas em estudo e como estimuladoras de novas formas de organização pedagógica. Corroboramos com a ideia de Contreras (2002) de que somente é possível pensar uma prática profissional fundamentada na autonomia se houver a participação dos docentes no desenvolvimento dos argumentos que justificam a prática docente, uma vez que são eles os protagonistas mais imediatos.

A universidade assumiu, desse modo, o papel de colaboradora, instigando os professores a acionar mecanismos de reflexão, encorajando-os no empreendimento de ações e operações em que a pesquisa, os estudos teóricos, a leitura e análise da realidade sejam a base para novos modos de pensar, planejar e operacionalizar as práticas pedagógicas, caracterizando uma atividade formativa docente, o que contribuiu para a autonomização docente.

Nessa direção, Contreras (2002) pondera que se quisermos alcançar novas conquistas, estas devem ser entendidas como um processo de busca constante, enfatizando que

[...] é necessário que esta contínua busca esteja alimentada pela análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam ou condicionam. Ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional, para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é. Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados (2002, p. 202-203).

O mesmo autor ressalta ainda que a conquista de maior autonomia do professor pressupõe um processo contínuo, que envolve novas descobertas, inter-relação entre a atividade docente e as aspirações sociais e educativas do contexto mais amplo. A professora Otília, da escola A, destaca aspectos que permitiram aos professores um novo olhar e um novo modo de pensar e agir nas especificidades da docência, expressando repercussões no seu modo de conduzir suas atividades docentes:

[...] de 2009 para cá, a gente começou ter uma demanda de alunos com deficiência intelectual, e isso causa uma demanda na prática do professor, [...] tem toda uma questão de planejamento, às vezes, uma diferenciação, não é nem de atividade, mas de metodologia para aquele aluno. Então o aluno tem um déficit cognitivo, devido a uma lesão cerebral, e em função disso ele tem uma dificuldade de atenção, então ao invés de eu contar uma historinha de forma

padrão, eu vou usar fantoches, porque o fantoche vai auxiliar para esse aluno canalizar a atenção. Então mexe com a prática do professor, o projeto é um espaço para pensar, discutir isso, ver a questão da diferença, que nenhum aluno aprende da mesma forma em sala de aula, ter esse espaço para o professor enxergar aquilo que está aos olhos dele, mas que muitas vezes, em função da demanda prática a gente não pára para pensar, esta então é um possibilidade para a gente enxergar essa mesma realidade de forma diferente e começar [re]significar essa prática que está sendo desenvolvida a partir desses encontros que a gente está sistematizando. (profª. Otilia, escola A).

A professora Otilia, ao continuar relatando sobre os estudos empreendidos por meio do projeto de extensão, refere que a atividade formativa docente contribuiu para ampliar ao professor os horizontes epistemológicos sobre a educação inclusiva e, por consequência, sobre a atividade de ser professor. Ela conclui que esta experiência a impulsionou a buscar conhecimentos além do proposto durante os encontros de formação. A narrativa de Otilia evidencia tais aspectos

Por exemplo, trazendo uma discussão bem específica que foi realizada através do projeto foi a discussão da política nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, esse momento de discussão se deu concomitante com a instituição de diretrizes municipais para Educação Especial. Elas vieram com as políticas e a gente já inseriu a discussão das diretrizes que era o estudo do momento. Então isso eu entendo como pesquisa, tu buscar o que tem de outros conhecimentos para além daquele que vai ser trazido, e inserir isso na discussão, porque para nossa escola que, no caso, é municipal, é extremamente pertinente, dá o direcionamento de como vai ser a nossa escola A partir de então, apesar de toda a regulamentação nacional. Das colegas assim eu não saberia te falar especificamente, mas entendo como pesquisa não só pelo fato de tu ir em busca, olhando pesquisa também como a questão de fazer relações, de como eu te disse, trazer isso para dentro da sala de aula, trazer a sala de aula para aquele momento, nesse sentido eu acredito que o projeto mobiliza porque mobiliza a relação teórica-prática (profª. Otilia, escola A).

No relato a seguir, percebemos a inter-relação que a professora estabelece entre estudos da atividade extensionista e as práticas pedagógicas, subsidiando a realização de ações e operações na organização de sua prática:

o projeto de inclusão é no horário da reunião, está sendo bom, é um momento que a gente tem para pensar juntas o que é da nossa realidade, mas é muito espaçado, no último encontro elas propuseram uma atividade que foi muito interessante, eu produzi muito em cima daquilo mas depois disso não tivemos mais encontros eu nem pude mostrar para elas. Eu fiz atividades que ficaram bem ricas (profª. Marília, escola A).

Desse modo, o papel da universidade foi destacado pela professora Marcia como uma contribuição aos professores municipais na produção de novas elaborações conceituais e de novas práticas de ensino, o que vem a contribuir para maior autonomia do professor.

A docência se constitui, se aprimora e se amplia permanentemente na vivência da sua complexidade. Assim, o professor não se torna autônomo, mas adota uma postura de confiança e de credibilidade no seu potencial de aprender a profissão. Ele vai se construindo na sua formação e conquistando permanentemente a autonomização docente, visto que esse é um processo sempre em construção.

A validação e legitimação de um espaço de formação, consubstanciadas sob a forma de um trabalho conjunto entre escola e universidade, viabiliza o desenvolvimento profissional dos docentes.

Neste estudo, o desenvolvimento profissional docente implicou o rompimento do isolamento entre os professores e entre as instituições formadoras, cuja finalidade consiste em apoiar uns aos outros no processo de aprender a docência, e de conquistar a melhoria dos processos formativos dos docentes e da instituição escolar, colaborando, assim, para alavancar a autonomia na atividade docente, na resolução dos problemas profissionais e institucional na educação básica.

A professora coordenadora do projeto extensionista, da escola A, nos leva a ressaltar que a participação da universidade, via atividade extensionista, figura como potencialmente relevante no desenvolvimento profissional docente dos professores municipais.

Elas veem o projeto como uma coisa que faz elas pensarem e elas dizem assim: a não, porque aqui a gente consegue pensar coisas que a gente não tem tempo pra pensar. Não usam a palavra formação. Lá na (escola A) elas dizem é a oportunidade de falar, de a gente pensar sobre esses assuntos, da gente trocar com a colega e conosco coisas que as vezes a gente não tempo nem no recreio. [...] Sabe uma coisa que eu acho muito bonita, [...] elas se colocam no lugar daquelas que são responsáveis também pelas coisas que os alunos fazem [...] a gente sai muito gratificada. Elas também se colocam no lugar de alguém que é responsável por aquele processo de aprender daquele determinado aluno e que para aprender não é só o aluno que tem que aprender sozinho, mas que depende delas também. [...] A extensão, ela é um elemento muito interessante de mediação nessa formação, tanto para o pesquisador da universidade como o professor da escola que pode começar a se autorizar a pesquisar sobre a sua própria prática. [...] No caso desse projeto ele acontece a partir de todo um processo de planejamento das questões que aquele grupo tem. [...] Foram as questões ligadas ao processo de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais que mobilizaram o grupo de professores a buscar

conhecer mais sobre essas questões, e aí essa mobilização, fez com que eles procurassem algum tipo, digamos assim, de apoio pra pensar essas questões, e é aí que a universidade entra para ajudar a problematizar a partir do conhecimento das leis que regem a educação inclusiva (profª. Maristela, escola A).

À medida que a atividade formativa docente se consolida na instituição escolar, os professores, passam a desenvolver a capacidade de gerir sua tarefa educativa como componente intrínseco às suas práticas docentes. Importante referendar as palavras da professora Maristela, ao enfatizar que essa atividade extensionista

[...] não se trata de ir a escola dizer como elas têm que trabalhar, não é um trabalho de co-dependência ou de sobreposição de saberes, a gente vai na escola, não para dizer da nossa verdade, mas para dividir algumas coisas, para compartilhar saberes (profª. Márcia, escola A).

O papel da universidade, nesta interação, é destacado como relevante pelo fato de os professores da educação básica poderem contar com o apoio do professor universitário, o qual é muito mais experiente, no campo da produção de conhecimentos teóricos, capacidade esta que ainda é fragilizada nos professores que atuam na educação básica. Porém, constituem como aspectos fundamentais a construção de novos modos de compreender e agir na docência.

O desenvolvimento profissional é desencadeado a partir do compromisso profissional e institucional dos professores da educação básica com o aprender dos sujeitos que fazem parte daquela instituição escolar. Tal processo se corporifica por meio de atividades permanentes de questionamento, de pesquisa, nas quais os professores da educação básica assumem o protagonismo, colocando-se no lugar de quem também é responsável pelo processo de aprender e de ensinar. Desse modo, exercem e avaliam sua própria atividade docente com vistas a qualificá-la.

Assim, através de atividades colaborativas interinstitucionais eles são instigados a assumir a liderança em relação à sua formação, em vez de serem submetidos a modelos formativos pensados e executados pelos professores universitários.

As narrativas a seguir permitem captar esses aspectos configurados a partir da atividade extensionista:

Como eu tinha te dito, o projeto tem essa questão de problematizar situações que fazem a gente repensar a própria prática e replanejar as ações, que às vezes na correria a gente está esquecendo de priorizar, a gente sabe que é essencial às crianças, mas quando tu vê está trabalhando contra aquilo que tu acredita em função de toda esta demanda do dia a dia. Então o projeto faz com que tu te olhe (prof^a. Agnes, escola B).

Esse projeto é muito bom porque ele trabalha a mente dos professores. Eles trabalham temas que fazem o professor pensar, a gente propõe o interesse, eles trazem a dinâmica de discussão. O que nos preocupa mais no momento, o que nós gostaríamos de trabalhar. Hoje, o que o professor tem mais dificuldade de lidar, de entender? Então é a questão da influência da mídia, a gente [...] vem estudando coisas que se relacionam a essa temática, porque tanto a mídia influencia a família, como influencia os professores e como influencia, principalmente, as crianças em cada faixa etária. Como isso bate na cabeça da criança e como nós percebemos isso e como nós professores podemos ajudar na conscientização de algumas coisas em relação a isso. Então assim, o poder da mídia, isso vem sendo trabalhado bastante. Digamos que o grupo já está politizado em relação a essa temática isto faz ele agir diferente tanto vida fora da escola como os alunos (prof^a. Vera, escola B).

Assim, evidenciamos que o processo de produção de ser e se fazer professor teve, nas relações interinstitucionais, via atividade extensionista, a possibilidade de desenvolver a atividade formativa docente, a qual impulsionou os professores municipais a assumirem uma postura de protagonistas em sua formação. Tal processo implicou a constituição de uma rede de relações interinstitucionais permeada por processos de auto e interformação.

6 DIMENSÕES CONCLUSIVAS:

A política de extensão das universidades é orientada pelos critérios da indissociabilidade das funções de ensino, pesquisa e extensão, tendo como um dos seus princípios básicos estabelecer o diálogo com a comunidade interna e externa à universidade. Entretanto, ao investirmos em estudos teóricos acerca da temática 'extensão universitária', nos deparamos com uma vasta discussão merecedora de atenção. Pesquisas como as de Fagundes (1986); Souza (2000) Nogueira (2005); Faria (2001) e Gurgel (2001) enfatizam que a extensão apresenta uma multiplicidade de enfoques conceituais e, com isto, as práticas extensionistas são desenvolvidas a partir da polissemia de concepções. Os autores destacam que ainda perdura a ideia de que a extensão é o meio de estender os conhecimentos produzidos pela universidade para a comunidade externa.

Dessa maneira, a investigação trouxe um recorte das ações extensionistas, analisando dois projetos de extensão na área da educação, na linha da formação continuada de professores. A nossa opção foi selecionar ações extensionistas de média e longa duração. O objetivo foi o de compreender como se estabelece a dinâmica das ações extensionistas universitária na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS, a partir da interação entre as instituições universitárias e escolares.

Para tanto, contemplamos objetivos específicos que se voltaram a conhecer como são dinamizadas as ações de extensão universitária nas escolas do Sistema Municipal de Santa Maria/RS, bem como a identificação das concepções dos professores municipais sobre as ações extensionistas universitária e, ainda, procuramos analisar como as ações extensionistas implicam propostas de formação continuada para professores das escolas municipais.

Nessa investigação procuramos responder à seguinte problemática: *como se estabelece a dinâmica das ações extensionistas universitária à formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS, a partir da rede de relações entre a universidade e a escola?*

Através da análise das narrativas, que contemplaram as vozes de onze professores de duas escolas municipais e de dois professores do ensino superior, foi possível compreender como se estabeleceu a dinâmica de ações extensionistas

universitária na formação continuada dos professores municipais. A discussão trouxe os significados dos projetos de extensão como processo de formação de professores da educação básica.

Assim, baseados nos estudos da abordagem sociocultural de Vygotski (2003,1995), Leontiev (1984,1988), Davidov e Markóva (1987) e Isaia (2006), inter-relacionando com as recorrências narrativas dos professores entrevistados, destacamos que a dinamização dos projetos extensionistas constituíram-se como uma **atividade extensionista**. Ou seja, a participação dos sujeitos da pesquisa, no projeto extensionista centrou-se, primeiramente, na curiosidade de conhecer o conteúdo do projeto e a sua dinâmica. Porém, à medida que o professor atribuiu sentido e significado a essa atividade formativa para o seu desenvolvimento profissional eles se sentem motivados a engajar-se nas ações do projeto, a fim de adquirir novos conhecimentos acerca da atividade de ser professor. Assim, os professores se envolveram e se implicaram no projeto através de atividades colaborativas interinstitucionais, empreendendo em ações e operações formativas, a fim de qualificar suas práticas pedagógicas.

Desse modo, a ação extensionista foi se configurando em uma dinâmica de formação que permitiu o fortalecimento da capacidade reflexiva do professor, e a tomada de consciência em relação à sua condição de protagonista do seu processo formativo. Consideramos, portanto, que a ação extensionista, tal como foi desenvolvida, permitiu que os docentes pudessem se distanciar das situações emergentes do cotidiano escolar e refletir, analisando-as e compreendendo-as que favoreceu a retomada e a elaboração de novos modos de agir na docência.

Dessa forma, o estudo realizado nos permitiu destacar a atividade extensionista sendo tecida por elementos que constituíram duas grandes categorias: **a interação universidade/escola** e a **atividade formativa docente**. Como dimensão que permeia esse processo, destacamos a **autonomização docente**.

A **interação universidade/escola** foi sendo constituída paulatinamente, à medida que se estreitaram os vínculos entre os participantes. Os professores municipais assumiram o compromisso mútuo para com a dinamização da atividade extensionista e, assim, a dialogia se fez presente. Tal dinâmica processual mobilizou o desenvolvimento de atividades colaborativas caracterizadas pelo empreendimento de ações e operações conjuntas que dizem respeito à atividade de ser professor. Isso conduziu à construção de uma cultura de colaboração entre os sujeitos dos dois

níveis de ensino. Os conhecimentos produzidos nesta interação beneficiaram ambas as instituições, caracterizando a circularidade de conhecimento.

A atividade formativa docente compreende as ações e as operações empreendidas pelos docentes a partir da atividade extensionista, favorecendo a criação de estratégias formativas capazes de gerar novos modos de conduzir o processo formativo dos professores. O destaque está na dinamização de estudos sistemáticos, acerca de temáticas que envolvem as práticas pedagógicas e seu andamento, e a compreensão da finalidade das tarefas educativas desenvolvidas. Podemos dizer que é na inter-relação desse conjunto de elementos que o professor constitui substratos para analisar a sua trajetória na docência e construir novos direcionamentos na atividade de ser professor.

Nessa perspectiva, a interação universidade/escola, ao ser incrementada, favoreceu o desenvolvimento de uma atividade formativa docente, permitindo que a autonomização docente seja tecida. Essa é uma construção que se estabelece a partir do engajamento dos participantes na atividade extensionista; caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma postura investigativa, por meio da qual se estabelece a atividade de estudo, favorecendo a aprendizagem da docência. Assim, o professor elabora a sua compreensão acerca do que envolve sua atividade docente e não espera respostas externas para o seu fazer pedagógico, o que caracteriza a autonomização docente, dimensão que permeia esse processo.

As categorias **interação universidade escola**, e **a atividade formativa docente**, permeadas pela **dimensão da autonomização docente**, destacaram-se como elementos capazes de contribuir à assunção dos processos formativos dos professores municipais. Desse modo, podemos ressaltar que os projetos extensionistas pesquisados, constituíram-se como fonte potencializadora do desenvolvimento profissional docente. Os sujeitos em interação tornam-se estímulos auxiliares no processo de atenção mútua, destacando a cultura de colaboração como elemento fundamental na construção da docência.

A reciprocidade de relação entre universidade e escola é geradora de transformações, à medida que o processo de interdependência estabelecido emerge como fonte da cultura colaborativa. Destacamos a relevância de ações extensionistas que privilegiem a reflexão e a problematização da realidade escolar como forma de promover a consolidação de estudos e pesquisa que colaborem para a melhor compreensão do espaço pedagógico, bem como para formação docente.

Logo, os achados deste estudo nos trouxeram elementos que possibilitarem afirmar que projetos de extensão na linha da formação continuada de professores, quando desenvolvidos de modo colaborativo entre a universidade/escola e associados ao ensino e à pesquisa, promovem o avanço nos processos formativos dos professores da educação básica. Assim, a pesquisa coloca em relevo a atividade extensionista como experiência formativa que possibilitou a tessitura de uma rede de interações entre a universidade e a escola.

Esta perspectiva dialógica colaborativa favorece a formação de uma rede de interformação, uma vez que há uma relação de interdependência entre a universidade e a escola. Isto é, os professores dos dois níveis de ensino compartilham os seus diferentes saberes, transformando a análise e reflexões de casos ocorridos na ação formativa em elementos que servem de base para a ampliação de estudos e pesquisas na academia, assim como para incrementar as práticas pedagógicas escolares.

Consideramos que, desse modo, o desenvolvimento dos projetos extensionistas configuraram em uma atividade formativa docente. Isto é a formação se torna significativa, quando trabalha na linha da provocação, da reflexão, sendo que a ação formativa não pode ter fim em si mesmo, ela precisa lançar o sujeito a novas buscas de conhecimentos, constituindo-se como elemento que conduz ao gerenciamento do seu processo de aprender a docência. Ou seja, é a tomada de consciência de que não é através da tutela da universidade que se produz conhecimentos sobre a atividade de ser professor no contexto da educação básica, mas, sim, no trabalho colaborativo entre a universidade e a escola.

Nessa perspectiva, destacamos elementos constituídos na atividade extensionista que contribuíram à assunção dos processos formativos dos professores da educação básica:

- Os projetos de extensão, associados à atividade de pesquisa, desenvolvidos a médio e a longo prazo, configuraram-se como experiência significativa de formação que poderá contribuir para a autonomização docente na condução do seu processo de aprender a docência, no cotidiano de suas vivências.
- A indissociabilidade do ensino da pesquisa e da extensão, nas práticas de formação continuada dos professores da educação básica, constituem-se como aspecto potencializador da autonomia docente. Destaca-se a relevância de ações extensionistas que desenvolvam a atividade docente de estudo.

- O estabelecimento de relações dialógicas entre a universidade e a escola configurou-se como aspectos capazes de fomentar a construção de novas aprendizagens docentes aos professores em formação.
- A formação de uma cultura de colaboração entre a escola e a universidade, via atividade extensionista, favorece a autoformação docente. A análise reflexiva sobre a ação pedagógica permite ao professor fazer inter-relações entre os conhecimentos da prática docente e os conhecimentos teóricos, favorecendo novas elaborações. Isso lhe permite ser mais criativo e autônomo na gestão dos modos de ser e se fazer professor.

Dessa maneira, os projetos extensionistas, dinamizados nas duas escolas pesquisadas, um com dez anos e o outro com dois anos de duração, vêm mostrar que é possível que se estabeleça uma relação de dialogicidade entre a universidade e a escola. O processo reflexivo gerado na atividade extensionista e a reciprocidade nas relações interpessoais foram componentes chaves à mobilização dos sujeitos ao aprender, ao formar-se, ao desenvolver-se como profissional da educação básica. Ou seja, à medida que os vínculos entre a universidade e a escola se estreitaram, os professores se sentiram motivados em participar de pesquisas da sua própria prática, o que favoreceu a tomada de consciência do seu próprio potencial de aprender a docência, conduzindo-os a autonomização docente.

Salientamos que isso só foi possível porque não houve uma sobreposição dos conhecimentos produzidos pela universidade, mas, sim, a necessidade de produzi-los junto à instituição escolar, de estar ao lado dos docentes, construindo em conjunto estratégias capazes de fomentar a construção de novas aprendizagens, tanto para a universidade como para as escolas.

As narrativas dos professores evidenciaram uma configuração extensionista que se contrapõe a práticas expressas e criticadas em estudos como os de Fagundes (1986); Souza (2000) Nogueira (2005); Faria (2001); Gurgel (2001).

Contudo, não podemos deixar de ressaltar que os dados encontrados nessa pesquisa apresentaram uma variedade de elementos relativos à interação universidade escola, os quais não ficaram circunscritos aos projetos extensionistas analisados. Inclusive elementos tomados pelos professores em suas narrativas como contrapontos para caracterizar a validade das propostas extensionistas em análise, permitindo-nos inferir que estes projetos compõem uma parcela das ações extensionistas exitosas. Na contramão destas experiências, há um conjunto de

ações extensionistas, expressas pelos professores participantes do estudo, que revelam fragilidades na relação entre a universidade e a escola.

Desse modo, quando os professores foram mobilizados a narrar suas ideias acerca da interação entre a universidade e a escola, a partir da atividade extensionista, evidenciou-se uma crítica acentuada dos mesmos ao modo como a relação entre a universidade e a escola vem acontecendo. Uma das dimensões evidenciadas pelos professores trata de atividades de pesquisa. Em grande parte dos casos, a participação dos professores fica restrita a responder a questionários, prestar entrevistas sem que haja um retorno às escolas acerca dos resultados da produção investigativa.

Já nas atividades de ensino o que se estabelece é a cedência de espaços para estágio das acadêmicas, indicando que a escola é encarada como um lócus para o desenvolvimento de pesquisas e para a ampliação do conhecimento acadêmico sem que haja a circularidade desse conhecimento.

A escola sempre analisa as propostas que a universidade traz, porque, muitas vezes, a escola acaba cedendo espaços para estágio, para pesquisa, para projetos e isto não traz nenhum retorno para a escola, daí não tem porque, já houve várias situações assim, deles virem só querer ensinar a gente, isto desestimula a escola de participar. (profª Marilene, escola B)

A universidade nos ajuda muito pouco, ninguém quer vir para cá porque é muito longe, então é difícil, nem as estagiárias querem vir (profª Leontina).

A nossa escola é assim, a gente abre espaço para universidade sim, mas tem que ter a contrapartida, teve uma época que a nossa escola ficou aqui como um espaço de laboratório, daí a gente deu uma analisada mais aprofundada. Hoje isto não acontece porque a escola não aceita mais este tipo de relação. (...) quando vem estagiárias a gente quer saber quem é o orientador? Ele vem na escola? Ele apresenta o estagiário? Ele vem participar? Ele vem observar? Ele está acompanhando os planejamentos? Se não é nessas condições, só chegar, abrir o espaço e largar, também não dá. Tem que ter compromisso dos dois lados (profª Terezinha).

Nessa relação eu acho que a gente fica como meros executores! (...) Nós tínhamos um outro projeto, que não o mesmo que esse aí, (...) foi uma coisa assim, aquele projeto que nem eles sabiam o que tinham que aplicar. (...) Aí ficam fazendo lá... vão aprendendo durante (...) tem uma ideia geral, daí vão para a escola para ensinar e querem que a gente faça! (profª Isabel, escola B).

Podemos verificar que, quando se trata do contexto mais amplo da universidade, a relação que se estabelece com as escolas ainda se configura de forma hierarquizada. Portanto, pelos resultados desta pesquisa, o destaque é o investimento em políticas que contribuam para fomentar o potencial formativo que poderá decorrer dessa relação. De uma relação verticalizada, da que parte do pressuposto de que a universidade é que detém o conhecimento parte-se para uma relação em que todos possam participar, pensar, construir conhecimentos e redefinir trajetórias, quando necessário. A professora Agnes e a professora Marilene da escola B ponderam a este respeito.

[...] o problema da interação da universidade com a escola é que muitas vezes, não tem essa troca que nós temos aqui no projeto e aí o resultado é só pra universidade, é como se a escola fosse um local que os professores não tem saberes para compartilhar, eu já me senti assim, como se nós fossemos as coitadas (Escola B, prof^a. Agnes).

[...] A universidade precisa se dar conta que ela tem muito o que aprender conosco assim como nós com ela (Escola B, prof^a Marilene).

Assim sendo, o estudo chama a atenção sobre as relações estabelecidas entre a universidade e a escola na formação continuada de professores da educação básica. Traz, como potencialidade dessa relação, para o avanço dos processos formativos docentes, os elementos constituintes da atividade extensionista: o empreendimento em atividades colaborativas entre a universidade e a escola; e a atividade docente de estudo e a autonomização docente.

O processo reflexivo gerado nas atividades colaborativas inter-institucionais, através da atividade formativa docente, estimula o professor ao autodirecionamento de seu processo formativo. Esse processo é caracterizado pela busca de substratos teórico-práticos, que lhe instrumentalizem a compreender melhor o contexto profissional da docência na educação básica e a agir de modo não intuitivo, mas sim reflexivo, criativo e autônomo, constituindo-se em um processo de autoformação docente.

Desse modo, à medida que o professor se reconhece como sujeito da sua própria formação e consegue distanciar-se do imediatismo de suas ações docentes, ele percebe com maior clareza elementos que tencionam esse processo de formação. Essas tensões dizem respeito à **atividade de autoformação docente e**

ações de heteroformação docente; e o tempo da formação e o tempo das atividades de ensino.

Primeira tensão: atividade de autoformação docente e ações de heteroformação docente

As necessidades formativas que o cotidiano docente impõe exigem novas compreensões acerca do que seja ensinar e aprender na diversidade atual. O professor se vê pressionado a cada vez mais buscar modos diferentes e criativos para desenvolver a sua prática docente. Entretanto, apesar de haver um maciço investimento em políticas de formação continuada, a centralidade recai em eventos de heteroformação. Isso é, elaborados e organizados por especialistas externos, colocando o professor diante da tensão entre o que ele atribui significado como processo formativo e o que de fato é proporcionado a ele. As narrativas assim expressam:

Sinceramente, às vezes tem palestras ou seminários que a gente vai assistir que eles não te acrescentam nada além do que tu já leu, já estudou(...) na formação que a gente foi a poucos dias, me senti assim, até desprestigiada porque, depois de tudo o que a gente leu, toda a formação, eu pensei assim: nossa, como é que eu estou aqui parada escutando. Isso é uma barbaridade, como a gente fala. Já no projeto eles trazem sempre uma temática, apresentam e depois abre para conversa, para dinâmica e a todo momento a gente pode estar colocando situações (prof. Vera, escola B).

É e eu acho que assim, tu tem que se sentir a vontade, que não adianta tu ir numa formação e só ficar sentada, ouvindo (prof. Eliana, escola A).

O que é bom no projeto é que é um grupo pequeno, então dá para trabalhar a realidade da escola, hoje para trabalhar com o aluno a gente precisa estar sempre buscando mais, essa semana eu participei de um curso, foram várias palestras, mas sabe tinha uns palestrantes que não acrescentaram nada, foi bom porque a gente encontrou colegas de outras escolas, mas para nossa prática teve um que foi muito bom (prof^a. Marcia, escola A).

Existe um investimento intenso em uma política de formação continuada constituída em um conjunto de ações pontuais que tem se revelado frágil para a produção de novos modos de se produzir na docência. O professor, na maioria das vezes, fica no confronto entre o que ele gostaria de buscar e o que a política exige. O fato da formação continuada não favorecer o estabelecimento de relações entre a

teoria e a prática faz com que esta proposição de formação não produza sentido e significado para o sujeito em formação.

Nesse sentido, a experiencição da atividade colaborativa interinstitucional, viabilizada pela atividade extensionista, constituiu-se no aporte para a construção de novos conhecimentos teórico-práticos acerca da atividade docente. Isso é, as situações vividas na atividade extensionista colaboraram para a compreensão e a valorização de estudos teóricos inter-relacionados às práticas docentes como mote para a geração de uma postura problematizadora e inovadora na atividade de ser professor, caracterizando um processo de autoformação docente.

Essa dinâmica se caracteriza pela possibilidade de o professor desenvolver a capacidade reflexiva sobre seus fazeres e os seus conhecimentos, através da problematização e pesquisas das práticas docentes relativas ao contexto escolar, produzindo algo novo, como base para o redirecionamento de suas práticas pedagógicas.

O processo reflexivo, que emergiu no decorrer da atividade extensionista, gerou um posicionamento crítico sobre o modo como a política de formação continuada, formulada pelo poder central, tem sido delineada em âmbito local e global. Dessa forma, evidencia-se a disponibilidade e motivação do professor em estudar e analisar as práticas pedagógicas institucionais como mote para pensar o contexto global da educação e a obrigatoriedade de participar de eventos de formação continuada que vão ao encontro de seus interesses. Isso porque os modos de organização da formação continuada oferecidas a eles, na maioria das vezes, estão distante do que de fato acontece na realidade escolar, ficando difícil de estabelecer pontes entre o que se estuda na formação e o que se vivência no contexto escolar. As narrativas docentes ilustram:

Eu acho que o diferencia das formações que ocorrem em nível de município, é que lá nós temos que fazer as pontes com a prática e aqui no projeto nós construímos as pontes juntas e isto tem todo um sentido (escola A, profª Otilia).

O pessoal participa mesmo, há um interesse, então o diferencial muito grande! as discussões não ficam presas somente a mecanismos de trabalhar teoricamente, de maneira expositiva, no mundo das ideias, mas de observar as realidades empíricas como objeto de estudo (escola B, profª Lívio).

Verificamos que as discussões e problematizações, referentes às situações vivenciadas no contexto escolar, instigam o professor a buscar e a valorizar os elementos constituintes dessa relação como potencial formativo. A atividade colaborativa entre os professores, o estreitamento e fortalecimento das relações entre os docentes, dos dois níveis de ensino, proporciona substratos que colaboram com o seu fazer pedagógico, o que faz com que o professor tenha motivos para investir na sua formação.

Segunda tensão: o tempo das atividades de formação e o tempo das atividades de ensino

Evidenciamos que as categorias constituintes da atividade extensionista instigaram o professor a ter um olhar crítico sobre as condições contextuais em que o seu processo de formação se desenvolve. A partir dessa análise crítica, verificamos uma segunda tensão que diz respeito ao tempo para que a formação continuada aconteça e ao tempo que os professores estão absorvidos nas atividades de ensino.

Há uma simultaneidade de atividades. O professor desenvolve atividades de ensino e ao mesmo tempo precisa participar da formação continuada, já que ele não tem a garantia de horas de atividade para tal formação. Desse modo, verificamos que os professores estão imersos nos tempos de “ensinar”, de cumprir o programa curricular e de cumprir as normativas legais nos tempos impostos por elas, o que interfere no desenvolvimento profissional do professor e, muitas vezes, até impede que novas abordagens e possibilidades possam vir a se estabelecer nos seus processos de formação. As professoras, ao relatarem sobre sua participação no projeto extensionista, destacaram em que condições as ações de formação continuada de professores são desenvolvidas no contexto da educação básica. Assim, elas se manifestam:

Tu ficas tão absorvida com os alunos que às vezes não dá tempo nem de tomar um café. Daí dizem que o professor tem que estudar. Mas de que jeito? (prof^a Leontina, escola B)

O professor tem que dar conta de tanta coisa, nós somos tomadas pelo tempo, e a gente tem necessidade de estudar mais. A escola faz o que pode, a supervisora às vezes envia textos por email para depois discutirmos só que é

muito pouco tempo, as nossas reuniões sempre tem bastante coisa para tratar. A gente se envolve direto na sala de aula (profª Agnes, escola B)

No projeto, este é um tempo que a gente para e discute, mas precisaria ter uma sequência melhor, mais tempo. A gente é absorvida pelo tempo da sala de aula. Já houve tempo que a gente sentava uma tarde inteira para estudar, mais tinha quem nos substituísse, mas agora mesmo, no dia de planejamento o grupo não se encontra, porque temos que fazer rodízio em função que não tem quem atenda os alunos, a gente esta sempre buscando alternativas para poder participar de formação. (profª Marcia, escola A)

As narrativas docentes nos permitem ressaltar a construção da docência sendo tensionada pelas exigências que as condições da profissão lhe impõem. O professor se encontra emaranhado nas demandas das práticas de ensino aliada às demandas das atividades de formação. Há um evidente tensionamento entre o que ele entende que deve ser priorizado e o que ele acaba fazendo na emergência do cotidiano docente. Entretanto, a conquista de tempo compatível para que o professor se desenvolva profissionalmente pressupõe o trabalho coletivo. Diante disto, sustentamos a idéia de que a construção de uma cultura de colaboração entre a escola e a universidade poderá ser um meio para se chegar a criação de novas políticas de formação em que o tempo para a formação continuada seja legitimado.

Neste sentido, esta pesquisa destacou a importância do trabalho colaborativo entre a universidade e a escola na formação continuada dos professores da educação básica. Os intercâmbios acadêmicos e os escolares possibilitaram a produção de uma postura de ruptura com o entendimento de que a formação continuada deva ser gestada pela universidade. A partir desta ruptura, se estabelece atitudes de responsabilidades compartilhadas entre os dois lócus em que as relações são permeadas pelo respeito mútuo aos conhecimentos produzidos em cada instituição de formação.

Assim, a experimentação de atividades formativas interinstitucionais, assentadas em discussões e problematizações sobre as práticas pedagógicas à luz das teorias, são geradoras de uma postura investigativa entre os docentes. Tal postura impulsiona a criação de novos modos de gerenciamento da formação continuada de professores da educação básica, a qual passa a ser desenvolvida com a universidade e não pela universidade.

Esta se constituiu processualmente pelas experiências, significados, saberes e conhecimentos teórico-práticos dos sujeitos de cada instituição, configurando numa dinâmica renovada das ações formativas, que contribuíram ao avanço dos

processos formativos dos professores municipais. Destacamos a relevância de ações extensionistas nos contextos escolares que privilegiem a reflexão e a problematização da realidade institucional como forma de promover a consolidação de estudos e pesquisas que colaborem para a melhor compreensão do espaço pedagógico e para a gestão de um modo mais criativo e autônomo de ser e se fazer professor na educação básica.

Esperamos que este estudo instigue o investimento em novas pesquisas relacionadas a temática da extensão universitária, tendo em vista que os achados deste estudo permitiram destacar experiências exitosas nesse campo colocando em relevo a potencialidade de um trabalho colaborativo entre a universidade e a comunidade no desenvolvimento formativo dos sujeitos que compartilham dessa rede de relações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

ANDRE, M. E. D. A. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, M. Quem deforma o profissional do ensino? In: Maria dos Anjos Lopes Viella (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, Editora Universitária, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BATOME, S. P. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade In: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BAUER M.; GASKELL G.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOLZAN, D. P. V. Conhecimento compartilhado. In: MOROSINI, M (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOLZAN, D. P. V.. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002a.

BOLZAN, D. P. V.. **O Aluno Professor do Curso de Pedagogia:** Construções Pedagógicas e Epistemológicas na Formação Profissional. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado (02-1734-2). FAPERGS – PPGE/CE/UFSM, 2002b.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos:** novas perspectivas para educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007/2009.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos:** movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010/2011.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. **O conhecimento pedagógico compartilhado no processo formativo do professor universitário:** reflexões sobre a aprendizagem docente. In: V Congresso Internacional de Educação - Pedagogia (entre) lugares e saberes. São Leopoldo, RS. Anais. V. 1, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2007b.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem Docente e Processos Formativos:** Novas Perspectivas para a Educação Básica e Superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado (02-1734-2). Relatório de pesquisa. CNPQ – PPGE/CE/UFSM, 2008a.

BOLZAN, D. P. V. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. ANAIS **XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Porto Alegre, RS: 2008b.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Aprendizagem colaborativa: processos formativos em construção. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul**. v. 01. p. 01 – 15. Itajaí- Santa Catarina: UNIVALI/Itajaí/SC, 2008c.

BOLZAN, D. P. V. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S.; BOLZAN; D.; MACIEL, A. (Orgs.). **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem docente: movimentos da professoralidade no ensino superior. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED SUL 2010, **Anais...** Londrina – PR: 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 3, p. 489 – 501, 2006.

BOURDIEU, P. Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento. In: GIMENO, J. S.; GOMEZ, A. P. **La enseñanza: su teoria y su practica**. Madrid: Akal, 1977.

BRASIL. **Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. 1931.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei nº 9.192, de 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica** (Orientações Gerais). Brasília: 2006.

BRASÍLIA (DF). Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**: Resolução 7/ 2010. Brasília, 2010.

CANDAU, V. M. Cotidiano Escolar e Cultura(s): encontro e desencontros. In: CANDAU, V. M.(Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAUÍ. M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n. 7 de 7 de abril de 2010. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 abril 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acesso em: 10 fev. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 10 fev. 2011.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**: São Carlos: EDUFSCar, 2007.

CARVALHO, L. M. de O.; CARVALHO, W. L. P de. Interação universidade-escola e as “invasões do sistema no mundo da vida”. In: Reunião Anual da Anped, 29^a, Caxambu, MG, Brasil, 2006. Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/29/textos/qt08/qt081498int.rtf. Capturado em 22 de março de 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes. 1995.

CONTRERAS, J. **Autonomia docente**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, E. J. (Org.). **Extensão universitária**: organização e sistematização/Fórum de Pró-Reitores de extensão das universidades públicas brasileiras. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Colecao-Extensao-Universitaria/06-Organizacao-e-Sistematizacao/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

CUNHA, M. I. da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Educação USP**, v. 23, n. 1-2, São Paulo, jan./dez. 1997.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: **Educação**. Unisinos: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, n. 3, v. 12, p. 182-186, set./dez. 2008.

CUNHA, M. I. da. Formação Continuada de Professor . In: MOROSINI, M. C. (Ed. Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 2, Glossário. Brasília: INEP/MEC, 2006.

CURY, C. R. J. **Educação e Contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 2000.

DAVÍDOV, V.; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento en la edad escolar. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987.

DEMO, P. Lugar da extensão. In: FARIA, D. S. **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

DEWEY, J. **Como pensamos?** Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: TRAVERSINI, C.; EGGERT, E.; PERES, E.; et. al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

DOMINGO, J. C. A Autonomia da Classe Docente. Portugal: Porto, 2003.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social**: extensão, limites e perspectivas. Campinas: Ed. UNICAMP, 1986.

FARIA, D. S. (Org.) **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRA, F. I.; PAULA, M. F. C. Extensão universitária e formação de professores: novos cursos e antigos ideais In: CALDERÓN, A. I.; SANTOS, S. R. M.; SARMENTO, D. F. (Orgs.). **Extensão universitária**: uma questão em aberto. São Paulo: Xamã, 2011.

FERREIRA, D. J.; **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas.** 2007. 268f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación.** Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução Joice Elias Costa. - Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade, Ensino-Pesquisa-Extensão e a Flexibilização Curricular: uma visão da extensão.** Brasília: MEC/SESu; Porto Alegre: UFRGS 2006. (Coleção Extensão Universitária v.4).

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortes & Moraes, 1979.

_____. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. (Org.). **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio-histórica.** Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002.

GAMA, M. E.; TERRAZZAN, E. A. Características da Formação Continuada de Professores nas Diferentes Regiões do País. In: Reunião Anual da Anped, 30ª, 2007, Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>. Capturado em 22 de março de 2011.

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 81. 1992.

GURGEL, R. M. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados, UFC, 1986.

GURGEL, R. M. Construção do Conceito de Extensão universitária na America Latina. In: FARIA, D. S. de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão na America Latina**. Brasília: Editora UNB, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Editora Cortez , 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo, Editora Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNlrevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISINOS. São Leopoldo, 2005.

ISAIA, S. Desenvolvimento profissional docente. IN: MOROSINI, M (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISAIA, S. M. A. Professores de licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, M.; GRILLO, M. C. et. al. (Orgs.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JEZINE, E. UNIVERSIDADE-SOCIEDADE E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. CONSTRUÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS. In: Reunião Anual da Anped, 28ª, Caxambu, MG, Brasil, 2005. Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em In: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt11/gt111110int.rtf>. Acessado em 03 de abril de 2011.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia, Personalidad**. México: Editorial Cartago de México, 1984.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento e Psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.; LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LÜDKE, M. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, M.. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

LÜDKE, M.. CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. e BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 42, set/dez. 2009, p. 456-467

MAZZILLI, S. **Orientação de Dissertações e Teses: em que consiste?** Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2009.

MACIEL, A; MAZZILI, S. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: Reunião Anual da Anped, 33ª, Caxambu, MG, Brasil, 2010. Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em <http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6298--Int.pdf> acessado em 03 de abril de 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona, 1999.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Demonstra informações sobre o programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12 fev. 2011.

MOROSINI, M. C.; BITTAR, M. Políticas Públicas. IN: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol.2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**, São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MOYSÉS; M. A. A.; COLLARES, C. A. L. O buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 2007.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. IN: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitárias brasileiras**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Documento do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2000-2001. Disponível em http://proex.epm.br/projetossociais/renex/plano_nacional.htm. Acesso em 15 de março de 2011.

PÉREZ GOMÉZ, A. I. La Cultura Escolar en Sociedad Posmoderna. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 225, p. 80-86, 1993.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A Cultura Escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

POWACZUK, A. C. dos S; SANTOS, E. G. dos; D. P. V. BOLZAN. Espaços/tempos de alternância pedagógica: a tessitura da aprendizagem docente. In: XV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Anais**. Belo Horizonte, MG: 2010.

SANTOS, E. A. G. **Construção teórico-práticas sobre a leitura e a escrita iniciais: um estudo com professoras alfabetizadoras**. 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

SILVA, E. W. **Extensão Universitária no Rio Grande do Sul: Concepções e práticas**. Tese Doutorado UFRGS, 2003.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, E. W. **As funções sociais da universidade-** o papel da extensão e a questão das comunitárias/ Enio Waldir da Silva, Walter Frantz. Ijuí: Ed. Unijui, 2002.

SOUSA, A. L. L. **A história da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

TAVARES, M. das G. Os múltiplos conceitos de extensão. IN: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

LISOVSKI, L.; TERRAZZAN, E. A.; SANTOS, Maria Eliza G. Desigualdades nas relações universidade-escola em ações de formação inicial e continuada de professores. In: Reunião Anual da Anped, 28ª, Caxambu, MG, Brasil, 2005. Caxambu/MG. **Anais**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt08/qt081498int.rtf Capturado em 22 de março de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Política de Extensão da UFSM**. Disponível no endereço: <http://www.ufsm.br/pre/> . Capturado em 28 de fevereiro de 2011.

VIELLA, M. A. (Org.). **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Editora Argos, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

WIELEWICKI, H. G. **Prática de ensino e formação de professores**: um estudo de caso sobre a relação universidade-escola em cursos de licenciatura. 2010. 646f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ZABALZA, M. A. **O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores**: idéias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A – Ações de extensão universitária

6.4 As Ações de Extensão

AÇÃO	DEFINIÇÃO
PROGRAMA	Conjunto de ações de caráter articulado, de médio e/ou longo prazo, com clareza de diretrizes e orientadas a um objetivo comum, articulando projetos e outras ações existentes (cursos, eventos, prestação de serviços e produção acadêmica), inclusive de pesquisa e ensino ¹² .

AÇÃO	DEFINIÇÃO
PROJETO	Conjunto de ações processuais e contínuas de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo bem definido e prazo determinado. O Projeto pode estar vinculado a um Programa (forma preferencial) ou ser registrado como Projeto sem vínculo ¹³ .

AÇÃO	CLASSIFICAÇÃO (classificar sempre nas 3 categorias)	DEFINIÇÃO	
CURSO Conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, presencial ou à distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e processo de avaliação. <u>OBS:</u> Prestação de Serviços realizada como curso deve ser registrada como curso.	I	PRESENCIAL	Curso cuja carga horária computada é referente à atividade na presença de professor / instrutor.
		A DISTÂNCIA	Curso cuja carga horária computada compreende atividades realizadas sem presença / supervisão de professor / instrutor (as avaliações podem ser presenciais).
	II	ATÉ 30 HORAS	Curso cuja carga horária é de até 30 horas.
		IGUAL OU SUPERIOR A 30 HORAS	Curso cuja carga horária é igual ou superior a 30 horas.
	III	INICIAÇÃO	Curso que objetiva principalmente oferecer noções introdutórias em uma área específica do conhecimento.
		ATUALIZAÇÃO	Curso que objetiva principalmente reciclar e ampliar conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área do conhecimento.
	TREINAMENTO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	Curso que objetiva principalmente treinar e capacitar em atividades profissionais específicas.	

AÇÃO	CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
EVENTOS Ações que implicam na apresentação e exibição pública e livre, ou também com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade	CONGRESSO	Evento de grandes proporções, de âmbito nacional ou internacional, em geral com duração de 3 a 7 dias, que reúne participantes de uma comunidade científica ou profissional ampla. Abrange um conjunto de atividades como: mesa redonda, palestras, conferências, cursos, oficinas, workshop ou laboratório – atividades com duração de até oito horas (se igual ou superior a oito horas, deve ser classificado e registrado como curso). * Inclui-se nessa classificação a conferência enquanto evento (conferência estadual de...).
	SEMINÁRIO	Eventos científicos de âmbito menor do que o congresso, tanto em termos de duração (horas a 1 ou 2 dias), quanto de número de participantes, cobrindo campos de conhecimento mais especializados. * Incluem-se nessa classificação: encontro, simpósio, jornada, colóquio, fórum, reunião.
	CICLO DE DEBATES	Encontros seqüenciais que visam a discussão de um tema específico. Inclui: Ciclo de..., Circuito..., Semana de...
	EXPOSIÇÃO	Exibição pública de obras de arte, produtos, serviços, etc. Em geral é utilizada para promoção e venda de produtos e serviços. Inclui: feira, salão, mostra, lançamento.
	ESPETÁCULO	Demonstração pública de eventos cênicos musicais. Inclui: recital, concerto, show, apresentação teatral, exibição de cinema e televisão, demonstração pública de canto, dança e interpretação musical.
	EVENTO ESPORTIVO	Inclui: campeonato, torneio, olimpíada, apresentação esportiva.
	FESTIVAL	Série de ações/eventos ou espetáculos artísticos, culturais ou esportivos, realizados concomitantemente, em geral com edições periódicas.
	CAMPANHA	Ações pontuais que visam um objetivo definido.
	OUTROS	Outros eventos não classificados nos itens anteriores.

AÇÃO	GRUPO	CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
<p>PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS</p> <p>Atividades de transferência à comunidade, do conhecimento gerado e instalado na Universidade, contratado por terceiros (comunidade ou empresa). A prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade e não resulta na posse de um bem. Deve ser registrada a prestação de serviços realizada por hospitais, clínicas, laboratórios, hospitais veterinários, centros de psicologia, museus e núcleos de acervos universitários, dentre outros, seja de caráter permanente ou eventual. Quando a prestação de serviço se oferece como curso ou projeto de extensão, deve ser registrada como tal (curso ou projeto)</p>	<p>SERVIÇO EVENTUAL</p>	<p>CONSULTORIA</p>	<p>Análise e emissão de pareceres, envolvendo pessoal do quadro, acerca de situações e/ou temas específicos.</p>
		<p>ASSESSORIA</p>	<p>Assistência ou auxílio técnico em um assunto específico, envolvendo pessoal do quadro, graças a conhecimentos especializados.</p>
		<p>CURADORIA</p>	<p>Organização e manutenção de acervos e mostras de arte e cultura, envolvendo pessoal do quadro.</p>
		<p>CONTRATO</p>	<p>Contratos, envolvendo pessoal do quadro, para prestação de serviços não classificada como consultoria, assessoria ou curadoria.</p> <p>Incluem-se nessa categoria cooperação técnica, pesquisa encomendada, restauração de bens móveis e imóveis e outras prestações de serviço eventuais.</p>
	<p>ASSISTÊNCIA À SAÚDE HUMANA</p>	<p>CONSULTAS AMBULATORIAIS</p>	<p>Atendimento ambulatorial ou domiciliar programado: médico, de enfermagem, odontológico, psicológico, fisioterápico, terapia ocupacional, fonoaudiológico.</p>
		<p>CONSULTAS DE EMERGÊNCIA</p>	<p>Assistência à saúde em situação que exige pronto atendimento (urgências e emergências)</p>
		<p>INTERNAÇÕES CLÍNICAS</p>	<p>Assistência a pacientes internados: médica, odontológica, psicológica, fisioterápica, terapia ocupacional.</p>
		<p>EXAMES LABORATORIAIS</p>	<p>Exames de patologia clínica e anatomopatologia.</p>
		<p>OUTROS EXAMES COMPLEMENTARES</p>	<p>Radiologia, ultra-sonografia e outros exames por imagem, provas funcionais, endoscopia</p>
		<p>CIRURGIAS</p>	<p>Intervenções cirúrgicas (hospitalares e ambulatoriais)</p>
		<p>OUTROS ATENDIMENTOS</p>	<p>Outros atendimentos não incluídos nos itens anteriores.</p>

	ASSISTÊNCIA À SAÚDE ANIMAL	CONSULTAS AMBULATORIAIS	Atendimento ambulatorial a animais.
		INTERNAÇÕES CLÍNICAS	Assistência veterinária a animais internados.
		CIRURGIAS	Intervenções cirúrgicas em animais (hospitalares e ambulatoriais).
	LAUDOS	LAUDOS TÉCNICOS	Auditoria, exames, perícias e laudos realizados em empresas, laboratórios ou clínicas, envolvendo pessoal do quadro, que oferecem serviço permanente, produzidos nas áreas social, exatas, humanas e de saúde, incluindo: análise de solos, exames agrônômicos e botânicos, análise farmacológica, qualidade de produtos, laudos psicológicos, antropológicos, perícia ambiental, entre outros.
	ASSISTÊNCIA JURÍDICA E JUDICIAL	ASSISTÊNCIA JURÍDICA E JUDICIAL	Atendimentos a pessoas em orientação ou encaminhamento de questões jurídicas ou judiciais.
	ATENDIMENTO AO PÚBLICO EM ESPAÇOS DE CULTURA, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	MUSEUS	Atendimento a visitantes em museus e centros de memória das IES.
		ESPAÇOS CULTURAIS	Atendimento ao público em espaços culturais nas IES.
		ESPAÇOS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	Atendimento ao público em espaços de ciência e tecnologia das IES como observatório, estação ecológica, planetário, jardim botânico, setores e laboratórios, etc.
		CINES-CLUBE	Atendimento ao público em cines-clubes nas IES.
		OUTROS	Outros atendimentos não incluídos nos itens anteriores, inclusive os de Restauração Artística e das atividades realizadas pelas Artes Cênicas (coreografia, cenografia, direção, interpretação, iluminação, figurinos, maquiagem, sonoplastia, produção, etc.).
	ATIVIDADES DE PROPRIEDADE INTELECTUAL	DEPÓSITO DE PATENTES E MODELOS DE UTILIDADE	Depósitos e registro de patentes; protótipos.
		REGISTRO DE MARCAS E SOFTWARE	Registro de marcas e softwares.
CONTRATO DE TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA		Contrato de transferência de direito sobre tecnologia.	
OUTRAS	Outras prestações de serviços não classificadas nos itens anteriores.		

AÇÕES	CLASSIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO
PRODUTOS: PUBLICAÇÕES E OUTROS PRODUTOS ACADÊMICOS Caracterizam-se como a produção de publicações e produtos acadêmicos decorrentes das ações de extensão, para difusão e divulgação cultural, científica ou tecnológica	LIVRO	Produção efetivada (não incluir no prelo) – editoração, organização, coordenação, autoria (prefácio, posfácio, apresentação, introdução, capítulo); tradução.
	CAPÍTULO DE LIVRO	Produção efetivada (não incluir no prelo) – autoria, tradução,
	ENCICLOPÉDIA, PERIÓDICO	Produção efetivada (não incluir no prelo) – editoração, organização, coordenação, autoria (prefácio, posfácio, apresentação, introdução, capítulo); tradução.
	ANAIS	Anais de eventos científicos publicados - editoração, organização, coordenação, autoria.
	COMUNICAÇÃO	Inclui: Comunicações e resumos publicados em Anais de eventos científicos.
	MANUAL	Inclui: Cartilhas, Livrete ou Libreto, Fascículos, Cadernos, Boletins.
	JORNAL	Periódico de divulgação de notícias, entrevistas, comentários e informações. Inclui Boletim - editoração, organização, coordenação, autoria.
	REVISTA	Revistas e periódicos editados - editoração, organização, coordenação, autoria.
ARTIGO	Inclui: artigos em periódicos e trabalhos completos em congressos (publicados).	
	RELATÓRIO TÉCNICO	Publicações ou relatórios de produção, relatório de tecnologias e de metodologias de extensão.
	PRODUTO AUDIOVISUAL - FILME	Filmes produzidos pelas IES.
	PRODUTO AUDIOVISUAL - VÍDEO	Vídeos produzidos pelas IES.
	PRODUTO AUDIOVISUAL - CDROM	CDROMs produzidos pelas IES.
	PRODUTO AUDIOVISUAL - DVD	DVDs criados pelas IES.
	PRODUTO AUDIOVISUAL - OUTROS	Outros produtos audiovisuais não classificados nos itens anteriores. Inclui: fitas cassetes, discos, websites, etc.
	PROGRAMA DE RADIO	Programas produzidos com caráter de difusão em Rádio.
	PROGRAMA DE TV	Programas produzidos com caráter de difusão em TV.
	APLICATIVO PARA COMPUTADOR - Softwares	Softwares produzidos pelas IES. computacional, multimídia, outros tipos.
	JOGO EDUCATIVO	Jogos educativos criados ou produzidos pelas IES.

	PRODUTO ARTÍSTICO	Edição de partituras, composições musicais, gravações, arranjos musicais, gravuras, textos teatrais, apresentações musicais, entre outros.	
		Música, Artes Visuais, Artes Cênicas	Cinema , áudio e vídeo.
		Apresentação Musical	Solo, Música de Câmara, Conjunto Musical, Regência.
		Exposições Artísticas	Desenho, escultura, pintura, gravura, fotografia, instalação, performance, cerâmica, vídeo, televisão, peças/objetos, design de superfície, outros.
		Manutenção e Preservação de Obras Artísticas	Restauração.
		Premiações Culturais	
		Projeto de Produto e de Programação Visual	Embalagem, gestão de produto, mobiliário, produtos cerâmicos, produtos eletrônicos mecanizados, prototipagem, utensílios, ergonomia, fotografia, gestão de design, história em quadrinhos, identidade visual, interfaces visuais, multimídia, planejamento gráfico, produção gráfica, sinalética, vídeo e animação, outros.
			Protótipos e Registros em órgãos federais
	Espectáculos Teatrais		
	PRODUTOS TECNOLÓGICOS	Piloto/Projeto/Protótipo/Outros – aparelho, equipamento, fármacos e similares, instrumento, desenho e programação visual; outros.	
	PRODUTO DA PROGRAMAÇÃO VISUAL	Embalagem, ergonomia, fotografia, gestão de design, história em quadrinhos, identidade visual, interfaces visuais, multimídia, planejamento gráfico, produção gráfica, sinalética, vídeo e animação, outros.	
	OUTROS	Outras publicações e produtos acadêmicos não classificados nos itens anteriores, incluindo maquetes, mapas ou similares e cartas; materiais didáticos e institucionais.	

Fonte: Política de Extensão d UFSM. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/pre/>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ANEXO B – Memorando enviado a Secretaria de Educação de Santa Maria-RS

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO

(Rua Ângelo Uglione, nº 1515 – CEP 97.015-121 – Tel. 3218-1138 – FAX. 3223-3770).

MEMORANDO CIRCULAR Nº 141 /2010 - SMEd Santa Maria, 23 de setembro de 2010.

Da: Diretoria de Ensino - SMEd

Para: Diretor (a) das EMEFs

ASSUNTO: Preenchimento de planilha sobre projetos de extensão universitária.

Ao cumprimentá-lo (a), solicitamos a sua colaboração, no sentido de fornecer os dados solicitados na folha em anexo. A informação desses dados colaborará para a realização de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no curso de doutorado em Educação da UFSM, pela Doutoranda Eliane Galvão, sob a orientação da professora Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.. A pesquisa é referente às contribuições da interação universidade/escola via projetos de extensão universitária para a formação continuada dos professores municipais.

A planilha deverá ser entregue na recepção da SMEd ou enviada para o email: eligsantos@yahoo.com.br até o dia 05 de outubro.

Atenciosamente,


Prof^a Roselaine Dal Ponte
Superintendente de Ensino
PORTARIA Nº 1227/2010

ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Título da pesquisa: A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura das redes de relações entre escola e universidade.

Eu, _____, fui informada de forma clara e detalhada, livre de qualquer constrangimento sobre a pesquisa “A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura das redes de relações entre escola e universidade, a ser desenvolvida junto as Escolas do Sistema Municipal de Santa Maria/RS. Esta pesquisa busca investigar como se estabelece a dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos dos professores da educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, a partir da rede de relações entre a universidade e as escolas.

Confirmo que recebi informação a respeito do desenvolvimento da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu o desejar. A pesquisadora Eliane Aparecida Galvão dos Santos certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e terei liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento da pesquisa, frente a estas informações.

Não há riscos há saúde para os professores colaboradores.

Para maiores informações ou manifestações de desagrado, o telefone da pesquisadora para contato (55) 99691082. Orientadora prof^a Doris Pires Vargas Bolzan (55) 3222.2046

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora

Este formulário foi lido p/ _____(nome da participante)
em ___/___/___pela pesquisadora Eliane Aparecida Galvão dos Santos enquanto eu estava presente.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tópicos-guia⁸⁴ para entrevista narrativa semiestruturada individual

**UNIVERSIDADE FEDERALDE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

PROJETO DE TESE: A dinâmica das ações extensionistas nos processos formativos de professores da educação básica: a tessitura das redes de relações entre escola e universidade

PESQUISADORA: Eliane Aparecida Galvão dos Santos

ORIENTADORA: Profa. Dra. Doris Pires Vargas Bolzan

A) Dados de identificação e perfil profissional

- Escolher um nome fictício para sua identificação durante a entrevista: _____

- Qual a faixa etária: () 20 – 30 () 30 – 40 () 40 – 50 () 50 – 60 () 60 - 70

- **Formação inicial e ano de conclusão do curso**(origem: instituição privada ou pública)
- **Tempo de docência** (em sala de aula; em outras funções)
- **Níveis nos quais atuou** (educação básica; superior; quais modalidades)
- **Pós-graduação e ano** (nível: strito sensu (mestrado) lato sensu (especialização))

B) As ações de extensão universitária:

- O que tu entendes por extensão universitária?
- A partir da tua participação no projeto de extensão em andamento na escola, como percebes esta ação universitária no teu processo formativo?
- Já havia participado de atividades deste cunho? Conte-me sobre a tua participação e a participação da escola no projeto de extensão ?

⁸⁴ A seguir apresentamos os tópicos guia e desdobramento de algumas questões possíveis de serem introduzidas durante a entrevista narrativa. Entretanto, salientamos que no decorrer do processo novas questões poderão ser introduzidas ou suprimidas, conforme o desenrolar das entrevistas.

C) Formação continuada de professores da educação básica

- Qual o teu entendimento sobre a formação continuada de professores?
- Como a escola promove os espaços de formação continuada aos professores?
- O projeto de extensão em que estas inserida faz parte da proposta de formação continuada da escola?

D) A relação universidade escola – a partir do desenvolvimento de projeto de extensão universitária

- O que pensas sobre o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola para o desenvolvimento do projeto do qual tu participas?
- Como tu percebe essa relação entre a universidade e a escola A partir do projeto de extensão?
- Que ações realizadas pelo projeto de extensão tu destacarias e por quê ?
- Como tu vê o envolvimento da equipe diretiva e dos professores no desenvolvimento do projeto?

APÊNDICE B – Planilha: dados relativos ao projeto de extensão em desenvolvimento nas escolas.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Nome da escola	Contempla projetos de extensão sobre formação continuada de professores	Instituição de Ensino Superior Responsável	Título do Projeto	Professores participantes
EMEF Duque de Caxias	Não			
EMEF Ns ^a . Sra. do Perpétuo Socorro	Sim	UFSM/Centro de Educação	Alternativas metodológicas para alunos com dificuldades de aprendizagem Educação Especial	Professores dos anos iniciais
EMEF Irmão Quintino	Não	---	---	---
EMEF Fontoura Ilha	Sim	UFSM/Centro de Educação	Humanização e cidadania na escola	Professores dos anos finais
EMEF. São Carlos	Não	---	----	---
EMEF Euclides da Cunha	Não			
EMEF Castro Alves	Não	---	---	----
EMEF Aracy Barreto Sacchis	Não			
EMEF Padre Nóbrega	Não			
EMEF Dom Luiz Victor Sartori	Não	---	---	---
EMEF Reverendo Alfredo Winderlich	Não	----	----	----
EMEF Lívia Menna Barreto	Sim	FISMA UNIFRA	Computação usualidade do sistema operacional – Linux Educacional Nutrição	Professores dos anos iniciais
EMEF Vicente Farenzena	Sim	UFSM/Centro de Educação	Construir uma interlocução mundo da vida e racionalidade docente: Perspectivas para o processo formativo do professor no mundo da vida.	
EMEF Lourenço Dalla Corte	Não	----	----	----

EMEF Ten. João Pedro Menna Barreto	Não	---	----	----
EMEF Pinheiro Machado	Não	----	----	----
EMEF Antonio Gonçalves do Amaral	Não	----	----	----
EMEF Profª. Maria de L. B. Medina	Não	----	----	----
EMEF Santa Helena	Sim	UFSM/Centro de Educação	Cultura e escrita: Inovações metodológicas na escola	
EMEF Miguel Beltrame	Não			
Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan	Não	-----	----	
EMEF Júlio do Canto	Não	---	----	----
EMEF Luizinho De Grandi	Sim	UFSM/Centro de Educação	Cultura e escrita: Inovações metodológicas na escola	
EMEF Chácara das Flores	Sim	UFSM/Centro de Educação	O fazer pedagógico inclusivo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
EMEF Edy Maya Bertóia	Não	----	----	----
EMEF Dom Antonio Reis	Sim	UFSM/Centro de Educação		
EMEF Oscar Grau	Não			
EMEF Profª Hylde Vasconcellos	Não			
EMEF Rejane Garcia Gervini	Não	-----	----	----
EMEF Professora Altina Teixeira	Não			
EMEF Professora Francisca Weinmann	Não			
EMEF Adelmo Simas Genro	Não			
EMEF Renato Nocchi Zimmermann	Não			
EMEF Diácono João Luiz Pozzobon	Sim	UFSM/Centro de Educação	Cultura e escrita: Inovações metodológicas na escola Ações Extensionistas de assessoramento aos sistemas de ensino na organização do trabalho escolar	
EMEF Zenir Aita	Não			

EMEF Martinho Lutero	Não			
EMEF Santa Cecília	Não			
EMEF Leduvina da Rosa Rossi	Não			
EMEF Lidovino Fanton	Não			
EMEF Ione Medianeira Parcianello	Não			
EMEF Nossa Senhora da Conceição	Não			
EMEF Padre Gabriel Bolzan	Sim	FISMA	Curso básico de informática (para os professores atuarem no laboratório de informática das escolas)	
EMEF São João Batista	Não			
EMEF Erlinda Minóggio Vinadé	Sim	UFSM/Centro de Educação	Cultura e escrita: Inovações metodológicas na escola	
EMEF Pão dos Pobres Santo Antonio	Não			
Escola Municipal de Aprendizagem	Não			
EMEF Professor Sérgio Lopes	Não			
EMEF Bernardino Fernandes – Esc.Núc.	Não			
EMEF João da Maia Braga – Esc. Núc	Não			
EMEF Pedro Kunz	Não			
EMEF Maj. Tancredo Penna de Moraes	Não	----	----	
EMEF José Paim de Oliveira – Escola Núcleo	Não			
EMEF Intendente Manoel Ribas	Não			
EMEF João Hundertmarck	Sim	UFSM/ Centro de Educação	Hora do conto: Meninos e meninas lendo o mundo e a palavra	
EMEF Santa Flora – Esc. Núc	Não			
EMEF Irineo Antolini	Não	----	----	----

APÊNDICE C – Ações extensionistas registrados no gabinete de projetos do Centro de Educação relativos a formação de professores.

AÇÃO EXTENSIONISTA	OBJETIVO DO PROJETO	Nº
Projeto de formação continuada de educadores e educadoras das escolas da reforma agrária RS	Projeto envolve desenvolvimento de oficinas, palestras, cursos e seminários de formação pedagógica nos educadores e educadoras nas escolas da reforma agrária do RS	01
Educação de Matemática nos Anos Iniciais	Construir um espaço de discussão sobre as dificuldades encontradas por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino de matemática	02
Hora do conto: Meninos e meninas lendo o mundo e a palavra	Desenvolver atividades da hora do conto com alunos de escolas municipais e estaduais de santa Maria 1ª a 3ª série; com a participação dos professores.	03
Programa LEM: Tocar e cantar	Projeto de extensão com atividades conjuntas de ensino e de pesquisa no laboratório musical CE/UFSM, composto por oficinas de flauta doce, oficinas de linguagem e apreciação musical, oficinas de violão, oficinas de vivências musicais	04
Programa de incentivo ao talento	Implementar um programa de enriquecimento escolar, destinado á alunos com características de altas habilidades, a fim de ampliar, aprofundar e enriquecer o conteúdo curricular	05
Jogo didático no cotidiano escolar alfabetizatório	Tem por objetivo resgatar a utilização dos jogos didáticos como relevante complementação dentro do processo de ensino aprendizagem escolar	06
Ações coletivas com crianças, jovens e familiares em situação de risco pessoal e social nas políticas públicas	Construir ações coletivas para inclusão de crianças, jovens e seus familiares em situação de risco pessoal e social nas políticas públicas	07
Evento Ciclo de debates: Processos de Aprendizagem	Discutir os processos de aprendizagem humana no Âmbito da universidade Reconhecer o espaço do animar Núcleo centro de educação que se caracteriza pelo foco da aprendizagem	08
Programa de extensão Anima	Tem como objetivo favorecer os processos de ensino aprendizagem na universidade, por meio de uma abordagem psicopedagógica de promoção, potencialização, qualificação e recuperação	09
A pintura e outras modalidades expressivas como facilitadores do desenvolvimento potencial dos educandos	Educar através da arte da pintura e de outras modalidades expressivas, a criança e o adolescente, partindo do seu meio e do universo de sua cultura, para inseri-lo em uma cultura nova	10
Projetos NDI de portas abertas:um espaço de experiências formativas	Implementar no Núcleo de desenvolvimento infantil um espaço interdisciplinar de discussão e estudos sobre práticas educativas de professores ligados á infância	11
Grupo de pesquisa em Educação a Distância	Investigar a possibilidade de modelos sociológicos, econômicos implícitos, explícitos na elaboração e produção de materiais de apoio didático pedagógico no curso de graduação á distância de Educação Especial da UFSM	12
Evento Iº Ciclo de Cultura no CE “Casa de ferreiro, espeto de pau”	Propiciar a comunidade do CE e a comunidade externa um espaço de reflexão, entretenimento e discussão sobre as várias artes	13

Evento Seminário de avaliação e qualidade no Ensino Superior	Promover eventos de atualização sobre a temática, integrar participativamente os segmentos, atualizar as discussões, conhecer e trocar experiências e envolver o CE nos debates emergentes sobre a melhoria da qualidade por meio de processos avaliativos, emancipatórios e participativos	14
Avaliações e inovações na universidade	Coletar dados dos segmentos para formar um banco de dados da unidade, detectar os problemas para subsidiar o planejamento da gestão de unidade	15
Mundo da vida e racionalidade docente: Perspectivas para o processo formativo do professor no mundo da vida estetizado	Busca interagir e socializar a produção e resultado de pesquisa realizadas com o GPForma – Grupo de Pesquisa Formação cultural hermenêutica e educação com professores da rede pública	16
Curso de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado	O curso de formação de professores para AEE propõe a formação de 750 professores para atuar nas salas de recurso multifuncionais, por meio de oferta de 6 módulos deste em 120 horas desenvolvido em 5 meses. O curso prevê 30 turmas com 20 e 25 alunos cada formação	17
Inclusão e produção de audiotextos na construção do conhecimento e aprendizagem de cegos de Santa Maria	Implementar uma política de acessibilidade aos sujeitos com baixa visão à educação superior e Associação de cegos	18
O fazer pedagógico inclusivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Desenvolver ações que proporcionem a sensibilização, reflexão e a elaboração de diferentes alternativas metodológicas que subsidiem o trabalho pedagógico inclusivo do professor.	19
História e Educação: Os meandros do Ensino Formal	Qualificar os docentes que atuarão nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com especificidade na área de História	20
Grupo Vocal CE- Canta		21
Configurações curriculares na Educação em Ciências: Caracterização a partir de temas	Aprofundar aspectos teóricos metodológicos na relação entre temas geradores conceituados por Paulo Freire e temas articulados aos enfoques CTS	22
Curso presencial	Realizar encontros temáticos envolvendo o aprofundamento de teorias que sustentam os processos de leitura e escrita na escola Promover o trabalho coletivo entre pesquisadores GPFORT, acadêmicos do curso de pedagogia e Educação Especial e professores do sistema público de ensino	23
Grupo de trabalho de professores de física: Uma proposta de articulação entre formação inicial e formação continuada	Promover a melhoria das práticas pedagógicas relativas ao ensino de Física nas escolas de Ensino Médio da região de Santa Maria	24
Grupo de trabalho de educação em Ciências GTEC	Trabalhar o aperfeiçoamento e atualização da prática pedagógica Contribuir para o processo de colaboração parceria entre a universidade e a escola básica	25
Ações Extensionistas de assessoramento aos sistemas de ensino na organização do trabalho escolar	Contribuir com a rede pública e com a EEB com a divulgação de produções acadêmicas e científicas importantes e reconhecimento conjunto a comunidade científica e assessorar com base em conhecimentos teórico-científicos na elaboração de propostas inovadoras para a organização do trabalho escolar, em especial sobre as práticas	26

	pedagógicas e processos de formação continuada e desenvolvimento profissional de professores em serviço	
Programa de Formação Continuada para professores séries iniciais do Ensino Fundamental no Rio Grande do Sul – Pró Letramento	Formação de 143 tutores e 2.516 professores cursistas	27
Estabelecendo uma relação dialética entre saberes e as práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em busca de um currículo permeado pela qualificação do processo Ensino-aprendizagem	Promover entre a universidade e o contexto escolar um espaço de reflexão, análise e debate sobre a importância e a influência do lúdico no processo ensino- aprendizagem, considerando os aspectos fisiológicos , culturais , políticos e psicológicos	28
Grupo de Estudo e pesquisa sobre a educação em biologia GEPEB	Construir parcerias para efetivação de políticas públicas voltadas para a infância, juventude e familiares	29
Evento: Ciclo de cinema: Cinema e deficiência a invenção da diferença	Promover espaço problematizador das representações a respeito do fenômeno da deficiência	30
Evento: Oficinas sobre o ENADE	Fundamentar os acadêmicos dos cursos de graduação do CE levando-os a problematizar sobre o objetivo do processo de supervisão, controle e regulação do Ensino Superior	31
Workshop: Avaliação e inovação na universidade- Interconexões entre UFSM e UFRGS	Socializar a produção, promover a atualização por meio de trocas em grupo que investiguem a temática e refletir e problematizar as experiências	32
Projeto de Estimulação essencial no NEPES Núcleo de ensino pesquisa e extensão em Educação Especial	Articular serviços a comunidade, ao mesmo tempo busca viabilizar a integração de serviços dentro da própria universidades constituindo um campo de aprendizagem e pesquisa	33
Programa de formação assessoria e orientação em músicas	Assessorar e orientar professores especialistas e não-especialistas na área de música bem como instituição e ONGS em ações ligadas a educação musical	34
Projeto/ Emprego de pedagógicos em Santa Maria: Possibilidades e alternativas produzidas em interlocuções	Elaborar juntamente com os pedagogos do curso de pedagogia da UFSM ainda não atuantes na área de Pedagogia alternativas e possibilidades de trabalho para esses sujeitos	35
Projeto	Oferecer um espaço de formação continuada com o professor que ensinam Matemática no Ensino Fundamental tendo a parceria de formadores de professores e futuros professores de matemática	36

Fonte: Informações fornecidas pelo Gabinete de Projetos do Centro de Educação da UFSM em novembro de 2011.

APÊNDICE D – Mapeamento sobre os projetos de extensão nas escolas municipais de Santa Maria - RS.

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Estamos realizando uma pesquisa que tem como uma das finalidades mapear quais os projetos de extensão das Instituições de Ensino Superior que estão sendo desenvolvidos na Rede Municipal de Santa Maria. O foco do estudo é investigar como se fundamenta a interação universidade/escola nesse processo e qual a relevância dessa atividade para as escolas municipais. Para tanto, solicitamos a sua colaboração no sentido de fornecer os dados a seguir:

Nome da escola:

⁸⁵ Título do projeto, tempo de execução e a área temática (educação, saúde, formação de prof., etc.)	Instituição de Ensino Superior responsável e o Profº.(a) coordenador (a)	Nº de professores envolvidos no projeto e o ano (série) de atuação	Quem é o público participante do projeto	Pequena descrição de cada projeto (como é desenvolvido, como acontecem os encontros)
1				
2				
3				
4				

⁸⁵ A numeração corresponde a cada projeto.