

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES E PERSPECTIVAS

Célia Clarice Atkinson
Lenir Basso Zanon
Iselda Teresinha SausenFeil
Taíse Neves Possani¹

O presente ensaio é fruto de reflexões sobre ações desenvolvidas no contexto de um grupo de trabalho institucional formado por docentes das licenciaturas da UNIJUI, que tem como objetivo debater as questões teórico-metodológicas que configuram o currículo escolar na perspectiva de construir uma política de formação *continuadapermanente* coerente com os princípios orientadores das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Se por um lado, as interlocuções entre os diferentes painelistas tenham consolidado leituras e produções, que já vêm sendo contempladas e construídas nas formações de professores, desenvolvidas junto à Rede estadual da Educação Básica, propostas pelo Grupo de Trabalho-GT, também trouxeram novas demandas para pesquisas e produções.

Provavelmente, do que o mundo mais precisa hoje em dia é de educadores. (...) Do meu ponto de vista, o problema dos educadores é o principal, e é neste ponto que devemos recorrer à reflexão filosófica. A questão é descobrir onde os educadores poderiam encontrar o alimento sem o qual todo e qualquer entusiasmo resultaria inútil. (Gabriel Marcel, 1967, p.71-76)

Ao planejarmos o painel temático “Extensão Universitária e Educação Básica: contribuições e perspectivas”, apresentado no Salão do Conhecimento 2014, tínhamos, entre os objetivos: estreitar as relações entre universidade e a sociedade no que se refere aos processos educativos e inserção social por meio da extensão, tendo o diálogo como princípio mediador; conhecer e entender as expectativas da sociedade em relação ao programa de extensão Educação e Formação de Professores, na perspectiva de

¹Professoras da Unijui extencionistas do projeto de *Extensão Escola, Currículo, Conhecimento e Práticas Pedagógicas Integradas e Integradoras* desenvolvido (2014) na Escola Estadual de Ensino Fundamental Osvaldo Aranha (Ijuí/RS) e membros do GT Institucional da Unijui, o qual é parte do *Programa Interinstitucional de Formação Continuada dos Trabalhadores em Educação da Região Macromissioneira - noroeste do Estado do Rio Grande do Sul*.

consolidar e/ou ressignificar os projetos de extensão que garantam a articulação e o planejamento em rede e que viabilizem avanços na área.

O encontro, além de viabilizar essas intencionalidades, permitiu amplo debate, durante e posteriormente ao evento, possibilitando a reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada e a relação Universidade e sistema de ensino da Educação Básica. O painel constituiu-se em mais um espaço de estreitamento das relações entre a universidade e comunidade via extensão, fortalecendo, assim, esta dimensão na universidade e a consolidação de rede de parceria em prol da sociedade.

Compreendemos que a função da extensão na universidade é dialogar continuamente com a comunidade para identificar e delimitar os problemas sociais e buscar, conjuntamente, a resolutividade desses problemas, construindo alternativas viáveis e sustentáveis que considerem o contexto socioeconômico, cultural e ambiental. A proposta emergiu da necessidade do fortalecimento da relação entre a universidade, principalmente as licenciaturas, e de seus papéis e sua responsabilidade social no que se refere ao direito universal à educação pública de qualidade, conforme prescrito pela legislação republicana brasileira.

O atual governo brasileiro tem se ocupado em garantir o direito universal à educação e se empenhado em ampliar os horizontes no que tange à educação integral, implantando novas políticas públicas e programas socioeducativos, com a estratégia de qualificar as aprendizagens e induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação Integral. A presidenta Dilma Rousseff, em entrevista ao jornalista Luciano Seixas, no programa *Café Com a Presidenta* do dia 29 de julho de 2013, reafirmou a importância que se está dando ao programa *Mais Educação* dizendo que:

[...] o principal caminho para o desenvolvimento sustentável, para a valorização da própria sociedade brasileira reduzindo as desigualdades é a educação. Dar a todas as crianças as mesmas chances desde cedo, as mesmas oportunidades. É isso que significa desenvolvimento sustentável. Por isso, nossa meta é chegar com educação em dois turnos a 60 mil escolas até 2014. E a nossa prioridade [...] tem sido as escolas onde estão as crianças mais pobres, que são aquelas que recebem o Bolsa Família [...] (CAFÉ COM A PRESIDENTA, 2013, s.p.).

Considerando que a extensão é um “exercício de mão dupla”, é também seu papel mobilizar a comunidade de professores em atuação na rede básica de ensino,

comotambém configurar-se como espaço de ensino e formação para os alunos dos cursos de licenciatura, não mais de forma fragmentada e unicamente disciplinar, mas tendo como grande desafio a prática integrada entre disciplinas, o que responde a questões atuais para a formação de professores em nosso país. Nesse contexto, tornar socialmente efetivo o direito universal à educação pública de qualidade passa, entre outras condições necessárias, pela formação continuada dos profissionais da educação. Passa por uma educação concebida como prática social construída pelo diálogo intercultural, pela unidade estrutural do sistema, pela metodologia da relação teoria-prática, pela relação entre conhecimento, produção e relações sociais através da apropriação do saber científico-tecnológico numa perspectiva histórico-crítica e pela gestão democrática, compreendida como síntese superadora da centralização do poder.

Compreendida dessa forma, a prática educativa requer sistemática ressignificação formativa e reflexiva, de acordo com os princípios do protagonismo dos sujeitos envolvidos, considerando a pesquisa e o trabalho como princípios formativos, a pesquisa-ação como princípio articulador do modo de assumir o protagonismo pela relação dialética entre parte/todo, para avançar na compreensão do conhecimento, da interdisciplinaridade, do diálogo do conhecimento científico com outras formas de saber, da avaliação emancipatóriaentre outros princípios amplamente aceitos no campo da Educação Básica no país.

No que tange a formação do (da) professor (a), em especial a formação *continuadapermanente*, ressaltamos a importância e apontamos a necessidade da reflexão na/sobre e para a ação. Entendemos que é no diálogo com a situação mais imediata e, a partir da prática cotidiana, que vai sendo tecida uma competência coletiva indispensável para a (trans)formação da(do) professor (a) como pesquisador(a) de seu próprio *saberfazer*.(Pérez e Sampaio, 2012, p. 396).

É a partir destes entendimentos que a extensão, ou a integração entre a universidade, através de suas licenciaturas, e sistema de ensino da Educação Básica se torna importante. Trata-se de uma integração colaborativa que se evidencia, cada vez mais, já que ambos fomentam suas políticas e práticas pela interlocução que estabelecem entre si e pelo compromisso em buscar práticas educativas que objetivam qualificar as aprendizagens e contribuir na formação de cidadãos qualificados, autônomos e críticos.

A interação colaborativa da universidade nas escolas permite uma observação mais detalhada e fundamentada sobre o cotidiano escolar, sendo que uma questão posta aos

docentes da universidade é sobre as razões de ainda haver “não aprendizagens” e uma taxa tão significativa de evasões e reprovações dos estudantes, principalmente daqueles em que a escola pode representar a possibilidade de sua inclusão social. É compromisso da Universidade, contribuir na ruptura de constatações como a afirmação de Bernhardt:

Nas sociedades modernas, a escola representa a instituição que mais cresce e se expande em todas as áreas da vida social. Na escola, as crianças e adolescentes passam o tempo mais produtivo e criativo de suas vidas. Geralmente, entram com esperança, criatividade, fantasia e vontade de aprender e, na maioria dos casos saem desiludidos, lesados, empobrecidos. Saem “afortunados” possuidores de habilidades e competências e conhecimentos que, na maioria das vezes, não têm relação com suas vidas e com a sociedade na qual devem viver e trabalhar (Bernhard Fichtner, 2012, p.209).

Apostamos na conversa, na ação compartilhada como metodologia de formação pautada na escuta solidária, garantindo a presença das vozes de todos, principalmente daqueles historicamente silenciados. Uma nova tradição da experiência educativa passa a ser socialmente (re)construída, nas interações dialógicas entre professores da universidade e da escola, todos vivenciando dinâmicos movimentos de ação/reflexão/formação.

Diante do esforço de implantação e o desenvolvimento de propostas participativas, espera-se uma aprendizagem mais significativa, o que, em muitos casos ainda não ocorre. Analisando as diferentes ações desenvolvidas nas escolas, percebe-se que já há um esforço por parte dos educadores de incluir, desenvolver projetos e atividades de educação sócio-educativas que complementem a aprendizagem e desenvolvimento, mas trata-se, muitas vezes de um esforço solitário, limitado ao contexto disciplinar e muitas vezes descolado do projeto pedagógico da escola. Isso evidencia que não basta uma formação eficiente se o ambiente escolar não permitir um trabalho articulado, afinal o ambiente também é um agente formador.

Qualificar o ambiente escolar, partindo da hipótese de que a participação da comunidade, o desenvolvimento de atividades culturais, o acompanhamento pedagógico contribuem para que os sujeitos se constituam entre si, torna possível concretizar os objetivos da escola, que são o de promover a aprendizagem, a construção do conhecimento e a humanização da humanidade. É evidente a falta de diálogo entre ações educativas praticadas nas escolas, embora muitos avanços precisem ser considerados. Para auxiliar nesse processo, docentes da Universidade ampliam a sua participação nas escolas e integram-se às diferentes práticas educativas e pedagógicas,

no sentido de contribuir para uma formação mais articulada entre os professores da Educação Básica pela construção de novas metodologias participativas e atraentes que desafiem à criança e o adolescente a permanecer com sucesso na escola.

Acreditando na importância de investir esforços na reconstrução dos currículos vivenciados nas práticas escolares e cientes de que “experimentar pode significar observar situações e fenômenos a seu alcance, em casa, na rua ou na escola, desmontar objetos tecnológicos, construir aparelhos e objetos simples” (BRASIL, 2002, p. 38), participamos em processos sistemáticos de estudo, planejamento, ação e reflexão, cientes de que, como refere Marques (1997): “a escrita é o fator essencial que permite a estruturação de aprendizados significativos.”.

No âmbito das interações que vivenciamos, a escrita tem sido aliada imprescindível e permanentemente articuladora dos aprendizados e construções. Galiazzi e Moraes (2002, p. 240) discutem interações que conduzam ao aprender a aprender, defendendo a escrita, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

Faz-se do escrever maneira de pensar, isto é, pelo exercício da escrita aprende-se a pensar por mão própria e nisto está um entendimento inovador. A lógica tradicional inverte-se. Do pensar para escrever desenvolve-se o escrever para pensar. A produção textual é modo de organizar a aprendizagem, a reflexão e o próprio pensamento, como afirma um aluno após passar por uma experiência curricular em que o texto era melhorado em processos de reescrita. (Galiazzi; Moraes, 2002, p. 240)

Na formação que vivenciamos, os processos colaborativos de reescrita sistematicamente compreensiva dos conhecimentos interativamente construídos, alimentam focos de mudança, ao mesmo tempo, das teorias e das práticas educativas, na medida em que os currículos vão sendo revitalizados e recriados, seja na universidade ou no contexto escolar. Nesse sentido, a formação continuada colaborativa e participante é imprescindível para um aprofundamento teórico e metodológico, potencializando as interações/ações que já vêm sendo desenvolvidas: na perspectiva dos acadêmicos, poderem realizar estágios mais integrados, dos docentes da universidade, terem um espaço de pesquisa e fortalecimento das licenciaturas, dos professores da Educação Básica, aprofundamento dos estudos na direção da autonomia.

Diante do processo da universalização e democratização da Educação Básica, das metas do *Plano Nacional de Educação* e da vontade política de Estado em promover uma educação de qualidade evidenciada pela implantação de políticas e programas

educativos complementares de caráter inclusivo e emancipatório, pautados no pressuposto de que “lugar de criança e adolescente é na escola”, a aposta está em investir na integração universidade/escola para a qualificação da educação. Assim, a disponibilidade e o compromisso da Universidade em produzir conhecimentos socialmente necessários tornaram possível desenvolver um amplo programa de formação interdisciplinar, integrando, em momentos privilegiados, professores, estudantes e familiares, pautados na lógica destes sujeitos. É momento de os educadores autorizarem-se a serem protagonistas de sua prática educativa e isto se faz pelo estudo, intercâmbio e aperfeiçoamento da prática docente que vem sendo desenvolvida colaborativamente.

Historicamente, os processos de formação têm ignorado as experiências dos educadores, impondo-lhes um sempre recomeçar, como se tudo tivesse que iniciar do zero. Os resultados estão aí: baixo índice de aprendizagem dos estudantes, professores desacreditados/desautorizados e silenciados, entre outros. Há evidências suficientes de que o caminho é ousar e transgredir com as propostas prontas e feitas por alguns para outros executarem. Há a necessidade de apostar numa formação continuada que tenha a experiência da reflexão epistemológica do educador como elemento fundante de novo saber-fazer.

É assim que um grupo de professores que atuam nas diversas licenciaturas da UNIJUI apresentaram e vêm desenvolvendo uma proposta que assume a experiência da reflexão e da narrativa como fundamentais na constituição da docência. Segundo Benjamin (1987), o ato de narrar faz com que as histórias sejam preservadas do esquecimento e que possam ser, de alguma maneira, re-contadas, revividas, de modo que estes sentidos se misturem e se mesquem uns aos outros, dando corpo a um sentido comum e coletivo. Faz-se esta opção por compreender que a narrativa das experiências promove reflexão sobre a própria experiência e esta reflexão produz uma nova experiência pessoal e profissional. Pensar/narrar a prática permite olhar a profissão por dentro da profissão, o que por sua vez permite problematizar seu fazer, inventariar situações bem sucedidas e também aprender o que não se sabe.

Como nos fala Edwiges Zacur (2008, p.20): a

pergunta de hoje do Fale é: por onde começar? E aí eu inicio essa fala dizendo: tudo começa no olhar, na fala, na conversa, na escuta, nas

impressões, no contato, no desejo, na curiosidade. Esse contato, tudo começa na roda.

Nessa perspectiva, crescem os entendimentos compartilhados entre sujeitos que se constituem, em seus mundos, por meio de dinâmicos e complexos movimentos autorreflexivos e autoformativos em que, como referem Carr e Kemmis (1988), os sujeitos atuam como participantes e observadores, em processos de reconstrução social das práticas e das teorias educativas. Isso, considerando que se trata de mudanças, ao mesmo tempo, nos conhecimentos e nas situações condicionantes das práticas permeadas por sistemáticos contextos de ação/reflexão/ação.

Em nossa reflexão, também destacamos Maturana e Varela (1987) quando apresentam e discutem o conceito de autopoiesis e afirmam que os seres vivos se autoreproduzem em interação com o meio, com seus pares, e o homem, principalmente se autoproduz, modifica-se e modifica o outro pelo diálogo cooperativo, solidário, no interior das redes de conversações.

Em razão disso, o processo de formação que vem sendo vivenciado colaborativamente rompe com os processos de formação pautados na transmissão de modelos prontos e acabados, formulados por outros, fora da prática, e busca criar espaço que provoque o exercício de pensar com seus pares sobre o que e como sabem; espaço para o exercício da pergunta, desafiando o olhar para o que falta; espaço de estudo e construção na perspectiva de produzir novas práticas de formação mais abrangentes e comprometidas com a formação de leitores e escritores do mundo e da palavra.

Nesse processo de formação há um compromisso com os sujeitos e com a sociedade, pois, atualmente, a escolarização já se constitui uma questão de soberania nacional, de sobrevivência, de integração internacional. Saber ler, escrever e resolver problemas são condições necessárias à participação cidadã na sociedade contemporânea exigente de conhecimentos e de uso de múltiplas linguagens, sendo que o papel essencial da escola é o de constituir-se num espaço reflexivo, crítico e criativo de construção permanente dos saberes que a sustentam e que são necessários para o desenvolvimento de uma sociedade cidadã que se deseja.

Cada vez se torna mais evidente a necessidade de novas interações, pesquisas e produções entre professores que pensem o cotidiano da escola por dentro dela, como sujeitos que nela interagem para entender e tornar conscientes disso, de como este

coletivo vem se apropriando de sua prática e de suas construções, sempre na perspectiva de fortalecer tanto o coletivo da universidade quanto dos sujeitos da escola. Seria o caso de uma recriação da própria vida profissional, a qual passa também pela recriação pessoal. Isso se torna muito importante no mundo atual, pois as formações tradicionais não cuidaram de forma sistemática na dimensão humana, o que está interferindo e, muito, na identidade profissional, ou como já dizia Nóvoa(1995, p.7):

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção à uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irredutível da ação de cada professor numa óbvia relação com Nias: “O professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é professor.”.

É assim que, na modalidade de formação *continuadapermanete*, que vem sendo desenvolvida, a conversa/narrativa e a experiência docente como formação reflexiva vêm sendo assumidas como metodologia que gira em torno da pergunta norteadora mais humana e humanizada: que professor sou? Ao mesmo tempo, busca pensar que “eu sou esse professor pelo que sei e isso me dá identidade”, como dizia um sujeito participante, num encontro de formação. Pensando assim, a discussão sobre a formação de professores ganha outro significado e importância. Acreditamos que estas reflexões chamam os profissionais da educação, sejam os das escolas ou da universidade, à responsabilidade de empurrados para fora de certa zona de conforto, habilitarem-se para operar com a metodologia participativa, apoderando-se do espaço que também é seu como ator social.

Trata-se de uma formação que se concretiza em dimensões diversas, mas, especialmente, em termos de aprendizagem dos educandos e em termos de produção dos docentes. Na atual conjuntura as universidades são colocadas a serviço do empoderamento das classes sociais historicamente alijadas dos bens produzidos pela sociedade, e aliar-se aos esforços de elaborar pesquisas que apontem para uma nova educação, finalmente emancipatória e para todos, o que implica, certamente, em incluir todos os atores sociais nesta construção. E neste cenário, supõe-se que o protagonismo do professor seja condição sem a qual não há a mínima possibilidade de formação

continuada. Formação continuada só pode ser autoformação coletiva, ou como afirma Formosinho (2007), na práxis e em contexto.

A primeira tarefa é a de construção de contextos educativos complexos que permitam a emergência das possibilidades múltiplas e que participem no processo de construir participativamente o conhecimento. A segunda tarefa situa-se no coração relacional desse modo pedagógico, que o define como espaço de interação e escuta, a serviço da diferenciação pedagógica. A terceira tarefa, é a de dialogando com a história, escolher reflexivamente uma gramática pedagógica que permita pertencer a uma comunidade aprendente que partilhe um modo de fazer pedagógico, contribuindo para a construção do conhecimento sobre esse modo de fazer (p. 19).

Nessa direção alguns avanços teóricos e práticos começam a considerar novos aspectos humanos na formação do professor, cientes de que:

Discutir os problemas vividos pode se tornar, sim, uma conversa “afiada”, que enseje discernimento rigoroso dos desafios e a intervenção “porfiada” na prática sociocultural. Assim, quando as pessoas assumem subjetivamente necessidades objetivas, compartilhadas, encetam uma conversa “desafiadora”, investigadora, crítica e criativa. O compromisso com a prática se sustenta, pela reciprocidade, entre companheiras, em uma conversa “confiada” (Fleuri, 2010, p.17)

Entre outras contribuições, citamos Nóvoa (1995), quando discute a importância de resgatar a história de vida dos professores. Também, Tardif e Lessard (1991), ao ressignificarem os saberes e fazeres do professor, defendendo que o trabalho docente também é construído pela experiência do trabalho cotidiano. Confiantes no resgate da história docente e no resgate do lugar social do professor como produtor de saberes, protagonista de seu fazer, propositivo da ação docente e comprometido com os ideias da educação básica brasileira, é que propomos as ações de extensão aqui mencionadas, bem como o movimento de educação e formação no diálogo efetivo com a comunidade escolar.

Referências

BENJAMIN, W. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1987

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+**: ensino médio – orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC, 2002.

CAFÉ COMA PRESIDENTE, 2013. In: http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/cafe-com-a-presidenta#b_start=0< acesso em outubro 2013>.

CARR, W. & KEMMIS, S. Teoria crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

FICHTNER Bernhard. O conhecimento e o papel do professor. In. LIBÂNEO, J. Carlos, ALVES, Nilda (orgs). Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e currículo, São Paulo: Cortez, 2012,

FLEURI, Reinaldo. Prefácio. In. BARCELOS, Valdo. Educação de jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas. Petrópolis: vozes, 2010

FORMOSINHO, Júlia Oliveira, KISHIMOTTO, Tizuko M, PINAZZA, Mônica A (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007

GALIAZZI, M. C.; MORAES, R. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências: ciência e educação. In: **Revista Ciência e Educação**, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002.

MARCEL, Gabriel. Dois Discursos e um pedagogo autobiográfico. Barcelona: Herder, 1967.

NÓVOA, Antonio. Vidas de Professores. 2ªed. Porto: Porto Editora, 1995.

MATURANA, H. VARELA, F. A árvore do conhecimento. Campinas:Editorial Psy, 1987

PÉREZ, Carmem L Vidal & SAMPAIO, C. Sanches. Conversas sobre aprender a ler e a escrever. In. LIBÂNEO, J. Carlos, ALVES, Nilda (orgs). Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e currículo, São Paulo: Cortez, 2012,

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude Le. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 1991

ZACUR, Edwiges. Aprendiz de modelo ou modelo de aprendiz? In. GARCIA, R. Leite (org). A formação da professora alfabetizadora. Reflexões sobre a prática. 5ed. São Paulo: Cortez, 2008