
A relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente

The relationship between teaching, research and extension in teacher training

AMANDA OLIVEIRA RABELO*

Resumo

Este artigo discute a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na formação de professores e a contribuição dos campos da didática e do currículo nesta discussão. Para tal efetua uma revisão bibliográfica definindo inicialmente os três conceitos para depois efetuar uma confluência dos mesmos. Portanto, o objetivo deste artigo é relacionar ensino, pesquisa e extensão na formação de professores bem como discutir sobre as contribuições dos campos da Didática e do Currículo para este debate. Conclui que apesar da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão não ser uma realidade totalmente presente nas universidades brasileiras, as investigações acadêmicas e práticas de formação docente indicam atualmente vários caminhos para a sua concretização, que precisamos conhecer e praticar nas realidades de formação docente.

Palavras-chave: ensino; pesquisa; extensão; formação docente.

*Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ. Seropédica, RJ, Brasil. Jovem Cientista da FAPERJ. <amandaorabelo@ufrj.br>

Abstract

This article discusses the inseparability of teaching, research and extension in teacher training and the contribution of the fields of didactics and curriculum in this discussion. For this, I carry out a bibliographic review, initially defining the three concepts and then confluence them. Therefore, the purpose of this article is to relate teaching, research and extension in teacher training as well as discussing the contributions of the Didactics and Curriculum fields to this debate. I conclude that although the indissociability between teaching research and extension is not a reality that is totally present in Brazilian universities, academic research and teaching training practices currently indicate several paths for its implementation, which we need to know and practice in the realities of teacher education.

Keywords: *teaching; search; extension; teacher training.*

1 Introdução

É amplamente difundido na academia brasileira que a Universidade é composta de três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão. Contudo, na realidade esta tríade não é uma realidade totalmente presente nas Universidades Brasileiras, como demonstram as pesquisas de Maciel (2010), Maciel e Mazzilli (2010), Martins (2016) entre outras, que mostram que cerca de um terço das universidades (neste caso são principalmente as universidades pública) tem as condições para atender a este princípio por terem pós-graduação consolidada, titulação acadêmica e o regime em tempo integral dos docentes. Outros autores permitem analisar que na área de educação a conquista da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão necessitam que a Universidade esteja mais aberta às parcerias entre Universidade-escola, à pesquisa em colaboração, como as de André (2012), Campelo e Cruz (2016), entre outras, conforme defenderei na parte final deste ensaio.

Com relação a origem do princípio, Maciel e Mazzilli (2010) situam-na a partir da formulação da idéia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão visando uma "universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante" pela ANDES, com outras entidades sociais durante o "Fórum da Educação na Constituinte" durante o período de reabertura política. A mobilização posterior contribuiu decisivamente para a inclusão deste princípio no artigo 207 da Constituição Federal, consagrando uma luta histórica dos movimentos sociais em defesa da liberdade acadêmica e de autogestão. Portanto, Mazzilli (1996) expressa que o papel social da universidade na construção de uma sociedade igualitária e democrática requer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Maciel e Mazzilli (2010) descrevem que foram feitas várias tentativas frustradas de se retirar este princípio da constituição, por ferir os interesses econômicos dos setores públicos e privados (especialmente dos privados), culminaram no fato de que este princípio foi omitido da LDBEN 9394/96, como parte de uma política maior sob orientação de organismos externos, criando a figura polêmica dos Centros Universitários (incluo aqui também no mesmo sentido a criação da figura dos institutos superiores de educação) que abriu o oferecimento de cursos superiores apenas com ensino, sem a inclusão da pesquisa e da extensão, sem pós-graduações, encurtando o tempo de formação para que o estudante retorne rápido ao mercado de trabalho e que se possa contratar professores horistas, sem dedicação exclusiva ou horário integral.

Feita esta contextualização histórica deste princípio, tão breve que a considero superficial, entretanto considero mais importante debater outras questões para cumprir o objetivo de relacionar ensino, pesquisa e extensão na formação de professores bem como as contribuições dos campos da Didática e do Currículo para este debate.

Para dar conta tanto da diversidade dos temas, quanto tentar elaborar uma síntese dos mesmos, o que não é fácil por abordar temas com vasta possibilidade de análises, decido abordar: em primeiro lugar os termos do ensino, pesquisa e extensão nas suas características particulares, embora eu considere que eles são sempre indissociáveis; depois efetuei uma confluência dos mesmos apontando para as contribuições da Didática e do Currículo sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores. Espero com esta escolha conseguir unir o esforço da diversidade com o da síntese em torno desta discussão.

2 Algumas considerações sobre o ensino

Como definir o que é ensino?

Neste sentido, podemos entender "ensino" como um termo polissêmico e ambíguo, que pode descrever um processo que envolve vários indivíduos em uma sala de aula, uma ocupação ou função, uma prática social, etc. Para Shulman (1986), ensinar requer a articulação entre os conteúdos da matéria ensinada, o conhecimento pedagógico da matéria e o conhecimento curricular.

No dicionário alguns outros sinônimos são encontrados como instrução, treinamento, educação, transmissão de conhecimentos, repreensão, entre outros, mas na realidade estes termos não são sinônimos, dependendo do contexto, da história e de outros fatores para serem explicitados e compreendidos. Também podem ser questionados quem ensina, a quem, o quê, em que contexto, com qual centralidade, etc.

Todas estas questões dariam para escrever uma ou mais teses sobre o assunto. Mas uma diferenciação comumente discutida é encontrada no livro "Didática", onde Libâneo (2013) define as três

palavras chaves - educação, instrução e ensino - em uma relação intrincada os quais são responsáveis pelo ato de educar. O autor apresenta a "educação" como um conceito mais amplo, convergindo para a formação da personalidade social e do caráter, sendo, portanto, uma instituição social. Já "instrução" estaria relacionada à formação e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas do indivíduo, mediante o domínio de certos conhecimentos. Dessa forma, a instrução estaria, de certa maneira, subordinada à educação, entretanto podemos instruir sem educar ou vice-versa. O "ensino", por sua vez, é conceituado como sendo as ações, meios e condições para que aconteça a instrução. Libâneo pontua ainda que a educação escolar pode ser chamada também de ensino.

Por outro lado, o termo instrução é muito criticado por estar ligado a um tecnicismo, assim como às vezes o termo ensino também é criticado quando associado a uma transmissão de conteúdos de forma acrítica como forma de vincular a educação com o controle social (crítica efetuada, por exemplo, por Macedo, 2012), por isso Pedro Demo (2001) considera melhor substituir na trilogia ensino-pesquisa-extensão o termo "ensino" por "educação" pelo menos para evitar o instrucionismo que nos assola.

Outra questão que se torna crucial para debatermos neste ensaio é que a Didática, como um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional, tem como questão central o processo ensino-aprendizagem (Libâneo, 2013; Cruz et al, 2017), ora tendo ênfase no ensino, ora tendo ênfase na aprendizagem, embora a forma como o ensino e a aprendizagem são entendidos difere de acordo com a tendência teórica que baseia a didática. Cruz et al (2014) ao discutir o ensino e os desafios que marcam o aprendizado da docência na parcela de formação que ocorre no âmbito da universidade, demarcam que o processo de ensinar incorpora o de aprender de forma indissociável.

De acordo com o entendimento de Oliveira (1988), Libâneo

(2013), entre outros, tanto etimologicamente ou historicamente, a didática surge como tendo como objeto de estudo o ensino. Contudo, embora ainda exista um certo consenso, nem todos os especialistas consideram o ensino como objeto da didática, e falar de ensino não garante que estejamos falando do mesmo fenômeno até porque o próprio sentido de ensino ganha sentidos diferentes, por vezes obscurecido pelo conceito de método, outras vezes pelo conceito de aprendizagem, com o surgimento de temas variados de acordo com o tempo, a perspectiva teórica, entre outras questões.

Neste sentido, entendo, conforme explica Roldão (2007), que a função de ensinar não é simples transmissão de saber, é um movimento de dupla transitividade e mediação, de fazer aprender alguma coisa (o currículo) a alguém. Por isso, o bom ensino, seria de acordo com Martins (2016), aquele que promove a construção de conhecimentos convertidos em capacidade de atuação, presupondo mais do que aula, mas a promoção da aprendizagem.

Para finalizar, pontuo aqui uma questão que tem sido muito colocada na atualidade sobre o ensino, descrita por Demo (2015): que o ensino já é coisa digital, está na web de modo mais atraente que nossas aulas “mixurucas”, o que precisamos é promover aprendizagens com autoria e autonomia. Assim, o autor também questiona a aposta do sistema em aula, repasse, sem autoria, sem pesquisa, pois ensinar sem autoria poderia ser plágio, e o professor que não sabe aprender bem não conseguiria fazer com que o seu aluno saiba bem. Uma demonstração da derrota do sistema focado nas aulas reprodutivistas e conteudistas, é o fracasso no IDEB de 2013, até das escolas particulares, que mostra que esta metodologia não tem servido sequer para decorar.

Outros aspectos sobre o ensino poderiam ser destacados, mas deixarei para a parte final deste ensaio.

3 Algumas considerações sobre a pesquisa

Novamente ao olhar no dicionário encontramos uma definição de pesquisa como: ação de buscar mais informações a respeito de algo; estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber; entre outras.

Mas o termo pesquisa envolve uma infinidade de questões e definições que estão muito relacionadas ao contexto que se fala, a história, a questões de poder, hierarquias, aos tipos de pesquisa (Ludke e André, 1986), entre outras. Historicamente, desde o método científico até a quebra do seu paradigma a pesquisa era considerada privilégio de poucos que detinham os saberes e procedimentos para a sua efetivação, este pensamento hierárquico ainda tem grandes repercussões atualmente, por exemplo, uma delas é mencionada por Tardif (2002) na valorização dos saberes universitários frente aos saberes dos professores, Demo (2015) descreve tal hierarquização na queixa de que grandes pesquisadores não gostam de ensinar, considerando como perda de tempo de pesquisa, banalizando a formação discente como mero ensino e a formação discente como dissociada da pesquisa; do outro lado, face ao hábito de ensinar, muitos professores não conseguem se conceber como pesquisadores, até porque acham que não dominam os procedimentos rigorosos da pesquisa, ou que ensino não inclui pesquisa.

Tal questionamento tem relação com o que destaca Pimenta (2005) que há uma valorização da pesquisa na universidade frente ao ensino, mas é preciso questionar que ser um bom pesquisador não é garantia de excelência no desempenho pedagógico, ao mesmo tempo a autora demarca a importância da investigação de situações concretas, com base na teorização de Nóvoa (2017)

e Schön(1995), de uma epistemologia da prática, da investigação sobre a formação continuada, onde o professor-reflexivo reelabora os saberes e identidades da profissão, pois o exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, sendo preciso investigar a sua prática, construindo saberes-fazer, efetuando vínculos entre universidade e escola pela pesquisa colaborativa.

Mas a universidade em geral não tem efetuado este papel. Demo (2001) relata que na prática a universidade nem sempre reconstrói o conhecimento, se efetivando em pesquisa, assim o seu papel educacional também fica ultrapassado e reprodutivo, pois aprenderia de verdade o aluno que pesquisa, os outros apenas assistiriam aulas. Neste âmbito, o professor precisa se comprometer com fazer o aluno aprender (a união do ensino-aprendizagem), onde a reprodução hoje em tempos da internet é dispensável, pois "informar é questão eletrônica, cada vez mais. Formar é coisa de professor." Neste sentido o papel da pesquisa seria fundamental ao ensino, pois o docente não serve para tirar dúvidas, mas para fazer dúvidas, assim o autor defende que "todo curso deveria adotar a pesquisa como "ambiente" da aprendizagem".

Em outro texto Demo (2015) destaca novamente o poder da ação através da pesquisa, principalmente a pesquisa-ação, a teorização da prática ou a pedagogia reflexiva. A pesquisa na universidade está muito centrada no professor quando deveria ser compromisso também do estudante. A concepção de pesquisa como ação é capaz de mudar a proposta educacional, indo além da perspectiva de pesquisa pretensamente neutra e personalizando a intervenção comprometida envolvida na mudança, mas para isso o professor precisa fazer com que o estudante goste de aprender e descubra que é atividade significativa para sua formação, mas é preciso tomar cuidado com a banalização da pesquisa e não oferecer aos oprimidos uma ciência de quinta categoria, como critica Paulo Freire.

Todas estas críticas tem também tido repercussões opostas, descritas por André (2001) em uma tendência pragmatista imediatista das pesquisa em educação que tem repercutido em uma propensão de apoio incondicional aos estudos que envolvem algum tipo de intervenção aliada com uma crítica ao caráter acadêmico das pesquisa produzidas na universidade, supervalorizando a prática e desprezando a teoria, tendo como consequência também a diminuição dos financiamentos e o aumento da sobrecarga dos docentes com tantas atividades que os subtrai o tempo crítico para a produção intelectual.

Destaco aqui que tal supervalorização da prática e da pesquisa puramente pragmática, bem como do desprezo pela teoria, também não traz consequências benéficas para a formação dos professores, pois ela continua a separar teoria e prática, pesquisa, ensino e prática, entre outros aspectos que precisamos unir e não separar.

4 Algumas considerações sobre a extensão

Paulo Freire em seu livro "extensão ou comunicação?" (1983) embora não trate da extensão universitária, nos auxilia por efetuar uma análise crítica da palavra extensão que em seu campo associativo se encontra em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc., não correspondendo a um que-fazer educativo.

Pedro Demo (2001) também efetua uma crítica ao termo "extensão", descrevendo que este termo não existe nas universidades europeias, pois consideram que garantir à sociedade acesso ao conhecimento é o que se espera delas. A extensão seria a má-consciência da universidade porque inventa vinculações sociais

compensatórias, por não conseguir trazer o desafio social e da cidadania para dentro da proposta curricular, por nunca ter sido colocada em pé de igualdade na trilogia, além de mais recentemente estar muito associada com a tentativa de obter fontes adicionais de recursos (encobrendo a falência do Estado), ou voluntarismo (por exemplo ele cita os amigos da escola, hoje talvez poderíamos citar o "mais educação"), estando a serviço do sistema econômico, ou do seu caráter compensatório" (por exemplo o programa "universidade solidária").

O autor (idem, 2001) defende uma outra "extensão", pois a extensão não deveria nem se chamar assim por não ser algo "acessório", por ser algo que não deveria estar fora da organização curricular, pois a cidadania deveria ser a "alma do currículo". Se não for algo curricular seria função da política social pública e não da universidade, que tem a função científica e educacional. Universidade não é "assistência social", o social na universidade é a "política social do conhecimento" que garante à sociedade o acesso a capacidade de manejar conhecimentos, se destina a confrontar-se com a desigualdade social, o pensar e intervir, a cidadania, a redistribuição de renda e poder. Um exemplo seria trazer a capacitação de professores da rede escolar como parte curricular do curso de educação, e não um curso de extensão, assim, os futuros professores também aprenderiam conectados com a prática.

Para Martins (2016) a extensão é uma intervenção sobre a realidade que retorna numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa, precisando estar voltada para as classes dominadas e não em uma perspectiva assistencialista atendendo aos interesses da classe dominante, efetivando-se no caráter prático da educação.

É lógico que existem vários programas de extensão que, conforme defende e demonstra Síveres et al (2013), contribuem no processo de aprendizagem significativo dos estudantes de gradu-

ação, assim como associam-se aos conhecimentos indissociáveis à pesquisa e ao ensino, articulando teoria e prática, promovendo soluções inovadoras, até porque o processo de aprendizagem engloba todo o sistema social, e amplia/modifica as questões de tempo, espaço e de processo de aprendizagem, devendo a extensão ser compreendida como comunicação, emancipação dos sujeitos, de acordo com a relação efetuada deste termo por Paulo Freire (1983), em uma perspectiva dialógica.

Neste sentido, considerando a indissociabilidade dos termos ensino-pesquisa-extensão, efetuiremos a seguir correlações sobre os mesmos e as contribuições da didática e do Currículo.

5 As contribuições da Didática e do Currículo sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores

A primeira questão que aponto com uma das principais contribuições atuais de Didática e do Currículo sobre a relação entre ensino, pesquisa e extensão na formação de professores é a necessidade de parcerias entre universidade e escola básica que se efetivam em projetos que relacionem pesquisa-ensino e extensão. Alguns autores defendem tal estratégia, como: André (2016); Nóvoa (2017); Zeichner (2010); Pimenta (2005); Ludke (2009); entre outros.

A parceria universidade e escola tem sido exaltada porque vários estudos constataam a distância entre a formação inicial e a realidade encontrada nas escolas e a lacuna entre teoria/prática, formação/trabalho. Tal distância representa fortemente a falta da

indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão nas universidades e torna necessária a busca por romper com este ciclo.

Na maioria das vezes tal parceria universidade-escola tem se constituído especialmente pela dinâmica dos estágios curriculares na formação inicial de professores (na interação entre estagiários, professores regentes das escolas e professores da universidade), que são vistas enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. Mas esta não é a única forma e nem sempre esta relação tem se dado como efetiva parceria, muitas vezes sendo uma parceria de serviço, burocrática, pela concretização de convênios, quando deveria se promover uma parceria de reciprocidade onde a escola tivesse uma verdadeira parceria com a universidade e sentisse que tem um compromisso na formação dos futuros professores contribuindo para o processo de profissionalização docente, o que acontece em vários países do mundo, mas que no Brasil ainda é fragilizado. Alguns desafios se apresentam aos estágios como a dificuldade das supervisões dos estágios serem efetivas, as condições de recepção pelas escolas dos estagiários, o compromisso formativo, as diversas concepções de estágio, a pouca importância que é dada ao estágio, o pouco investimento em programas de estágio, a falta de formação dos professores para receberem estagiários, entre outros.

Ludke (2009) identifica que embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois loci principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. É nesse sentido que projetos de pesquisa, e extensão, que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola básica, são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos.

Venho aqui apontar que os meus projetos sempre concretiza-

ram a indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, tendo que cadastrá-los como pesquisa, como extensão e como ensino. Na pesquisa-ação que realizei com discentes da disciplina prática de ensino e com professores das escolas (Rabelo, 2019a) que os recebiam confirmo que a maioria dos docentes gostavam de receber estagiários e os apontavam como auxiliares e alguém que pode trazer inovações, mas também existiram outros que tinham uma visão negativa do estagiário. Nesta pesquisa, ressalto a necessidade de se refletir sobre a relação teoria e prática, para não cair no tecnicismo de achar a teoria como mais importante, nem cair no risco do praticismo que tanto difunde aos estagiários que “na teoria é uma coisa, na prática é outra”, desconhecendo qual a teoria que está por traz de cada tipo de prática, tendendo à imitação, manutenção do status quo, perpetuação das práticas existentes e uma negação das inovações. Tal dilema ainda está presente de forma forte na realidade educacional, na realidade dos estagiários (que sofrem com a chegada no estágio principalmente pelo medo dos representantes da escola da avaliação do estagiário), também está presente nos cursos de formação de professores que por vezes desmerecem as disciplinas práticas, valorizando as teóricas, sem efetuar uma integração da teoria com a prática, o que a parceria universidade-escola proporcionaria.

Para resolver esta problemática apresento na pesquisa sobre estágio (Rabelo, 2019a) duas questões que precisam ser refletidas: a necessidade de efetuar um movimento de repensar e reformular as disciplinas de estágio nas Universidades e cursos superiores de formação de professores; a necessidade de uma maior articulação das parcerias institucionais e individuais (que normalmente se concretizam em projetos de ensino-pesquisa e extensão), tornando parceiras as instituições de formação inicial docente (universidade, faculdade, escolas normais, etc), a escola onde se realiza o estágio (neste sentido, efetuei um levantamento de docentes que desejam receber estagiários) e, até outras ins-

tâncias de acolhimento, em prol de uma melhoria na formação docente em um movimento de tornar o estágio um momento de reflexão da prática e da vida do estagiário.

Neste sentido, lembro uma das máximas freireanas de que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1998, p. 25), assim demarco que o estagiário tem muito a aprender com o docente e os/as discentes da escola, mas o docente também tem muito a aprender com o estagiário, e o docente universitário com os estagiários e os docentes das escolas, em uma postura de contínuos “estagiários da vida e aprendizes da prática docente”, conforme preconizado por Lima (2008, p. 203). Neste sentido, concordo com a expressão ‘professor reflexivo’, cunhada por Schön (1992), e com a valorização do professor-pesquisador de sua prática, com as discussões acerca dos saberes docentes de Tardif (2002) que os docentes das escolas têm, porém não é possível esquecer que uma reflexão sem a pesquisa teórica contextualizada em uma base político-epistemológica, pode gerar um praticismo ou individualismo, conforme indicam Pimenta e Lima (2005-2006), por isso a necessidade de interligação da pesquisa, ensino e extensão.

No Brasil além das estratégias de pesquisa-ação, pesquisa-colaboração, pesquisa-formação, rede de formação e a extensão, o PIBID também é analisado como uma destas iniciativas que contribuem com uma melhor formação docente, por vezes compreendido como projeto de ensino, outras vezes considerado como atividade de ensino, pesquisa e extensão, que promove a efetivação de uma parceria Universidade-escola (Campelo e Cruz, 2016). Todas estas iniciativas visam a indissociabilidade entre teoria e prática na formação inicial (ressaltando a dificuldade dos futuros professores em estabelecerem-na) e continuada dos docentes, utilizando narrativas, reflexões partilhadas, como forma de valorizar os saberes docentes, o que acontece principalmente pela relação com os professores experientes/reconhecidos (Nóvoa, 2017) e

com os professores supervisores que interligam teoria e prática, promovendo o intercâmbio da universidade-escola, a articulação entre pares, a valorização do professor, da escola, dos saberes docentes, da escola e da universidade com espaço de formação.

Assim, defendo que o cotidiano e as experiências vividas e narradas dos diversos *espaçotempos* de formação de professores sejam tomadas como centrais na formação, enfocando a relevância das narrativas que habitam os cotidianos da profissão docente, analisando sobre os processos pelos quais nos tornamos professores, o que no caso docente se torna peculiar porque o professor tem concepções prévias sobre o que é ensinar por ter vivido uma socialização prévia na escola. Tudo isso é fundamental para se pensar os currículos, a didática, os conhecimentos e questionamentos identitários comuns à formação docente, bem como para refletir sobre as redes de conhecimento e subjetividades, parcerias, cotidianidade na relação universidade-escola, bem como a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão não deve estar presente somente na formação inicial. A formação continuada também carece de, como defende Nóvoa (2017), trazer a profissão para dentro das instituições de formação, em uma efetiva parceria universidade-escola, especialmente porque muitas das tentativas de formação continuada e pesquisa-ação, colaboração são experiências temporárias e que enfatizam a universidade como lócus de formação, ao invés de efetivarem uma real parceria, que Nóvoa (2017) situa como acontecendo prioritariamente nas escolas. Tais formações às vezes são solicitadas pelas secretarias de educação para serem realizadas fora do horário do trabalho, outras vezes ficam a critério dos próprios docentes que buscam as mesmas por vontade própria, por vezes tendo dificuldade em conciliar por não terem dispensa de carga horária de trabalho para realizarem formações e por estas serem alocadas prioritariamente no seu horário de trabalho, o que é aumentado no caso dos docentes

dos anos iniciais e da educação infantil que muitas vezes têm o seu horário letivo completo.

Para que exista uma formação docente de qualidade, conforme advoga Nóvoa (2017), é preciso que todos os envolvidos construam juntos uma proposta de ação/formação, podendo até ser de iniciativa da Universidade, mas, demandando negociação de poderes e interesses, reconhecimento de igualdade, mesmo direito à fala e às decisões, proporcionando o protagonismo dos diferentes atores, bem como uma maior divulgação dos resultados e a necessidade de recursos (como bolsas) e/ou compensações (como liberação de tempo), aspectos que os bons projetos de ensino-pesquisa e extensão precisam buscar promover.

Outro aspecto relacionado com a formação continuada e que tem sido discutido atualmente são as considerações sobre o início de carreira docente. Tardif (2002), assim como Marcelo Garcia (1999), Huberman (2000), Esteve (1995), Nóvoa (2017), Zeichner (2010), Rabelo (2019b), entre outros, abordam a importância da fase inicial na carreira enquanto fase crítica, de aprendizagem intensa, de socialização, choque com realidade, confronto, rito de passagem, de aprendizagem de normas e hierarquias internas, descoberta dos alunos reais, que por vezes leva ao abandono da docência e/ou ao que Esteve (1995) denomina de mal-estar docente.

Tenho investigado (Rabelo, 2019b), portanto, os programas de indução profissional no mundo e no Brasil (em especial o programa Residência Docente do Colégio Pedro II), enquanto programas de apoio aos professores em início de carreira (com a mentoria, tutoria, supervisão), com base em vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010), Nóvoa (2017), entre outros. Tais programas também são efetivados geralmente em projetos de ensino-pesquisa e extensão. Verifico a importância destes nesta fase crucial da carreira docente, entretanto no Brasil estes programas ainda são raríssimos, o que é aumentado pelo

fato dos professores mostrarem que têm pouco tempo para se dedicar ao próprio desenvolvimento profissional.

Uma das iniciativas existentes é descrita por Fontoura (2017) na forma de Residência Pedagógica efetivada na vertente de extensão universitária para egressos das instituições e professores interessados em discutir suas práticas docentes, como possibilidade de ressignificação dos seus dilemas e com base nos princípios da Justiça Social (ZEICHNER, 2010), sem enfatizar a crença da superioridade da universidade em face da escola básica e promovendo uma real colaboração de diálogo entre pares. Cabe destacar que esta residência é bem diferente da atual recém divulgada pelo governo federal.

Abordar formação docente traz a necessidade de repensar a formação para o magistério articulando os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas. Como Tardif (2002) aponta, até agora a formação dos professores tem sido disciplinar e aplicacionista, dominada por conhecimentos produzidos em uma redoma de vidro, aplicados de forma superficial no estágio, efetivando, ainda hoje na minha opinião, uma visão tradicional da relação teoria e prática, que valoriza a primeira em detrimento da segunda, a pesquisa em detrimento do ensino e extensão. Esta visão hierárquica acaba por negar saberes aos professores, negar que eles sejam efetivos formadores de professores parceiros da universidade tanto na formação como na pesquisa, compreendendo que os professores detêm conhecimentos.

Isso é confirmado, mais recentemente, por Gatti (2010) que analisou os cursos de Pedagogia de 2001 a 2006 e confirmou que eles ainda têm uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar, o que acontece tanto nas disciplinas consideradas teóricas como nas práticas, bem como na fragmentação entre ensino-pesquisa e extensão. Além disso, ela conclui que a maior parte dos

estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Iniciativas que diferem da Residência Pedagógica que o governo tenta implementar, medida que tem sido avaliada negativamente principalmente por ser uma forma de fornecer mão-de-obra barata para as escolas (ainda sem formação) e por associar tal residência à BNCC (que tem sido alvo de críticas pelo estreitamento curricular e associação com as avaliações de larga escala). Além da utilização incorreta do termo residência, de acordo com as considerações de Nóvoa.

Tardif (2002) realça outro ponto que considero crucial para uma formação e profissionalização docente onde aconteçam projetos de pesquisa-ensino-extensão com efetivas parcerias e, conseqüentemente, uma formação de qualidade, que é a necessária unidade da profissão docente, acabando com as "lutas" entre os professores, que eu tanto questionava quando era professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, pois trabalhava uma carga horária maior e recebia um salário menor do que os outros docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Só considero possível acabar com essa "luta" se acabarem as hierarquizações entre os saberes e conseqüentemente entre os docentes, tanto salariais, como de carga horária, como de estatuto, entre os professores da educação infantil, anos iniciais do EF, EM e universitários. Cito neste caso a realidade de Portugal, onde tais diferenças não são tão grandes, principalmente entre os professores das escolas (exceto os universitários), que não tem diferenciação nenhuma de salário, desde a educação infantil até a secundária. Deste modo percebo que isso é viável e deveria ser apregoadado.

É preciso tomar cuidado também com a crítica da formação universitária que tem ensejado um desejo de que ela seja ligada somente ao meio escolar. Zeichner (2010) demonstra que nos EUA tais projetos têm desarmado a preparação de professores oferecida

pelas Universidades e expandido rotas alternativas independentes para ensinar. Ressalto que a formação de professores não pode passar a ser uma instância de reprodução das práticas existentes, nem somente ter um forte componente teórico. Ao contrário, a pesquisa, o ensino e a extensão precisam ser vinculadas às condições reais da profissão, promovendo um olhar crítico e prático reflexivo, com estágios com maior espaço e tempo e parcerias efetivas.

Por essa razão ressalto que os professores universitários também precisam fazer pesquisas e reflexões sobre suas próprias práticas, inserindo os professores das escolas como produtores de saberes específicos ao seu trabalho, integrando-os tanto nas atividades de formação quanto de pesquisa, promovendo que sejam professores reflexivos (na concepção de Schön), que integrem teoria com prática na sua praxis. Assim, é preciso desenvolver o que Nóvoa (2017) chama de "Casa comum" e o que Zeichner (2010) denomina "terceiro espaço" que pode ser entendido como formar-se dentro da profissão, em um local onde não exista hierarquia na formação de professores, onde existam verdadeiros projetos interligados de pesquisa-ensino e extensão que estabeleçam efetivas parcerias entre escola, universidade, governos, pais de alunos, professores universitários e do EB, etc. Por isso, a indissociabilidade pesquisa-ensino-extensão é um pressuposto para formação de docentes de qualidade, tanto inicial como continuada, que efetue uma formação que tenha como tema de discussão a prática pedagógica enquanto praxis que relacione teoria e prática.

Para além da formação de professores, outra questão que é crucial para se discutir em projetos de ensino-pesquisa e extensão é a necessidade de debate coletivo para a formulação e implementação de políticas curriculares. No entanto atualmente a formulação da BNCC foi fortemente criticada principalmente por não ter significado este momento de parceria, bem como da supressão das diversidades regionais, locais e pessoais, e da

associação da BNCC com as avaliações de sistema, reduzindo o currículo escolar àquilo que é mensurável, entre outros aspectos.

Outros focos de pesquisa-ensino-extensão podem ser as temáticas atuais, como as discussões sobre: o sistema de ciclos e a progressão continuada; a avaliação de sistema; a reflexão sobre as considerações atuais sobre as culturas; entre outros. Com o objetivo de desenvolver sempre projetos de pesquisa, ensino e extensão a partir da prática pedagógica do professor.

6 Conclusão

Considero que ao relacionar ensino, pesquisa e extensão na formação de professores bem como trazer as contribuições atuais dos campos da Didática e do Currículo para este debate, efetuei uma síntese das discussões sobre os conceitos bem como das temáticas que podem auxiliar para uma indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na formação docente, promovendo uma maior articulação teoria e prática nesta formação, tanto inicial como continuada.

Quero destacar que os estudos apontam que grande parte das pesquisas acadêmicas tomam como ponto de partida questões teóricas (Síveres et al, 2013), e muitas vezes continuam sobre elas sem as relacionar com a prática, isso demonstra que a indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão ainda não foi alcançada nas universidades. Como a relação teoria e prática é uma das temáticas mais discutidas tanto pela área da didática como pela área de currículo nos cursos de formação de professores, isto demarca a importância destas áreas na promoção de uma relação mais integrada entre o ensino-pesquisa e extensão.

Destaco aqui a afirmação de Saviani (1984) da interdependência entre ensino e pesquisa, pois somente um ensino sólido poderá sustentar pesquisas relevantes. Somo a extensão a estes aspec-

tos, pois na formação de professores só um ensino sólido, e que estabeleça uma relação entre teoria educacional e prática docente e escolar, poderá sustentar pesquisas relevantes e que tragam melhorias para a realidade educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2016.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 113, 51-64, 2001.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. Parceria Universidade - Escola Básica na formação de Pedagogos Docentes: aprendizagem sobre a docência no contexto do PIBID. In: *V Congreso Internacional sobre El Profesorado Principiante y La Inducción a La Docencia*, 2016.

CRUZ, G. Et Al. (Org.). *Ensino de didática: entre ressignificações e possibilidades*. Curitiba: CRV, 2017.

DEMO, P. *Lugar da Extensão*. UnB: Brasília, 2001.

DEMO, P. *Professor E Pesquisa*. UnB, Brasília, 2015.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

FONTOURA, H. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 0, p. 120-133, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23), p. 195-205, 2008.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação docentes*, v. 1, n. 1, 2009.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, 716-737, 2012.

MACIEL, A. S. *O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008*. 195 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

MARTINS, L. M. *Ensino-Pesquisa-Extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade*. Tese de doutorado, UNESP, 2016.

MAZZILLI, S.; MACIEL, A. S. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: caminhos de um princípio constitucional. In: *33 Reunião Anual da Anped*, Caxambú, MG, 2010.

MAZZILLI, S. *Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória*. Tese de Doutorado. São Carlos, SP: UFSCar, 1996.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, M.R. N. S. A didática e seu objetivo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 8, 1988.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. *Contrapontos*, v. 5, p. 9-22, 2005.

PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

RABELO, A. O estágio docente e a prática pedagógica no ensino público: um elo entre a teoria e a prática, a experiência e a inovação. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, p. 182-201, 2019a.

RABELO, A. Análise comparada da indução profissional como apoio ao docente iniciante. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, p. 81-96, 2019b.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SÍVERES, L. (Org.). *A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Liber Livro, 2013.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K.M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

Data de submissão: 03 de novembro de 2021

Data de aprovação: 05 de dezembro de 2021