



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Martins, Rosa Elisabete Miltitz Wypyczynski; Dias, Julice; Filho, Lourival José Martins

O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na
Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 21, núm. 2, 2016, Maio-Agosto, pp. 243-254
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a2893

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061625009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

O contexto do ensino, pesquisa e extensão na formação docente na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina

The context of education, research and extension in teacher training at the College of Education, Universidade do Estado de Santa Catarina

Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins¹

Julice Dias¹

Lourival José Martins Filho¹

Resumo

O objetivo do presente artigo é problematizar algumas questões relativas à formação de professores do curso de Pedagogia e de Geografia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, tendo como princípio básico a tríade ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma discussão teórica que tem como base a pesquisa bibliográfica e uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas na promoção de uma formação que estabelece relações entre a universidade e a escola de educação básica. Para tanto, põem em destaque os projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos nesses dois cursos e que contribuem para desenvolver uma visão crítica da realidade, bem como uma leitura do contexto profissional em que esses professores atuarão. Mediante os aspectos elencados, apresenta-se a seguinte problemática: quais as possíveis contribuições dos projetos apresentados para a formação inicial dos licenciados em Geografia e Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina?

Palavras-chave: Ensino de geografia. Ensino de pedagogia. Formação docente. Integração universidade - educação básica.

Abstract

The aim of this study is to discuss some issues related to the education or training of pedagogy and geography teachers at the College of Education, Universidade do Estado de Santa Catarina, based on the triad teaching, research, and extension. This is a theoretical discussion concerning a review of the literature and an investigation of the activities to promote teacher training that establishes relationships between the university and elementary, middle, and high schools.

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Av. Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, 88035-001, Florianópolis, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: R.E.M.W. MARTINS. E-mail: <rosa.martins@udesc.br>.

Therefore, this study emphasizes the importance of the education, research, and extension projects carried out in these two courses contributing to the development of a critical view of reality and a clear conception of the professional context in which these teachers will work. Accordingly, the following question was raised: what are the possible contributions of the projects developed for the initial training of undergraduate geography and pedagogy students at the College of Education, Universidade do Estado de Santa Catarina?

Keywords: Teaching Geography. Teaching Pedagogy. Teacher education. Integration university-basic education.

Introdução

Este artigo apresenta uma breve incursão teórica a respeito da universidade e seu papel na formação dos professores, a relação desta com a escola como espaço profissional e de formação docente, bem como a importância para a formação dos licenciados, dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos nos cursos de Geografia e Pedagogia na Faculdade de Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Destaca-se a importância desses projetos, os quais estão inter-relacionados e foram organizados com o objetivo de promover ações que contribuíssem para produção de conhecimento dos alunos(as) envolvidos(as). Todos são voltados para o estabelecimento da relação entre universidade e escola.

Segundo Hargreaves (1999), a docência, em muitas partes do mundo ocidental, está em vias de profundas transformações. Provocadas pela velocidade das mudanças científicas, tecnológicas, socioculturais, econômicas e ecológicas, cada vez mais se tem buscado construir e consolidar, no que diz respeito ao professor, o trabalho em equipe, as habilidades para utilizar tecnologias da informação e comunicação, a revisão de formas de ensinar e aprender, melhores formas de articulação com as famílias e a comunidade, entre outras. Nesse cenário social contemporâneo, no qual o autor identifica que o docente vive um período de pós-profissionalismo, é necessário ampliar e aprofundar a aprendizagem sobre as relações pais-professores, professores-alunos e escola-comunidade.

Entende-se, assim, que o papel central no processo formativo cabe à profissionalização docente. Para tanto, são necessários alguns domínios: técnico-científico (dos conceitos e conteúdos a aprender e

ensinar), prático (análise crítica do exercício profissional na relação com esses conceitos e conteúdos), pedagógico (revisão constante do cotidiano vivido na escola e na universidade) e político (no que tange à ética e à estética das relações engendradas nesse cotidiano).

Sabe-se que o saber docente não se constitui apenas pela acumulação de conhecimento, mas, sobretudo, na interface entre os conhecimentos e o cotidiano vivido, isto é, na medida em que o professor age, reflete sobre a ação e a reorganiza. No percurso formativo entre escola e universidade, acredita-se que a partilha desses conhecimentos no diálogo com o cotidiano vivido, portanto, com a experiência docente, discente e da comunidade, tende a subsidiar melhorias para a prática docente, bem como para a formação inicial e continuada.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996), vários agentes da contemporaneidade têm reivindicado a expansão de políticas educacionais voltadas à qualidade do ensino. Dentre eles, podem ser citados: movimentos sociais, Organizações Não Governamentais (ONG) e organizações da sociedade civil, as quais têm se mobilizado em torno de discussões, debates, proposições e reflexões acerca dos dilemas e desafios da educação brasileira.

Valendo-se de sua função social nesse cenário, a Universidade assume também a função propositiva e reflexiva, passando a delinear notadamente em seu escopo o comprometimento com a qualificação da educação básica, na medida em que se constitui como agência formadora inicial de professores. Respondendo às demandas nacionais e locais e impulsionada pelo próprio contexto político

educacional, a Udesc foi construindo, ao longo de sua trajetória, principalmente a partir da década de 1990 e dos anos 2000, um conjunto de práticas pedagógicas. Estas se consolidam hoje no que tange ao diálogo com as redes de ensino, partindo da oferta de ações políticas e pedagógicas as quais incidem sobre a formação inicial e continuada de professores.

Esse tem sido um contínuo esforço de discutir e refletir sobre o trabalho educativo pedagógico, buscando referenciar projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à formação docente e ao exercício profissional de professores e professoras no cotidiano escolar da educação básica. Desse modo, notadamente nos cursos de Geografia e Pedagogia, a Udesc tem se esforçado em oferecer organizações curriculares, espaços e tempos formativos e dinâmicas apreendentes que se debruçam sobre os saberes e fazeres docentes da educação básica, buscando formar professores os quais mantenham permanente diálogo com a materialidade das escolas, creches e pré-escolas. Nesse sentido, o presente artigo objetiva apresentar e descrever um conjunto de ações voltadas para essa direção.

A relação universidade escola

De acordo com Tardif e Lessard (2008, p.11), “[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores”. A função docente, dessa maneira, supõe uma constante análise crítica sobre o trabalho pedagógico e a permanente renovação dos saberes. Entende-se, também, que no fluxo dessa análise crítica o exercício docente deve abrir-se para o imprevisto e não para a improvisação.

A educação de qualidade como concepção fundante do processo educativo tem feito parte da utopia filosófica da educação brasileira. Ainda que tenha assumido características diferenciadas em cada momento histórico, compõe o ideário educacional em sua substancialidade.

Vários documentos legais e oficiais produzidos têm sinalizado que a educação integral de qualidade

como concepção fundante implica no reconhecimento de que os sujeitos da aprendizagem têm o direito inalienável de desenvolver suas múltiplas dimensões humanas, bem como de conviver com a diversidade produzindo conhecimentos, problematizando a realidade social e cultural e, assim, forjando sua cidadania.

Frente a isso, a Udesc vem desempenhando um papel muito significativo no processo de formação de professores, redesenhandos currículos e projetos de pesquisa e extensão. Nesse empreendimento político e pedagógico, tem desenvolvido visão ampla sobre o processo formativo dos graduandos e graduandas em cursos de Licenciatura. Nesse sentido, a Universidade entende que tomar a educação de qualidade como concepção fundamental significa necessariamente assumir a necessidade de construir desenhos curriculares os quais superem a fragmentação disciplinar e ousem na organização de tempos e espaços de aprendizagem e, sobretudo, construir ações de ensino, pesquisa e extensão que forjem projetos coletivos, articulados entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e as escolas, creches e pré-escolas.

Consciente desse desafio, a Udesc tem clareza de que ser professor é uma tarefa a qual envolve uma complexidade de ações que vão além da simples transmissão de conhecimentos já produzidos. Durante a sua formação inicial ou continuada o professor precisa compreender como acontece o processo de construção do conhecimento escolar para ter uma prática coerente com a natureza do ato educativo, assumindo uma atitude crítica e ética diante dos seus alunos.

Os desafios da docência levam ao questionamento da relação que existe entre a formação acadêmica e a atuação do professor no cotidiano da escola. Existe uma complexidade de elementos os quais se articulam e contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica. Assim, é importante conhecer e refletir sobre o processo que envolve a constituição da identidade profissional do professor, pois sua:

Prática é resultado do saber, do fazer e principalmente de ser, significando um

compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação (Grillo, 2001, p.79).

A formação do professor necessita ser analisada na ótica de alguém que, como cidadão e sujeito social, carrega marcas do contexto sociocultural em que está inserido. Para Santos (2002, p.262):

[...] as estruturas são momentos ou marcos sólidos na corrente fluída da prática, e que o seu grau de fluidez só pode ser determinado em situações concretas, estando condenado a modificar-se à medida que as situações se desenrolam.

O significado que cada professor confere à sua atividade como docente está relacionado aos seus valores e à sua história de vida; seu modo de situar-se no mundo e suas representações são significativos na construção da sua identidade como educador e ajudam a configurar os saberes que estruturam a sua profissão.

De acordo com Marques (2000), a reconstrução dos cursos de formação precisam ter como pressuposto básico a construção da identidade do educador. Esse processo acontece no:

[...] jogo das relações sociais no contexto da sociedade ampla, diversificada, em que se correlacionam a divisão social do trabalho e a distribuição social do conhecimento, especificando-se responsabilidades e comprometimentos. Torna-se imprescindível ao coletivo da profissão saber como o inteiro sistema das determinações sociais o atravessa e, reciprocamente, como ele, coletivo, atua sobre os dinamismos sociais. Compete-lhe entender-se, ele mesmo, sobre qual a especificidade de sua proposta política de inserção ativa no todo das relações sociais e no todo das relações específicas dos saberes a partir de que e com que trabalha (Marques, 2000, p.61).

Para Imbernon (2001), a formação docente precisa estar pautada em uma abordagem que

privilegie o professor como sujeito do processo de ensino, que construa sua prática num contínuo processo de reflexão sobre a atividade de ensinar com condições de enfrentar diferentes situações no seu cotidiano de trabalho. Uma formação a qual promova a autonomia profissional para que o professor seja capaz de produzir conhecimentos, articular teoria e prática, interagir com seus pares e estar atento às transformações e necessidades de seus alunos.

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada já que a profissão docente precisa o conhecimento como o contexto (Imbernon, 2001, p.18).

No entendimento de Fiorentini e Souza e Melo (1998), o processo de formação docente necessita buscar a articulação teoria/prática no sentido de contribuir para a formação de um professor pesquisador, o qual se utiliza da prática pedagógica para problematizar/investigar. Assim, o docente pode articular o conhecimento teórico-acadêmico com a cultura escolar, negando uma condição de técnico que apenas se utiliza de métodos e técnicas pensadas/produzidas por outros, resistindo à tecnologização e burocratização da docência, hodiernamente estandardizada nos documentos curriculares oficiais como rol de "competências e habilidades". Os saberes produzidos na prática habilitam o professor a atuar como um agente que participa/investiga e propõe inovações as quais atendam aos desafios da escola e da sociedade atual.

O problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelos professores na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantém relação com esses saberes. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada ou pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento

teórico ou pelo pragmatismo praticista ou ativista que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica (Fiorentini & Souza e Melo, 1998, p.311).

Guarnieri (2005) afirma que os cursos de formação precisam redirecionar as relações entre teoria e prática, procurando identificar que conhecimentos são mobilizados pelos professores ao atuar no âmbito da escola e nas condições mais adversas. É preciso buscar:

[...] especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica (Guarnieri, 2005, p.6).

A forma como a universidade tem se relacionado com a educação básica/escola, com pouca integração entre a licenciatura e o lugar onde os licenciandos atuarão, tem impedido a incorporação de reflexões acerca dos problemas vivenciados no cotidiano da vida escolar. Isso só reforça o entendimento de que um curso de formação precisa proporcionar aos acadêmicos o contato com o cotidiano da escola. O estudante de Pedagogia lembra da escola como aluno; agora é preciso desenvolver o olhar atento do profissional que vai atuar como professor nesse mesmo espaço. É preciso proporcionar projetos e pesquisas que ofereçam a possibilidade de vivenciar experiências em uma escola.

Ao longo da história, os cursos de Licenciatura e a escola se distanciaram consubstancialmente, em verdade, tornaram-se inclusive arenas, palcos de embates nas defesas unilaterais entre a prática e a teoria. No contexto aqui apresentado, torna-se caro para os envolvidos criar, de certa forma, uma "pedagogia do acolhimento", isto é, relações formativas no interior das quais a partilha dos saberes, a educação para alteridade, torna-se um princípio fundante. Um processo formativo no qual se rediscutem as compreensões várias, latentes e

manifestas, sobre escola, conhecimento e práticas curriculares.

Os projetos desenvolvidos no curso de Geografia

No curso de Geografia (Licenciatura) tem-se como projeto de ensino o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Pibid/Capes)², que tem a finalidade de estimular o licenciando a conhecer a realidade da escola e o exercício da docência. O programa desenvolve ações em uma escola da rede pública estadual desde agosto de 2011 e conta com 12 bolsistas, duas professoras coordenadoras no curso de Geografia e dois professores supervisores na escola. As ações propostas visam, acima de tudo, pensar alternativas para o ensino da Geografia na educação básica, propiciando a pesquisa da realidade escolar e profissional por meio de um processo de estudo e problematização das questões que envolvem a docência. Além disso, proporciona dupla contribuição para os licenciandos bolsistas ao estabelecer, ao longo de do processo, relação entre a prática acadêmica e os estudos teóricos e entre a prática de aprender e ensinar Geografia na Educação Básica.

O projeto Pibid Geografia, em seu desenvolvimento metodológico, contempla três etapas: a primeira aborda a contextualização do ambiente escolar, a investigação das práticas de ensino e aprendizagem, o mapeamento dos temas de Geografia e acompanhamento do trabalho do professor supervisor na escola na lida com a disciplina; a segunda prevê o preparo da proposta de intervenção pedagógica na escola atendendo ao mapeamento e às observações feitas na primeira; e a terceira diz respeito à intervenção no ambiente escolar e ao registro das atividades desenvolvidas. Esse projeto tem desenvolvido atividades de intervenção pedagógica e oficinas em turmas dos anos iniciais, ensino fundamental e médio com atividades de ensino de Geografia que têm auxiliado na aprendizagem dos

² O Pibid/Capes concede bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo mesmo.

educandos. Além disso, também foram desenvolvidos alguns projetos, como a criação de uma horta escolar, a organização de um jornal (*Geojornal*), o projeto Geocurtas que, semanalmente, promovia a exibição de um curta-metragem sobre assuntos relacionados à disciplina em questão e conhecimentos gerais de interesse dos estudantes.

Já no que tange à extensão, tem-se o Programa *Repensando os saberes geográficos e históricos da prática docente na educação básica*, vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (Lepegeo) e ao Laboratório de Ensino de História (LEH). Sua proposição insere-se no movimento de assumir a formação como espaço e tempo privilegiados para a problematização e o compartilhamento de saberes necessários à prática educativa. Tem como propósito articular o universo acadêmico, os espaços educativos, os profissionais e as entidades comunitárias no sentido de promover espaços para repensar os saberes da prática docente que circulam na educação básica.

Esse programa busca, a partir das reflexões em andamento na área do ensino de Geografia e História da Faculdade de Educação da Udesc, trilhar caminhos que apontem possíveis direções contemporâneas para os cursos de formação de professores. Se, por um lado, admite-se a ideia da necessidade de um esforço nacional para a efetiva qualificação do maior número possível de professores, por outro, é preciso preocupar-se com a qualidade dessa formação. O programa de extensão citado no presente estudo tem a pretensão de unir a pesquisa e o ensino, proporcionando um espaço a mais dentro da universidade e também fora dela, contribuindo para a ampliação dos saberes de professores, alunos e comunidade. O objetivo é oferecer novas oportunidades para a formação do pesquisador, do educador e demais participantes. Acredita-se que o ensino, a pesquisa e a extensão são os pilares de uma IES e se complementam na medida em que a extensão fornece material para a pesquisa e campo para o ensino.

No ano de 2015 foram desenvolvidas oficinas no curso de Pedagogia da Faed/Udesc com o objetivo de problematizar o ensino de Geografia e História para

os anos iniciais. Também foram organizadas outras três oficinas, as quais foram desenvolvidas nos cursos de formação permanente de professores da rede pública e em escolas públicas dos municípios de São José (SC) e Itapema (SC) e nos espaços de formação continuada de professores no município de Vidal Ramos (SC).

O projeto de pesquisa *Educação geográfica e práticas pedagógicas em espaços formais e não formais de educação*, em andamento, está inserido na linha de pesquisa Ensino de Geografia e Formação Docente, no grupo de pesquisa *Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens*, institucionalizado na Udesc e na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Tem por objetivo conhecer a realidade da educação geográfica desenvolvida nas práticas pedagógicas em espaços formais e não formais de educação. Esse interesse está relacionado à atuação na formação inicial e continuada de professores de Geografia e à pesquisas com alunos(as) dos Programas de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Educação da Faed/Udesc e trabalhos finais de graduação dos alunos do curso de Geografia da Faed/Udesc.

O papel da universidade na formação do professor consiste em buscar a integração entre essa instituição e o ensino básico, o que contribuirá para que os professores teorizem sua prática, ao mesmo tempo em que recebem a formação específica da sua área. Para superar a fragmentação da formação pedagógica específica,

[...] o grande avanço é estabelecer pontos de partida para o estudo interligando teoria e prática. E para isso ocorrer é necessária uma fundamentação teórica tanto da ciência, da educação e dos processos de ensino-aprendizagem (Callai, 2003, p.71).

A pretensão deste projeto é investigar como acontece a educação geográfica e as práticas pedagógicas em escolas, aqui denominadas de espaços formais de educação, e, também, em espaços não formais de educação. Existe o interesse em aprofundar conhecimentos sobre a abordagem

teórico-metodológica que orienta essas intervenções de ensino e aprendizagem, pois acredita-se que os resultados desta investigação podem auxiliar na (re)formulação dos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores de Geografia e demais áreas, além de deflagrar e/ou potencializar um conjunto de projetos e ações os quais possam servir de suporte para práticas de sala de aula. Pretende-se desenvolver pesquisas as quais abordem o problema do distanciamento entre a formação acadêmica e a prática docente, sendo este um dos dilemas encontrados nos estudos sobre o professor de Geografia e a realização de práticas de ensino da disciplina.

Entre as atividades desenvolvidas a partir deste estudo, destaca-se uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no curso de Pós-Graduação em Geografia da UFSC, intitulada *O papel formativo do Projeto de Educação Comunitária Integrar no âmbito do ensino de Geografia*. O objetivo era o de analisar as práticas pedagógicas do ensino de Geografia dentro do Projeto de Educação Comunitária Integrar, na modalidade de Ensino de Jovens Adultos (EJA) pós-médio, a fim de entender como ocorre a apropriação dos conceitos geográficos dos educandos trabalhadores quanto ao ensino dessa disciplina. Com isso, buscou-se a conscientização dos mesmos para práticas/ações transformadoras do espaço geográfico. Também pode-se destacar um Trabalho de Conclusão de Curso de Geografia da Faed/Udesc, *Geografias constituídas com o Projeto de Educação Comunitária Integrar*, o qual teve como objetivo analisar a influência das aulas de Geografia do Projeto Integrar na visão de mundo e sociedade dos(as) estudantes.

Os projetos desenvolvidos no curso de Pedagogia

É oportuno lembrar do direito à educabilidade como princípio educativo. No Brasil, essa noção tomou impulso a partir da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). O texto oficial e legal declarou que o acesso à educação era, sobretudo, um direito social, com vistas à construção e consolidação da cidadania.

Assim, é mister explicitar que no desenvolvimento social e cultural recente da democratização brasileira tem-se assistido a diferentes e importantes empreendimentos político educacionais, os quais objetivam construir e consolidar documentos orientadores das práticas pedagógicas, garantindo o direito à educabilidade e à educação de qualidade para os estudantes brasileiros. É, pois, no diálogo com esses empreendimentos que os projetos de ensino, pesquisa e extensão do curso de Pedagogia tem se desenvolvido, coadunados às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica:

Art. 9º A escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;

II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante;

V – preparação dos profissionais da educação, gestores, professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, dos estudantes, das famílias, dos agentes da comunidade interessados na educação;

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico;

IX – realização de parceria com órgãos, tais como os de assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente (Brasil, 2013, p.65).

Com base em todas essas premissas, no curso de Pedagogia em questão comprehende-se a escola como um lugar repleto de possibilidades, no qual se adentra com olhar atento e crítico, sempre acompanhado de uma postura ética e de ações propositivas. É um lugar único, imprescindível para o desenvolvimento de diversos conhecimentos docentes.

Neste sentido, procura-se construir uma relação com base num constante diálogo, no qual os integrantes se manifestam e ouvem as sugestões, críticas e encaminhamentos. Se a intenção é contribuir na formação de professores sensíveis e atentos, entende-se que priorizar e destinar espaços para a discussão das caminhadas na universidade e na escola é uma prática inerente à docência. Freire (2011) afirma que o diálogo entre professor e aluno não os torna iguais, mas cria uma relação democrática, denominada por ele de relação dialógica, ou seja, não significa destituir o professor de sua autoridade e responsabilidade pedagógica, mas de tornar o espaço da sala de aula aberto à curiosidade e à participação dos alunos.

Destaca-se que os projetos de ensino, extensão, estágio e pesquisa do curso de Pedagogia com ênfase nas discussões da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental partem do pressuposto de que as infâncias são construções sociais, bem como categorias do tipo geracional que devem ser reconhecidas em suas heterogeneidades, subjetividades e particularidades, considerando fatores, como classe social, etnia, gênero, religião e espaço geográfico, determinantes da constituição dessas diferentes infâncias. Assim, estas são forjadas também pelas crianças como sujeitos plurais que, concebidos

como atores sociais ativos, são também produtores de culturas.

As ações no curso de Pedagogia, com destaque neste artigo para os Programas de extensão, são: I - Trabalho Integrado em Alfabetização (Teia); II - Diálogos Freireanos e Formação Docente; III - Saberes e Fazeres no Contexto da Formação; IV - Linguagem, Infância e Formação Docente; V - Formação em ação: saberes e fazeres docentes na educação básica; VI - Brinquedos e brincadeiras: um caleidoscópio de ideias e vivências; VII - Diálogos em Formação: partilha de saberes na formação docente; e VIII - Alternativas Pedagógicas e Formação de Professores do Ensino Fundamental. Todas essas ações estão vinculadas aos grupos de pesquisa *Didática e Formação Docente* e *Grupo de pesquisa em Educação Infantil* (Gedin), os quais compartilham a ideia de criança enquanto ser humano que vive a infância, dotado de capacidades e potências, ator social que estabelece relações com os contextos em que vive, produzindo, assim, diferentes formas de comunicação e expressão as quais se pode denominar de *múltiplas linguagens*. Para isso, os(as) acadêmicos(as), ao assumirem a profissão de professor de crianças, precisam criar formas de comunicação e compreensão desses processos complexos e diversos, quais sejam: a constituição do sujeito criança aprendente e a apropriação do conhecimento por esse indivíduo.

Nas ações de extensão, ensino e pesquisa, as categorias mais exploradas são as brincadeiras, os jogos, o faz de conta, os jogos teatrais, a contação de histórias e as expressões plásticas e corporais. Brincar, para Sarmento (2002), é próprio do ser humano e, portanto, não é exclusividade da criança. A diferença está na intensidade da atividade: enquanto o adulto separa bem o ócio do trabalho, o brincar e o fazer “coisas sérias”, as crianças não fazem essa distinção com tanta dicotomia, sendo o brincar, para elas, algo muito sério - a esse respeito, basta observar um grupo de crianças brincando, como se concentram e aplicam as regras combinadas.

Paralelo a isso, também tem-se investigado o contexto das políticas públicas em educação. A partir disso, identificou-se o quanto ainda os espaços

escolares necessitam ser mais aprazíveis para as crianças, considerando aspectos arquitetônicos e pedagógicos. Além disso, também tem-se o compromisso com os conhecimentos sistematizados e com a composição curricular da escola. De acordo com Souza Júnior e Galvão (2005), isso significa assumir com ênfase o papel da escola em propiciar as condições para que a criança tenha o acesso, a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades inerentes à sua trajetória escolar em todas as áreas que compõem o currículo. A perspectiva de currículo aqui defendida caminha pelo viés que considera os processos educativos escolares constitutivos e construtores de relações humanas, crianças, professores, os quais, sendo humanos, carregam diversas formas de culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos e imaginários. Toma-se, portanto, como objeto de preocupação de constituição do conhecimento as dimensões do ensinar, educar e aprender, as quais envolvem dois atores centrais na relação pedagógica: as crianças e os professores. Na busca por reconhecer essa forma de ver a criança e de conceber a infância, torna-se relevante e significativo pensar a leitura e a escrita como parte da linguagem do ser humano e, ao serem desenvolvidas, é importante que estejam correlacionadas às outras linguagens e a todas as áreas do currículo.

Os Programas de extensão desenvolvidos no âmbito do curso de Pedagogia trabalham com a alfabetização para além do que tradicionalmente se pensava, ou seja, treino de escrita de letras, sílabas e palavras. Potencializa-se a textualidade em uma possibilidade de reconhecer as múltiplas linguagens como formadoras das diferentes dimensões humanas na criança. Talvez isso possibilite afirmar que a mesma, quando alfabetizada, não é apenas um indivíduo que aprendeu a ler e a escrever, mas que aprendeu, principalmente, que a escrita e a leitura são registros com diferentes informações necessárias para suas vidas. Como descreve Vygotsky (1991, p.133):

A escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorpo-

rada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem.

Também merece destaque o trabalho que vem sendo realizado pelo Pibid. Por meio desse programa os alunos do curso vivem no cotidiano escolar a docência em movimento na educação básica. Sabe-se que a complexidade do exercício da docência, conforme Cunha (2004), exige uma preparação cuidadosa, que dê conta das exigências similares do exercício profissional, distinguindo-se de várias outras profissões. Assim:

[...] ser professor não é tarefa que qualquer um faz, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exige uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras profissões (Cunha, 2004, p.41).

Essa é uma das grandes possibilidades do Pibid na articulação universidade e escola. Até porque as situações com as quais o educador segundo Gómez (1997), não existe um caso-problema para cada conhecimento profissional não podendo este ser resumido à mera aplicação de regras e procedimentos já consagrados. Dessa forma, é importante que o licenciando tenha oportunidade de aprender a construir e comparar novas estratégias de ação, fórmulas de pesquisa, teorias e modos de definir e enfrentar os problemas no cotidiano institucional. Desta forma, concorda-se com Tardif, que considera que:

Os saberes docentes, aqueles efetivamente usados no desenvolvimento das atividades cotidianas do professor, provém de múltiplas fontes que são consciente ou inconscientemente acessadas, relacionadas, refletidas ou não, para resolver/desenvolver as situações de/no contexto de trabalho. Nesse sentido, é que se destaca que a atividade de ensinar implica em “mobilizar uma ampla variedade de

saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho" (Tardif, 2002, p.21).

Nesta perspectiva, formar o professor na interface com a pesquisa e a extensão requer sensibilidade e competência político pedagógica para compreender que essa formação circunscreve-se numa teia relacional complexa, na qual estão amalgamadas, pelo menos, três dimensões: a material (condições concretas, estruturais e institucionais, nas quais as atividades são desenvolvidas), a cultural (que envolve as crenças e valorações pedagógicas que cada ator participe do processo traz consigo) e discursivas (o conjunto do discurso científico que, em alguns casos, naturalizou o que é histórico e social).

Entre os anos de 2011 e 2014, as atividades de pesquisa e extensão articuladas às atividades de estágio aqui descritas envolveram cerca de 1 070 pessoas, incluindo estudantes de graduação e professores(as) da rede pública municipal de ensino de Florianópolis. As modalidades formativas das quais esses sujeitos participaram são muitas e variadas: minicursos, palestras, viagens de estudo, oficinas, sessões filmicas, mesas coordenadas, seminários integrados, dentre outras.

Considera-se, por esforço de síntese, as seguintes razões as quais permitem afirmar que o percurso formativo dos participantes teve saltos qualitativos, notadamente quando se pensa a formação inicial dos estudantes de graduação e a formação continuada dos profissionais da rede municipal:

- O apoio que a Universidade tem da Secretaria Municipal de Educação para realizar, nas instituições educativo pedagógicas, atividades de extensão, pesquisa e estágio.

- O planejamento e avaliação colaborativos realizados pelas professoras da Universidade, estudantes e professores da Rede, no que tange, sobretudo, ao mapeamento das competências e capacidades gnoseológicas que a função docente exige no cotidiano.

- A ampliação de repertório cultural, com o favorecimento do contato das professoras com

recursos e experiências culturais a que dificilmente teriam acesso nos seus contextos profissionais, como livros, músicas, filmes, viagens e eventos científicos, não fosse a parceria entre Universidade e Secretaria de Educação.

- A articulação teoria e prática, tendo como foco o cotidiano escolar com todas as suas interfaces e desafios.

No período supracitado, o acompanhamento que tem sido feito das atividades, assim como a reedição, sobretudo, dos projetos de extensão e da permanência dos mesmos campos de estágio, têm sinalizado que, do montante de participantes das atividades, 48% dos professores e professoras os quais atuam na rede pública de ensino de Florianópolis têm permanecido nos programas de formação desenvolvidos pela UFMS. Conforme afirmam Dhalberg *et al.* (2003), a escola/creche/pré-escola/universidade constituem uma *polis*, ou seja, um lugar onde são afirmadas identidades sociais e culturais. Nesse sentido, os projetos aqui descritos são acompanhados e avaliados de forma colaborativa, por meio de relatórios partilhados, devolutivas dos dados e resultados em reuniões pedagógicas e sistemáticas de planejamento e avaliação, em seminários de extensão, pesquisa e estágio. Nessa perspectiva, os indicadores de referência para essas avaliações e replanejamentos sustentam-se na afirmação dessa identidade docente, compreendendo o professor como sujeito ativo, participante e protagonista de seu desenvolvimento profissional.

É importante ressaltar que a formação continuada e a profissionalização docente é um exercício de partilha entre educação básica e superior. Não são apenas os professores da universidade os formadores desses momentos já mencionados. Na realidade, os docentes da educação básica são, por excelência, aqueles que compartilham saberes e fazeress necessários para a formação de novos pedagogos e pedagogas. Assim, essa troca entre universidade e escola é fundamental na profissionalização docente de ambos os lados.

Destaca-se, por fim, que essa partilha de saberes e fazeress na relação universidade e escola são

fundamentais para a profissionalização inicial e permanente de educadores. No entanto, ainda é prioritário e necessário o desenvolvimento de um plano abrangente e efetivo de valorização dos docentes da educação básica, envolvendo condições de trabalho, melhorias salariais, dentre tantas outras reivindicações já historicamente conhecidas e vividas por todos.

Considerações Finais

Nas reflexões das seções anteriores deste artigo, foi trazida como contribuição uma possibilidade de diálogo e debate sobre a formação de professores na Faculdade de Educação da Udesc, em uma estratégia que Saviani (1985) chama de “resistência ativa”. Esta propõe aguçar a consciência sobre a necessidade de se assumir uma postura mais ativa, participativa e transformadora do estado de coisas vigente. Os pesquisadores das áreas de Pedagogia e Geografia, especificamente, têm afirmado que a profissionalização do professor dessas licenciaturas ainda está em construção. Acredita-se que somente uma formação consistente, teórica e reflexiva fornecerá subsídios para qualificar esse profissional teoricamente, para que possa, assim, exercer uma prática dialógica e significativa na formação de crianças, jovens, adultos e idosos.

Desse modo, é importante refletir sobre os projetos de formação para profissionais docentes, sendo que estes devem estar relacionados a um trabalho onde a parceria universidade e escola seja imprescindível e obrigatória. Projetos de ensino, pesquisa e extensão que resultem em práticas pedagógicas e curriculares na universidade e na escola mais inclusivas e solidárias. Ressalta-se, ainda, que é preciso trabalhar em parceria para que as trocas de experiências não se limitem ao espaço restrito de cada instituição, superando, dessa forma, o olhar cristalizado sobre o cotidiano em ambos os lados.

Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão tomados como elementos indissociáveis e implementados em um processo de formação docente revelam um modo que contribui na formação autônoma e

significativa de profissionais, os quais atuarão na educação básica. Um modelo de formação capaz de desenvolver processos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que fomentam a autonomia progressiva do licenciando, pautada na reflexão a partir da teoria e na prática. Para que a universidade possa cumprir com sua função social, “[...] precisa sair de seus muros e buscar a sua inserção na sociedade mais ampla, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas existentes, promovendo, assim, a contextualização da realidade” (Araujo, 1998, p.178).

Os diferentes projetos de ensino, pesquisa e extensão, possibilitam reconstruir novas possibilidades para uma instrução docente mais humanizadora. Um curso de formação de professores que tem a relação entre esses três aspectos como um prisma, reconhece que essa formação deve ocorrer de forma articulada aos futuros espaços profissionais. Dessa maneira, é possível construir uma formação fundada em uma relação dialética entre teoria e prática. As relações que acontecem nos projetos de ensino, pesquisa e extensão se constituem em *locus privilegiado* de produção de conhecimento fundamentais. Por fim, diante dessas propostas, não se pode deixar de enfatizar que a garantia de uma instrução crítica exige não só a luta pelo direito à formação de qualidade como também por condições concretas para a sua realização.

Colaboradores

R.E.M.W. Martins, J. Dias e L.J. Martins Filho colaboraram na concepção, na coleta e análise dos dados e na redação do artigo.

Referências

- Araujo, M.M. et al. A prática da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão na universidade. *Revista Brasileira de Agrociência*, v.4, n.3, p.177-182, 1998.
Brasil. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial*

- [da] *República Federativa do Brasil*, 23 dez. 1996. Brasília: Casa Civil, 1996.
- Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Mec, 2013.
- Callai, H.C. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: Rego, N. et al. (Org.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p.57-73.
- Cunha, M.I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: Romanowski, J.P. et al. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p.31-42.
- Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- Fiorentini, D.; Souza e Melo, G.F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: Geraldi, C. (Org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p.307-335.
- Freire, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- Gómez, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.93-114.
- Grillo, M.C. O professor e a docência. In: Enric one, D. (Org.). *Ser professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- Guarnieri, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Guarnieri, M.R. (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.5-24.
- Hargreaves, A. *Professorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1999.
- Imbernon, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- Marques, M.O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí, 2000.
- Santos, B.S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.
- Sarmento, M.J. *Imaginário e culturas da infância*. Texto produzido nas atividades do projeto "As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância", Centro de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2002. p.1-18.
- Saviani, D. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1985.
- Souza Júnior, M., Galvão, A.M.O. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p.391-408, 2005.
- Tardif, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- Tardif, M.; Lessard, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- Vygotsky, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 5/5/2015, reapresentado em 14/1/2016 e aprovado em 15/2/2016.