

Revista da Extensão

Dez 2013 / N°7
ISSN 2238-0167

Entrevista com

Helena Alves D'Azevedo.

Uma pioneira no ensino de atividades aquáticas para bebês.

Experiência de alunas de nutrição com pacientes atendidos pelo programa de assistência domiciliar de uma unidade básica de saúde

Análise do trabalho de catador de rua à luz da psicologia social: um relato de caso

Nos caminhos da espera e do silêncio: o processo de uma oficina com familiares na fila da FASE

"Narrativas do esporte" na rádio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Atuação fonoaudiológica no pré-natal: uma experiência em promoção da saúde

Cine na escola: um dispositivo para a construção de experiências - *A arte de assinar o que se vê!*

A contribuição da monitoria na formação e desenvolvimento dos alunos do ensino técnico de nível médio

Extensão em educação financeira

Formação continuada de professores e extensão universitária: notas de pesquisa sobre a formação lúdica docente na universidade

A Extensão vista de perto

Publicação da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROEXT





Formação continuada de professores e extensão universitária: notas de pesquisa sobre a formação lúdica docente na universidade¹

Tânia Ramos Fortuna | Faculdade de Educação - UFRGS

Um dos achados mais notáveis de pesquisa realizada com professores cuja prática pedagógica é centrada na ludicidade, visando compreender como eles se tornaram professores capazes de brincar (FORTUNA, 2011), diz respeito à importância atribuída à formação continuada,

1. Este artigo retoma e desenvolve temas explorados em "A formação lúdica do professor: contribuições da extensão universitária", apresentado no 11º Congresso Iberoamericano de Extension Universitaria, em Santa Fé (Argentina), em 2011. Ver: FORTUNA, Tânia Ramos; BORDAS, Merion Campos. A formação lúdica do professor: contribuições da extensão universitária. In CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EXTENSION UNIVERSITARIA, 11, 2011, Santa Fe, Argentina. **Ponencias completas, resumen y galeria de pósteres.** Santa Fe, Argentina: UNL, 2011. p. 1-20. CD-ROM

notadamente aquela realizada através de atividades de Extensão Universitária.

Os professores investigados apontaram-na como um lugar de aprendizagem no qual eles mantêm uma relação, não de exterioridade com o saber, mas de proximidade.

Dada a ênfase à formação continuada presente nas histórias formativas dos professores pesquisados, acreditamos que ela, e, em especial, a formação que se dá na universidade em forma de Extensão Universitária, tem muito a ensinar sobre formação de professores.

O propósito do presente artigo é, pois, apresentar algumas das reflexões desencadeadas por essa pesquisa, tendo em vista o anseio de aprofundar a compreensão do papel da universidade na formação de professores e o potencial formativo da Extensão Universitária, particularmente em relação à formação lúdica docente.

A formação de professores e a Universidade

Atualmente, ninguém discorda de Tardif (2002), quanto ao reconhecimento do fato de que os professores possuem diferentes saberes profissionais que se formam ao longo de sua prática e que delineiam um processo de formação em *continuum*.

Em outras palavras: os professores não nascem professores, tampouco “viram” professores de uma hora para a outra; eles tornam-se professores ao longo de sua vida – vida essa não só universitária, mas, também profissional e pessoal.

Por outro lado, entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na formação universitária, Tardif (2002) observa que há uma relação de distância entre ambos que pode assumir diversas formas, da ruptura à rejeição da formação teórica dos profissionais, ou adaptação

e seleção. Esta seleção, adaptação ou rejeição é o que o autor caracteriza como um processo de filtração dos conhecimentos universitários, em que a prática profissional desempenha um papel central, modelada pelas exigências do trabalho.

Daí depreende-se a necessidade de existir forte interconexão entre o currículo de formação inicial e as ações de formação continuada, pois a formação inicial é apenas uma etapa de um longo e diferenciado processo que configura um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal evolutivo e continuado, completado por vários procedimentos e situações de qualificação profissional, formais ou não, ao longo de toda a vida do professor.

Ademais, o tema da formação de professores na universidade não se limita ao ensino superior, na forma da licenciatura, ou da pós-graduação, como tema de pesquisa e meio de formação continuada, seja através de cursos de mestrado e doutorado, seja através de cursos de especialização. É preciso incluir neste cenário, ainda, a Extensão Universitária, importante dimensão da universidade através da qual também o professor pode ser formado. Observe-se que estamos empregando aqui, o conceito de formação continuada de professores propugnado por Imbernón, como: “[...] toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.” (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Formação continuada e Extensão Universitária

Desde sua origem, no século XIX, na Europa, quando visava preparar técnicos, atendendo minimamente às pressões das camadas populares, a Extensão Universitária tem tomado diversas feições, conforme o sentido que se lhe atribui: culturalista, com o intuito de promover a elevação cultural daqueles que não participavam da vida

universitária, assistencialista e, mais recentemente, de transformação social, como processo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre sociedade e universidade (TAVARES, 2001). Ela já estava presente nos primórdios da universidade brasileira, em plena sintonia com o *esprit du temps*, como bem o demonstram Leite e Panizzi (2005) em sua análise sobre seu surgimento.

No caso específico da Universidade Técnica de Porto Alegre, que viria a ser a atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul, essas autoras observam que a orientação social era notória, presente inclusive e especialmente na extensão comunitária e no aprendizado profissional. Isto não quer dizer que a Extensão Universitária não se bata, ainda hoje, com dificuldades em relação à institucionalização, da qual se acredita provir sua valorização e reconhecimento, mas aponta para sua subordinação à concepção de universidade plural que responde pelos seus compromissos sociais e como lugar educativo/formativo. Porém, se o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita bem este compromisso, ao referir-se à promoção da extensão entre as finalidades da educação superior, atém-se apenas a um dos lados dessa relação universidade-sociedade, fazendo-a de mão-única. Segundo o documento, a extensão: “[...] visa à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”.

Contudo, sendo a universidade lugar de formação e a Extensão Universitária um dos meios pelos quais o ensino superior cumpre suas finalidades, então, através dela, podem ser produzidos conhecimentos significativos não só “para”, mas também “com” a comunidade universitária. Por isso, em que pese a importante posição de Santos em prol do que denomina “Extensão Universitária ao contrário”, isto é, aquela que traz outros saberes para dentro da universidade (SANTOS, 2005, p. 76), acreditamos que a Extensão Universitária que

realmente representa contraponto à concepção tradicional de levar a universidade para fora é aquela que se propõe a construir novos conhecimentos “com” a comunidade. Assume que não é verdadeiramente possível estar fora da comunidade e dentro da universidade, ou o contrário; a universidade “está” na comunidade, tanto quanto a comunidade “está” na universidade. Essa característica da Extensão Universitária como *locus de* construção conjunta de saberes mostrou-se fundamental para os docentes investigados em relação à sua formação lúdica, como se verá mais adiante.

De outra parte, Collares e outros (1999), analisando as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação continuada, denunciam a descontinuidade característica das políticas brasileiras que, pelo seu constante recomeçar em um “tempo zero”, é fundante do continuísmo e as condena à repetição. Esses autores também criticam a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos e sujeitos e conhecimento, não só por desvalorizarem os saberes, como também por desvalorizarem os sujeitos que os produzem.

Por outro lado, eles destacam o valor das rupturas que são propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências planejadas ou ditadas ao acaso e que constituem a essência da continuidade, ao tecerem novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir. Defendem, então, a importância de abandonar a segurança imobilizadora das certezas, para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos e poder, enfim, influir na construção de novas possibilidades de futuros.

Dessas observações, pode-se concluir que uma atividade não é continuada apenas porque ocorre após a formação inicial; muito frequentemente ela é, apenas, expressão de um continuísmo, que, paradoxalmente, a única coisa que faz continuar é o eterno recomeçar, desprezando todo o processo



formativo dos sujeitos envolvidos. Não se trata, porém, de repelir as rupturas, própria da vida. Ao contrário, a audácia do ponto de vista de Collares e outros estão em valorizar, precisamente, os acasos, as rupturas, porque, elas sim, asseguram verdadeiramente a dimensão continuada de uma ação formativa.

O certo é que, de acordo com Imbernón (2010), é fundamental que os professores assumam-se como sujeitos de sua formação e não como meros objetos dela; é preciso também passar das práticas de atualização e culturalização dos docentes à criação de espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, de modo que os próprios formadores passem do ensinar ao aprender. Em suas palavras: “[...] a formação deve levar em conta que, mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, [ela] cria condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam.” (IMBERNÓN, 2010, p. 96)

Portanto, o princípio de que os professores se formam professores ao longo de sua vida profissional, escolar e pessoal, em ações de formação inicial e continuada, renova as formas de pensar a formação docente. Ele solicita uma reavaliação crítica das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes, da qual decorrem, inescapavelmente, novas funções para as instituições formadoras e novos sentidos para as ações que desenvolvem, afetando, também, suas ações no campo da Extensão Universitária.

Extensão Universitária e formação lúdica docente

São, precisamente, as oportunidades de troca de conhecimentos, a valorização dos saberes progressos, a constante remissão à prática, sem nela fixar-se, os elementos que os professores



investigados na pesquisa sobre a formação lúdica docente apontam como aspectos fundamentais das atividades formativas de educação continuada, a eles atribuindo importância decisiva para que tenham se tornado quem são, isto é, professores que brincam. É, também, o aceno da novidade e o desejo de um conhecimento novo que responda às suas inquietudes e indagações, o que esses professores destacam como mérito de tais ações é o efeito/resultado em suas práticas pedagógicas. Por fim, o que eles mais enfatizam é o fato de sentirem-se inteiros nessas ações de formação continuada, em que não apenas suas experiências, mas também suas ideias e posições são valorizadas e participam de modo decisivo na construção dos novos conhecimentos. (FORTUNA, 2011)

Isso não significa, contudo, que as ações de formação continuada levadas a efeito pela universidade devam fazer-se reféns do mercado, apenas obedecendo-lhe; tampouco equivale a entender

a contextualização, tão sublinhada pelos professores estudados, como sendo mera subordinação à prática e abandono da perspectiva de médio e longo prazos.

Se assim fosse, estaríamos negligenciando justamente aquilo que garante a especificidade da universidade em relação às demais instituições/ organizações contemporâneas, que é o de ser, conforme Santos (2005), um ponto privilegiado de encontro entre saberes marcado por relações interativas – e não unilaterais – da universidade com a sociedade.

Entretanto, conforme Santos (2005), não são poucas as estratégias que estão em andamento no sentido de desqualificar a universidade como lugar da formação docente: enquanto organizações privadas assumem cada vez mais algumas funções da universidade, especialmente da universidade pública em relação ao desenvolvimento da educação, no campo da pesquisa

educacional aplicada e da formação continuada – um próspero mercado, em se tratando de comercializar credenciais e obter investimentos –, reformas educacionais são propostas às costas da universidade, às vezes com sua anuência em delas não participar.

Para o autor, há que se afirmar o compromisso da universidade com a escola, particularmente a pública, a partir do qual mecanismos institucionais de colaboração devem ser estabelecidos no sentido de uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Medidas tais como a valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada, reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e acadêmica e a criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino, propostas por Santos, representam a reafirmação do interesse e da responsabilidade da universidade em relação à formação de professores. Elas têm também uma clara implicação para a formação no âmbito específico da ludicidade.

Além do mais, há que se ficar atento à simplificação e à velocidade da formação que a defesa da flexibilização pode encobrir, principalmente quando o que está em causa é o atendimento às pressões do mercado de trabalho. A lógica do mercado baseia-se nos ganhos de produtividade e na competitividade, enquanto que a lógica da instituição universitária (não a organização universitária, tampouco a universidade funcionalizada), mesmo atenta ao mercado – que, afinal, também é parte da sociedade –, deve ser regida pela formação intelectual e pela democratização do saber, em uma perspectiva ampliada do tempo. Essa é, aliás, bem o diz Santos (2005), a característica mais distintiva da universidade e também a mais ameaçada pelas pressões da globalização neoliberal.

De mais a mais, de acordo com Chauí (2003), se a reforma das grades curriculares e do sistema de créditos é necessária, posto que estas escolarizam a universidade, absorvendo os estudantes em rotinas que os afastam daquelas condições que contribuem para uma verdadeira formação e reflexão, quais sejam a leitura e a pesquisa, também é fundamental organizar cursos que permitam maior circulação dos estudantes pela universidade.

Uma alternativa, segundo a autora, é possibilitar aos estudantes a livre construção do currículo com disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos, de forma a assegurar a universalidade dos conhecimentos (programas cujas disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo) e a especificidade regional. Esta não é uma ideia nova, podendo ser reconhecida em conceitos como núcleo comum e parte diversificada ou nos seus conceitos sucedâneos. As diretrizes para o curso de Pedagogia no Brasil, por exemplo, organizam-se em torno do núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, e núcleo de estudos integradores. Eles determinam que os estudantes desenvolvam seus estudos mediante disciplinas, seminários, práticas de docência e de gestão educacional, estágio curricular e atividades complementares.

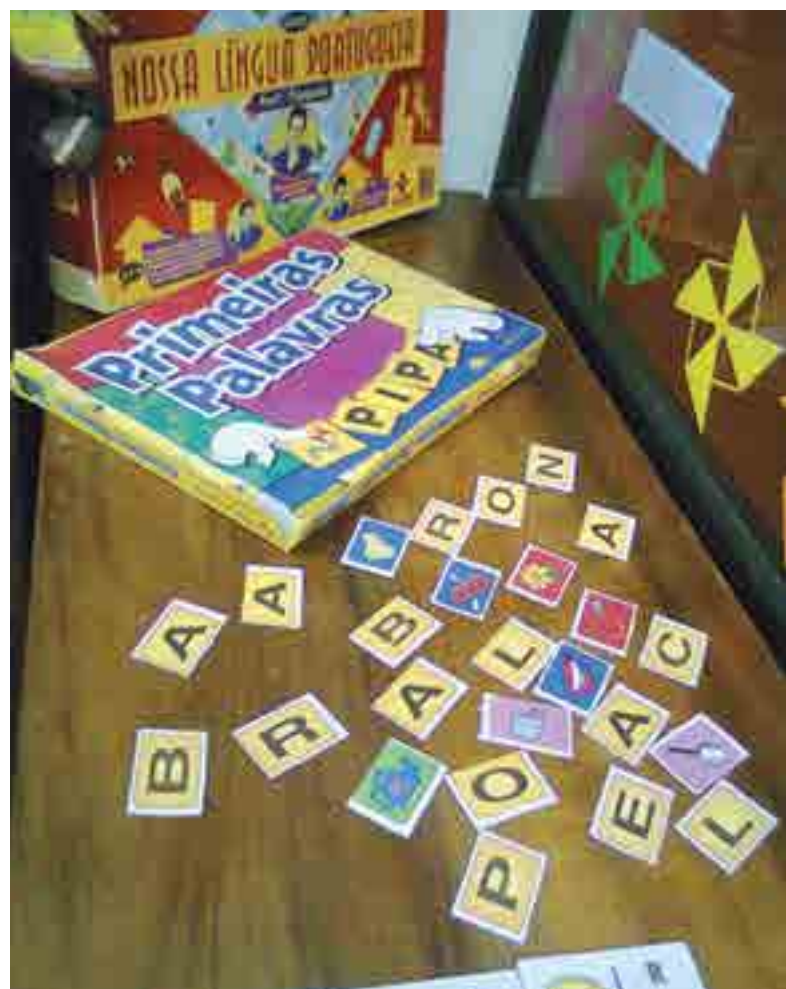
A valorização destas últimas no currículo do curso representa uma importante transformação na concepção de formação dos professores na universidade, pois incorporam ao ensino, experiências indubitavelmente formativas que foram, até então, mantidas à margem dessa formação, tais como as atividades de Monitoria, de Iniciação Científica e de Extensão Universitária. Vemos nesta medida um passo concreto no sentido do ensino vir a aprender com a Extensão Universitária e com a pesquisa. Este passo torna-se ainda mais largo no caso da Extensão Universitária e da pesquisa-ação se considerada a chance de que seja, enfim, reconhecida a presença dos saberes leigos na própria constituição dos saberes

universitários, através da visibilidade proporcionada por estas mudanças curriculares. Esta sim representa, a nosso ver, a verdadeira “extensão ao contrário”.

Diante disso, compreende-se porque, para Ferreira e Gabriel (2008), há um sentido subversivo nesse movimento da Extensão Universitária para dentro da universidade, como é o caso das ações que estendem o campo de formação profissional dos graduandos de diferentes cursos. Entretanto, as autoras observam que a luta da extensão por sua aceitação formal nos currículos acadêmicos se faz por uma aproximação ou inserção na mesma lógica hegemônica da disciplinarização curricular – aquela mesma lógica tão criticada por sua rigidez. Mas, se institucionalizar é controlar, é igualmente, fortalecer e permitir avanços. O mesmo processo de disciplinarização que restringe e que controla os currículos acadêmicos pode ser percebido como institucionalizador de práticas curriculares que abrem novas possibilidades de ação. Mesmo positiva, dizem as autoras, essa ambivalência da Extensão Universitária deixa uma questão em aberto: como participar dos currículos acadêmicos sem perder esse potencial transformador?

Como se pode ver, nesse autêntico jogo no qual a formação de professores na universidade se converte, a formação inicial tem muito a aprender com a flexibilidade da formação continuada e a atenção que esta pode dar aos conhecimentos experienciais dos professores, se bem que tenha também muito a ensinar sobre a valorização dos conhecimentos disciplinares e teóricos.

O certo é que a formação continuada, promovida, por exemplo, através da Extensão Universitária, graças à diversidade e à flexibilidade na proposição de ações, pode constituir-se em ponto de referência e apoio para os educadores em formação, o que traduz uma verdadeira forma de intervenção social e de promoção do desenvolvimento mútuo universidade-sociedade. Não é uma mera coleção de cursos ou de palestras,



mas ocasiões formativas que assegurem a um só tempo a mobilidade ao professor, respeitando seus ritmos e suas necessidades existenciais e profissionais, e a constância para que saiba que pode com elas contar para se referenciar, partilhando reflexões sobre sua prática profissional de modo a adensá-las teoricamente.

Os achados da pesquisa sobre a formação lúdica do professor reforçam essa perspectiva. Eles demonstram que um dos motivos pelos quais a Extensão Universitária é considerada uma instância formativa importante para os professores que brincam é, como foi dito no início deste artigo, porque nela os professores mantêm uma relação não de exterioridade com o saber, mas de proximidade com ele. Essas atividades parecem seguir a emulação de Imbernón (2010), em relação à necessária criação de novas alternativas

de formação continuada, nas quais os professores tenham voz e sejam escutados e nas quais desenvolvam procedimentos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais.

Retomando os achados da pesquisa sobre a formação lúdica do professor e o papel da universidade nessa formação (FORTUNA, 2011), há que se considerar que o saber lúdico é exigente, requerendo formas específicas de elaboração compreendidas por liberdade, autonomia, vivência, integração de experiências, reflexividade e, sobretudo, imbricação do eu em seu processo de construção. Por isso, é necessário, antes de tudo, que o formato da atividade formativa – seja ela inicial ou continuada – seja adequado a essas especificações. Observe-se, porém, que algumas dessas especificações não se restringem, verdade seja dita, à formação lúdica do educador, sendo extensivas a qualquer formação que se pretende congruente e consequente e esteja comprometida tanto com a vida das ideias, quanto com a vida prática.

Seja como for, “formar o homem” é a tarefa primeira e insubstituível da universidade, como preconizam Lipovetsky e Serroy (2011), em sua reflexão sobre o papel da universidade na sociedade hipermoderna. No mundo globalizado, isso equivale a propiciar a apropriação do que os autores denominam “cultura-mundo”, “vivendo-a plenamente, como um protagonista responsável e realizado” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 165).¹ Por certo, trata-se de uma relação de proximidade com o saber levada a efeito “com” a universidade, tal como os professores investigados declararam ter experimentado nas ações de formação continuada, que foram indicadas por eles como decisivas para que se tornassem quem são. ◀

1. Segundo Lipovetsky e Serroy, a cultura-mundo é o estado da cultura que acompanha a hipermodernidade, estando associada à globalização. Trata-se de uma “constelação planetária em que se cruzam a cultura tecno-científica, cultura de mercado, cultura do indivíduo, cultura midiática, cultura das redes, cultura ecologista” entre tantos polos que se constituem as “estruturas elementares da cultura-mundo”. (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 15).

Referências

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W. A educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 203-219, dez.1999.

FERREIRA, Márcia S.; GABRIEL, Carmen T. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, p. 185-200, out. 2008. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1579>. Acesso em: 31 de março de 2013.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica do professor e a universidade**: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEITE, Denise; PANIZZI, Wra. *L'esprit du temps* e o surgimento da universidade no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 273-290, jul./dez. 2005.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

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

TAVARES, Maria das Graças M. Os múltiplos conceitos da extensão. In FARIA, Dóris S. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.