A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CAPACIDADE PROPOSITIVA E COMPROMISSO SOCIAL?

Diego Jorge Ferreira – UERJ - diegojorge@gmail.com
Maria de Fátima de Paula – UFF - mfatimadepaula@terra.com.br

Introdução

No caso deste ensaio, buscamos analisar os projetos/programas provenientes da extensão universitária voltados à formação continuada de professores. Reconhecemos a impossibilidade de esgotar a discussão, tendo em vista a centralidade do trinômio universidade, extensão e formação de professores, que no momento vem assumindo múltiplas vertentes.

Nos últimos anos, expressivo orçamento público tem sido investido no campo da chamada "capacitação em serviço". Assim, a formação continuada de professores vem sendo inserida na agenda dos temas amplamente discutidos na contemporaneidade.

Quase sempre convocadas a colaborar nos programas de formação, as universidades não têm se refutado à tarefa. Neste sentido, é necessário aprofundar em que aspectos têm atuado na formação continuada de professores como instâncias privilegiadas capazes de repensar novos caminhos para responder aos desafios interpostos.

Buscamos verificar a capacidade propositiva e o compromisso social da universidade, através da extensão universitária, no campo da formação continuada, tendo em vista o desenvolvimento da profissionalidade e da autonomia docentes. Analisamos, entre outras coisas, de que forma as ações de formação são organizadas, quais têm sido os seus principais objetivos e se há diretrizes, no âmbito institucional ou das políticas públicas, que orientam a implantação de tais programas.

Esperamos, também, destacar a centralidade do profissional docente como desencadeador de uma cultura de aprendizagem permanente, para

tanto reconhecendo o papel articulador, entre teoria e prática, da universidade.

Sinalizamos a importância da formação inicial e continuada dos professores, como forma de oferecer maior conhecimento ao professor sobre os limites e as possibilidades da sua atuação. É imperioso destacar a importância da universidade para democratizar, através da extensão universitária, os conhecimentos produzidos acerca da formação continuada de professores, atuando através de propostas que conjuguem ação e crítica contínuas nesta área.

Universidade, extensão e formação continuada de professores

O surgimento tardio da universidade no Brasil não impediu o desenvolvimento da mesma como *lócus* dedicado ao ensino, à pesquisa e à extensão. Destacando-se o caráter contraditório da Reforma de 1968, não se pode negar o seu investimento na pós-graduação, o que deixou às universidades públicas um legado que torna tais instituições, ainda hoje, referências no âmbito da formação e da pesquisa.

À universidade está reservada uma gama de possibilidades, dentre as quais a formação continuada de professores. Isto por conta de sua larga experiência no ensino, ampla produção científica na área e compromisso de socializar a sua contribuição aos professores que não tiveram a oportunidade de contato com tal instituição. Cabe-nos pensar quais caminhos serão necessários para que a universidade tenha uma atuação marcante e significativa dentro deste campo.

Chauí (2003) defende que a universidade pública deve se direcionar para novos caminhos, não do serviço ao grande capital mas, ao contrário, deve colocar-se de forma bem contundente contra a exclusão definida pelo neoliberalismo e a globalização; afirma que a autonomia universitária não deve se restringir aos chamados "contratos de gestão", mas que precisa relacionar-se ao direito da universidade de definir as suas diretrizes para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para Demo (2004), a pesquisa é algo central, tendo que ser uma atividade a moldar os diversos segmentos da universidade. No

entendimento do pesquisador, não há sentido pedagógico no mero repasse copiado, devendo o ambiente educativo universitário ser mediado pela construção e reconstrução do conhecimento. Deve-se respeitar a capacidade criativa de cada aluno e fomentar o avanço para outras possibilidades, tal qual, entendemos, deve ser a atuação no âmbito social. Por este caminho, a extensão tem que refletir uma postura crítica e ligada à pesquisa, não apenas socializando em larga escala o conhecimento produzido na universidade, mas convocando os pares à reflexão crítica sobre os temas propostos no âmbito da formação de professores ou fora dele.

Luckesi et al. (2005) rejeitam a possibilidade de uma universidade-escola, em que se faça apenas ensino. Sem pesquisa, a universidade não é digna deste nome, afirmam. Desta forma, os autores (p. 40-44) sugerem que a universidade não pode ser apenas uma escola de nível superior. Segundo eles, as diferentes ações terão importância na medida em que fomentarem o processo de pesquisa, a investigação crítica, o trabalho criativo, no sentido do aperfeiçoamento do conhecimento e da capacidade crítica das pessoas. No campo da formação continuada de professores, parece ser este o desafio da extensão universitária: o de transformar os encontros com os professores numa experiência de construção/formação coletiva rica e crítica.

> "A universidade, entretanto, só poderá desempenhar tais funções quando for capaz de formar especialistas para os quadros dirigentes da própria universidade, do município, do Estado, da nação, com aguda consciência da nossa realidade social, política, econômica e cultural e equipada com adequado instrumental científico e técnico que, permitindo ampliar o poder do homem sobre a natureza, ponha a serviço da realização de cada pessoa as conquistas do saber humano" (LUCKESI et al., 2005, p. 43).

Isto desvela a importância da universidade como espaço articulador entre a crítica e a conscientização das massas, não apenas para a clarificação de suas condições econômicas e sociais, o que é significativo, mas também em função de formar sociedades interpretativas e para a aprendizagem permanente. Através deste caminho, formam-se

comunidades de aprendizagem. Urge que as experiências dos professores, abarcadas pela extensão universitária, sejam, verdadeiramente, um elo entre a prática e a teoria, num movimento de contribuição que deve ser dialógico. Uma vez crítica, a sociedade será elemento essencial na transformação, equilíbrio e/ou melhorias das condições de vida das grandes massas. Estas ações e reações, algo nada simples, demandam ajuda da universidade agindo diretamente através da formação de quadros docentes que, em consonância com as perspectivas da pesquisa, tenham contato com parcela significativa da população. A extensão assume papel central como braço principal da universidade no oferecimento de cursos de formação continuada para professores de diversas redes. A pesquisa deve ser enfatizada pelas ações extensionistas, no trabalho do professor, de forma a fazê-lo entender melhor e mais profundamente a realidade concreta. Pelo menos no plano teórico-conceitual, os profissionais envolvidos com a extensão nas universidades brasileiras têm sinalizado esta perspectiva.

Segundo Sousa (2000), a extensão universitária no Brasil passou a ser vista como articuladora do ensino e da pesquisa, tornando-os próximos do ideal de modificação da sociedade, desde a abertura política nos anos 1980. Nesse período, de pleno debate em torno da extensão, foram abertos vários fóruns para discutir esta questão. O entendimento de que a relação entre a população em geral e a universidade não poderia ser limitada a algo eventual, mas sim vinculada ao ensino e à pesquisa desenvolvidos na universidade, culminou na criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, e, logo em seguida, do Fórum dos Pró-Reitores de universidades públicas brasileiras. Este último teve por objetivo discutir novas dimensões para a extensão. Eram bandeiras deste movimento a indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão e as questões sobre a função social da universidade, que têm sido as principais diretrizes perseguidas pela Rede Nacional de Extensão (RENEX).

Nos últimos anos, são três os aspectos constantemente debatidos nos encontros do Fórum de Pró-Reitores de Extensão: conceituação, institucionalização e financiamento da extensão. A primeira preocupação do Fórum foi a de gerar um conceito, que no Plano Nacional de Extensão

Universitária, é definido como "processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade"(RENEX, 2007). A institucionalização, diz o documento, pressupõe a retirada da extensão da "terceira função". Necessita-se que a extensão seja dimensionada como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, "sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básica e aplicada, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo, intervindo na realidade concreta"(RENEX, 2007). Neste sentido, o documento propõe a articulação da pesquisa e do ensino com a extensão.

> "Com relação à pesquisa, reconhece-se um leque bastante diversificado de possibilidades de articulação do trabalho realizado na universidade com setores da sociedade. Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando à criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão central será identificar o que deve ser pesquisado e para quais fins e interesses se buscam novos conhecimentos. Quanto ao ensino, discute-se e aprofunda-se um novo conceito de sala de aula, que não se limite ao espaço físico da dimensão tradicional, mas compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática" (RENEX, 2007).

Para a ocorrência de um movimento de transformação na extensão brasileira, em observância aos ideais da RENEX, a estratégia da prestação de serviços visando lucro deve ser rediscutida. Para Sousa (2000), a venda de serviços por parte das universidades deve ser revista, afinal, "a prestação de serviço não deve ser assumida como um serviço em si, mas deve representar um momento de produção do conhecimento e mesmo de distribuição do conhecimento produzido" (p. 125-127). Tal fato tem sido agravado com a crescente mercantilização da educação superior, inserindo

as universidades, inclusive as públicas, na lógica do capital (PAULA, 2002). Nas universidades, a extensão tem, em geral, servido como espaço para captação de recursos adicionais e complementação salarial dos docentes, sendo comercializada através de cursos, serviços, consultorias, desviando-se do seu papel originário de socialização do conhecimento e interface com a sociedade (PAULA, 2003, 2004 e 2006).

Sousa (2000) sinaliza que, na configuração atual, a extensão tem servido como instrumento de alienação, ficando a serviço da manutenção do *status quo* e da hegemonia de uma classe. Ratifica, adicionalmente, a idéia de que a extensão pode assumir o papel de instrumento de emancipação e de aprimoramento dos potenciais dos seres humanos. Um multiplicador em potencial neste movimento seria o professor, aproveitando-se os espaços de formação continuada de professores. Para tanto deve, tal qual colocou Castro (2004), ser uma prática transformadora e uma prática de liberdade. Urge que a extensão avance para além do estigma de captação de recursos, transformando-se em prática social efetiva. Parece fundamental que as várias instâncias da universidade estabeleçam trocas entre si, em função de maior contribuição no âmbito da crítica política e social.

Tavares (2001) também corrobora com a idéia de que é necessária uma ampla discussão conceitual sobre a extensão universitária enquanto trabalho social e não como um simples *lócus* de prestação de serviços:

> "trabalho social porque é uma ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre esta realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social. Como um trabalho, a extensão pressupõe a participação tanto da universidade como da sociedade organizada por meio de movimentos sociais, sindicatos, associações etc., em que a busca de objetos de pesquisa, para realizar a construção do conhecimento novo ou para reformular verdades existentes, resulta de acordos entre as partes interessadas" (p. 79).

Como em geral atribui-se à extensão o oferecimento de cursos de formação continuada de professores, verificamos nesta instância da universidade melhores condições de fomentar e levar a cabo intensa conscientização sobre os fatos sociais, políticos, econômicos e culturais que

envolvem os professores, o alunado, a sociedade em geral. Para Castro (2004), há necessidade de que a experiência produzida pela universidade seja revalorizada, via extensão universitária, como forma de produzir um conhecimento emancipador.

Nos reportamos à possibilidade de uma extensão que faz interagir o professor/escola com o acadêmico/universidade. Pensamos na extensão como fomentadora de construção de saber coletivo sobre o contexto escolar, valorizando-se o saber do professor, sua autonomia e profissionalidade. Valorizar o professor, bem como o saber de sua experiência, parece o ideal para legitimar a reflexão crítica sobre o currículo e as questões sociais dentro e fora da escola. Nisto a universidade ocupa papel central e a extensão pode ser um poderoso braço desta contribuição social para os atores escolares e sociais.

As especificidades da profissionalidade e da autonomia docente

Para José Contreras (2002, p. 71-85), defender as especificidades da profissionalidade docente é um caminho possível para a recuperação da autonomia profissional, observando-se a natureza educativa do ato de ensinar. Como explica este autor (p. 76), uma primeira dimensão da profissionalidade docente é a obrigação moral, sendo a ação central do professor, mais do que científica, a de proporcionar um desenvolvimento dos seus alunos como pessoas. Outra dimensão diz respeito ao compromisso com a comunidade, com a qual os professores devem trabalhar.

> "A resolução dos conflitos, de modo que as coisas possam continuar funcionando nas escolas, é uma das tarefas profissionais dos docentes. E assim, o professor deve reconhecer que está num jogo político, mas que seu profissionalismo deve auxiliá-lo a atribuir sentido a tudo isso. Os bons profissionais cuja competência inclui dar sentido aos múltiplos valores de seus grupos de clientes não podem evitar a política" (KOGAN, 1980 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 81).

Outra atribuição do profissional docente, descrita por Contreras, é a competência profissional. Na acepção do autor, competência profissional é

algo complexo que "combina habilidades, princípios, consciência do sentido e conseqüências das práticas pedagógicas" (p. 83).

Tendo em vista tal processo, é fundamental a inserção do professor num movimento de formação contínua que conjugue crítica, participação e continuidade. A universidade deve ser um elemento articulador na elaboração das propostas, aliando-se ao poder público, escolas e professores. A extensão universitária deve ser o elo desse movimento de junção da universidade com o poder público em geral.

Sendo a formação continuada de professores perspectivada de várias formas, devemos contar com a construção científica da universidade para formar um professor pesquisador, orientador da produção do saber e do conhecimento.

Na perspectiva de Contreras (2002, p.141), podemos dizer que a formação continuada de professores assumiria o compromisso de formar um intelectual crítico e autônomo. O autor defende (p. 226) que se forme o professor como um intelectual crítico. Assim, os programas de formação fariam um ensino dirigido à emancipação individual e social, guiado pelos valores de racionalidade, justiça e satisfação.

Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 126), a idéia da capacitação em serviço esteve associada à de preparação para uma atividade específica, como que para treino de destrezas e competências o que, na visão dos autores, vem sendo superado pelo entendimento de que é importante, para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade, a crescente aprendizagem permanente. Isto não comporta a máxima de que este período da formação, o pós-inicial, está reservado à "reciclagem" do professor, como se os saberes da experiência não tivessem valor algum, pois são estes mesmos saberes e experiências da prática que as universidades devem abarcar no processo de construção coletiva das propostas de formação continuada de professores. Cabe verificar como tal processo tem se desenvolvido concretamente.

Experiências de formação e universidade: exercício propositivo efetivo?

Normalmente se observa certo envolvimento das universidades em programas de formação continuada de professores. Salvo algumas excepcionais experiências individualizadas, no mais das vezes, as atividades de formação se dão por meio de convênios entre órgãos públicos (secretarias de educação, MEC, etc.) e universidades, através da extensão universitária.

Em função de refletir sobre os limites e ações da universidade e da extensão universitária no âmbito da formação continuada de professores, seu comprometimento com a autonomia e profissionalidade docente, analisamos três convênios entre universidades públicas federais, localizadas no Estado do Rio de Janeiro, e órgãos públicos: Universidade Federal Fluminense (UFF) - Ministério da Educação (MEC) – Secretaria Municipal de Educação (SME) de Niterói/RJ (Convênio 1); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – Secretaria Municipal de Educação (SME) de Itaboraí/RJ (Convênio 2); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) – Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE/RJ) (Convênio 3). Estes três convênios foram selecionados por terem sido ações de grande abrangência junto aos professores cursistas[1].

Este trabalho, entre outros aspectos, buscou analisar a capacidade propositiva das universidades no campo da formação continuada de professores, tendo sido baseado em entrevistas realizadas com membros das universidades, das secretarias e com os formadores de professores que compunham as equipes das universidades. Objetivamos, também, analisar a percepção das secretarias e dos formadores envolvidos nos convênios no que se referia à atuação docente[2].

Retomamos, antes de discutirmos os resultados encontrados, a questão da profissionalidade e autonomia docente. O alcance de um pressupõe a ocorrência do outro, uma vez que os processos não são

excludentes, ao contrário, são interdependentes. O desenvolvimento dos perfis da profissionalidade docente implica o atendimento de determinadas características intrínsecas ao trabalho do professor, que citamos anteriormente. Por conseguinte, ter autonomia crítico-intelectual pressupõe o reconhecimento de que os professores não são meros executores de tarefas, mas orientadores da construção coletiva do saber. Tarefa de nosso trabalho é verificar que contribuições trouxeram os programas de formação ao trabalho do professor, para que seja um profissional crítico, reflexivo e autônomo. Ainda esperamos que a formação permanente faça emergir a capacidade de expressar sua obrigação moral, compromisso comunitário e competência profissional.

Tendo em vista a centralidade dos professores, tivemos como foco inicial a participação dos mesmos na elaboração das propostas. Ao que se refere a este ponto, a entrevista realizada com a coordenadora do convênio 1 revela que a participação de profissionais da educação é limitada já na universidade, sendo a equipe de trabalho quase solitária neste caso.

> "Havia anteriormente uma equipe de profissionais, não eram docentes, mas eram experientes. Como eu falei, vinham da Fundação Educar. Eram pessoas com mestrado, doutorado, ou seja, uma equipe muito interessante. O tempo foi passando, algumas pessoas foram se aposentando, outras fizeram concurso para docente (...) hoje, só eu permaneço".

Essa limitação da equipe não impediu, segundo os formadores, certo nível de participação dos professores alfabetizadores formados. Estes tiveram, pelo menos, a oportunidade de opinar sobre os encontros quando os formadores preenchiam os relatórios que eram levados para os encontros de planejamento realizados com a coordenadora.

Na universidade vinculada ao convênio 2, a equipe total é maior, são 12 profissionais que produzem material didático e cursos de formação continuada de professores para estados e prefeituras de todo o país. Embora o gestor/SME parceiro considere a parceria como bem-sucedida, a sua atuação ficou limitada à definição de qual seria o "pacote" escolhido para os professores de sua rede.

A coordenadora ligada ao convênio 3[3] indica que a participação dos professores é muito importante, mas que infelizmente na elaboração desta proposta a participação dos mesmos não foi possível porque o curso foi uma encomenda da secretaria. Desta forma, embora as iniciativas do próprio Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI/UNIRIO), em encontros com os professores, tivessem fomentado a realização de um curso destinado a tais profissionais, estes não foram reunidos para debater sobre a proposta de formação que seria desenvolvida. "Infelizmente não houve participação".

Os formadores[4] entrevistados, dos três convênios, disseram que os professores vieram fazer o curso porque tiveram esse desejo, não fizeram por obrigação. Para uma formadora do convênio 3, os professores chegaram bastante entusiasmados, com interesse em participar, pois os que ali estavam o faziam por vontade própria. Esta entrevistada relatou, no entanto, que já tinha participado de outros cursos onde os professores foram obrigados a comparecer.

> "Foram dois dias somente em Seropédica e vinham de vários municípios e eles estavam muito revoltados porque o curso tinha sido imposto de cima para baixo, ou seja, foram obrigados a fazer só a parte pedagógica e muitos professores precisavam de conteúdos específicos de formação continuada".

Outra entrevistada confirma que os professores apontavam o desejo de estudar e discutir. Aqueles professores que estavam ali estavam querendo discutir, "refletir sobre o seu espaço cotidiano para poder tentar atuar de uma forma mais segura". Devemos pontuar, mais uma vez, o desejo de ser ativo na tomada de decisões sobre os processos relativos a sua formação e ação profissional. A universidade/extensão, neste sentido, deve se aproximar mais da escola, dos professores, em função de atender as demandas que estes têm por crescimento e aperfeiçoamento profissional.

Para que tenha uma prática transformadora, a extensão universitária deve estar aliada aos demais papéis da universidade, ensino e pesquisa,

para que não seja apenas um espaço secundário destinado a angariar recursos adicionais, mas se consolide como instrumento de emancipação social e de desenvolvimento do potencial crítico dos atores de nossa sociedade.

A coordenadora do convênio 1, embora não tenha feito pesquisa específica, disse ter realizado alguns debates com os professores cursistas. Mesmo sem apresentar elementos concretos sobre tal assunto, a coordenadora do convênio 2 sinalizou que há uma relação entre o ensino e a pesquisa, mas não forneceu elementos suficientes para embasar tal colocação. A coordenadora do convênio 3 disse que pelo fato de todos os formadores terem experiência em sala de aula, eles levavam as experiências desenvolvidas no curso para as aulas de graduação onde atuam. Pode-se até destacar tal convênio como tendo maior aproximação com o ideal de interação entre ensino, pesquisa e extensão. Apenas no convênio 3 há um ensaio de articulação dentro da própria universidade em prol de uma ação extensionista mais próxima de uma construção crítico-reflexiva da ciência produzida e da comunidade a ser contemplada pelo trabalho docente.

Se retornarmos às idéias de Contreras (2002, p. 79), no que tange à profissionalidade docente e ao compromisso comunitário do professor como uma das formas de expressar a especificidade do trabalho docente, vemos que, levando em conta as questões que isto envolve - crítica, ética, não isolamento, envolvimento político com a comunidade, etc – nenhuma das propostas consegue atingir plenamente ao sinalizado pelo autor e não alcançam a perspectiva de ação extensionista vinculada às outras instâncias da universidade. Sem fomentar uma prática docente que abarque grande compromisso com o crescimento dos alunos, que tenha compromisso político com a comunidade, que fomente o pensamento intelectual reflexivo, crítico e autônomo, não é possível, nestes moldes, que a extensão universitária possa contribuir para o desenvolvimento dos perfis da profissionalidade docente.

A não valorização da participação do professor na elaboração dos programas de formação continuada de professores, algo comum e que

verificamos nas experiências analisadas, é um equívoco que tem se repetido. Para Tardif (2005), quando o saber experiencial do professor não recebe a merecida atenção, subjugam-se os perfis da profissionalidade e da autonomia docente. A partir das entrevistas, é possível notar alguns elementos neste sentido, pois autonomia requer uma formação pós-tecnocrática (CONTRERAS, 2002, p. 45). A autonomia não pode estar desvinculada da idéia de que alguns espaços dentro da escola e fora dela não podem prescindir de uma atuação coletiva e dialógica. O professor deve entender perfeitamente cada situação e saber, prospectivamente, as conseqüências de sua atuação, não estando a autonomia desvinculada da conexão com as pessoas com as quais se trabalha.

Aliás, observando-se as práticas levadas a cabo pelos três convênios, verificamos justamente a não preocupação com o trabalho do professor pós-formação[5]. Não há nenhuma avaliação de impacto sistematizada em relação aos programas de formação continuada de professores desenvolvidos e tudo indica que esta tem sido uma máxima neste tipo de programa/convênio. Há dificuldades na própria concepção dos programas, que não têm dedicado espaço à avaliação pós-curso.

Em geral, o professor, sem espaço para pensar, individual e/ou coletivamente, sobre os temas estudados, apenas acumula algumas novas técnicas. A capacidade crítica de reconstruir os procedimentos didático-pedagógicos diante de situações adversas não é algo refletido e trabalhado.

Nas experiências analisadas, os professores aprenderam técnicas, que poderão ou não funcionar, dependendo de diversos fatores, havendo preponderância de uma racionalidade técnica e instrumental, não crítico-reflexiva. Os formadores envolvidos nos três convênios consideram que muito precisa ser aprimorado e que a universidade, através da extensão universitária, necessita expressar mais explicitamente a sua capacidade propositiva.

Nos convênios estudados, as maiores críticas à universidade foram expressas pelas coordenadoras dos grupos de extensão. Para as entrevistadas, a universidade deve ter forte atuação, mostrando a sua

capacidade através de resultados ligados às demandas da coletividade professoral e do alunado por ela atendido. Os seus depoimentos criticam a universidade por fazer menos do que poderia fazer. "A universidade precisa sair dessa situação 'feijão com arroz' em que ela vive" (coordenadora do convênio 1). Mas também criticam o poder público. "Um programa de formação demandado por uma secretaria séria prevê a disposição de mais professores nas redes para que outros possam ser liberados para os encontros de concepção e execução das propostas de formação"(coordenadora do convênio 2).

> "A universidade tem muitas iniciativas, mas eu sempre fico com a sensação de precariedade, de que falta alguma coisa, de que está improvisado, de que tinha que ter mais professor, de que a discussão sobre os conteúdos tinha que ser melhor elaborada e próxima das secretarias e das pessoas que estão lá. Sempre fica essa sensação" (coordenadora do convênio 3).

De acordo com o entendimento de outras entrevistadas, os grupos de extensão precisam se articular mais com as outras instâncias da universidade e se constituir num espaço de parcerias com os órgãos públicos. A extensão universitária terá grande potencial se a universidade à qual pertence trabalhar para dispor toda a sua capacidade propositiva no campo da formação continuada de professores. Para tanto, como diz Santos (2000), a extensão deve, articulada aos processos de investigação da universidade, destacar as humanidades e ciências sociais na distribuição dos saberes universitários. De modo geral, o que percebemos em relação às instituições reporta-nos a atitudes de hierarquização dos saberes produzidos pela universidade em detrimento dos saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2005).

As secretarias, que geralmente se envolvem como gestoras dos programas, colocando-se mais como financiadoras do que como parceiras, têm vislumbrado a universidade como tendo um conhecimento legitimado que não pode ser questionado. Já o setor de extensão universitária considera que a secretaria é a mais indicada para apresentar as demandas de sua localidade e de seu professorado. Não se trata de desvalorizar o

conhecimento acadêmico, mas este precisa se aproximar das redes escolares, construindo em conjunto com elas conhecimentos sobre o contexto de sua futura atuação, bem como propostas coletivas para atacar de frente as dificuldades verificadas.

O compromisso social da universidade deve se realizar por meio de uma nova extensão universitária, que deve ser parte integrante da investigação e do ensino (SANTOS, 2000, p. 223). Não priorizando estas questões, a universidade permanece alheia à construção de uma *práxis* docente autônoma, quando se repete em ações que apenas dispõem ao professor um repertório técnico-instrumental de tarefas executáveis.

Se colocar contra a exclusão e a favor da autonomia, a exemplo do que disse Chauí (2003), pressupõe uma universidade que não se coloca de forma hierárquica, mas que se apresenta de maneira mais dialógica. Tal cobrança foi apresentada por todos os formadores entrevistados. Resgatamos mais uma vez Chauí (2003), que considera que o compromisso social da universidade se expressa através de um ensino, de uma pesquisa e de uma extensão que contemplam os excluídos socialmente, trazendo benefícios à sociedade.

Para os coordenadores das universidades investigadas, a sua atuação é tímida, embora acreditem no potencial das instituições que representam. Tendo em tela a grande expressão social dos cursos de graduação e pós-graduação, das pesquisas realizadas, dos programas e cursos de extensão não é possível desconsiderar a experiência acumulada das universidades. Assim, elas podem ter uma postura propositiva e inovadora com relação às propostas e programas de formação continuada e trazer alguma contribuição para que o professor tenha a sua profissionalidade reconhecida, maior autonomia e prática social transformadora.

No caso das universidades pesquisadas, ressaltamos a urgência de que suas experiências sejam aprimoradas para que o questionamento do *status quo* seja uma constante. É imperioso que a universidade, através da extensão universitária, assuma o desafio social de integrar a comunidade, reformulando os conceitos e estratégias que determinam as verdades

existentes (TAVARES, 2001; RENEX, 2007). Se quisermos uma sociedade capaz de analisar, avaliar, compreender e enfrentar as mudanças pelas quais passamos, não podemos prescindir da extensão que a universidade pode oferecer à comunidade, tendo por referência o ensino de qualidade, a pesquisa por ela produzida e o abarcamento das experiências dos profissionais da educação envolvidos com a complexidade das questões sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade como um todo.

Considerações Finais

A dificuldade presente no âmbito das universidades em realizar projetos institucionais contínuos, não esporádicos, de formação continuada de professores, nos fez perceber que as mesmas necessitam aprimorar a sua preocupação com a efetividade de programas de formação que tenham condições de transcender à racionalidade técnica e instrumental, e, por conseguinte, os limites reclamados da formação inicial dos professores em nível médio ou que a ele não tiveram acesso. A falta de um espírito de coletividade, abrangendo universidades, órgãos públicos e escolas/professores, desde o planejamento até a execução e avaliação dos programas, tem, certamente, repercussões nos resultados das experiências analisadas, não potencializando um atendimento satisfatório das demandas dos professores, elementos multiplicadores, por excelência, da socialização do conhecimento produzido nas universidades.

Os depoimentos dos formadores não apontaram para a formação de um professor que pesquisa, que é um intelectual crítico e que tem condições de participar nas instâncias decisivas da escola. A não consideração, por parte das universidades e secretarias, dos saberes experienciais dos professores, contribui para a percepção de que muito precisa ser modificado no âmbito da formação continuada de professores. As secretarias precisam superar a idéia de que as universidades são detentoras de um saber inquestionável e que, isoladamente, são capazes de propor alternativas ao processo educacional. As contribuições de todos os envolvidos devem ser conjugadas. A universidade tem qualidade sim, mas necessita, antes de tudo, se articular dentro dela mesma, com as

secretarias e as escolas/professores para, num esforço conjugado, debaterem as questões problemáticas e refletirem sobre as ações a serem construídas e implementadas.

Pensamos que, somente com um conhecimento técnico-instrumental, o educador não possuirá condições suficientes de fomentar o questionamento do *status quo* dentro da escola e fora dela. Não se trata de um projeto de redenção dos fracos e oprimidos, mas de atenção às necessidades dos atores que compõem a sociedade. O investimento na escolarização dos alunos pode conduzi-los a situações de sucesso em lugares onde isso seria pouco provável (DUBET, 1996; GIDDENS E TURNER, 2000; LAHIRE, 2004). Isso pressupõe, no nosso entendimento, ampla participação da universidade na formação continuada de professores críticos.

Diante dos esforços empreendidos, dos recursos dispensados, das pessoas envolvidas, não é possível afirmar uma inoperância da universidade e da extensão para a formação dos professores. Entretanto, acreditamos que a significativa capacidade da universidade será potencializada quando as experiências formativas forem abertas à construção coletiva, avaliação, suporte e análise de impacto. Urge que as universidades/setores de extensão realizem uma maior reflexão e análise dos caminhos políticos e metodológicos com que vêm formulando as suas propostas para a formação continuada de professores. As secretarias, por sua vez, precisam se reconhecer como elemento mais ativo na formulação e execução dos programas de formação, não atuando apenas como meras gestoras/financiadoras.

Ribeiro (2003) faz referência à capacidade de inovação e criação presente na universidade. Para este autor, tal instituição precisa, de fato, aprender a desaprender. Isto supõe que a mesma reveja as suas posições, desprendendo-se do tradicional, prescindindo dos entraves aos novos desafios e descobertas. Esperamos que as propostas de formação continuada de professores, levadas a cabo pela extensão universitária, sejam capazes de romper com os paradigmas tradicionais da formação técnica.

Superar a fragmentação e a desarticulação que têm marcado a formação continuada de professores ainda é um desafio que a universidade, como elemento articulador, terá de enfrentar. Fazer forte o exercício profissional do magistério ainda é uma tarefa a ser desempenhada pela universidade como forma de, adicionalmente, contribuir para a autonomia dos professores e sua profissionalidade. Para tal, concorrem maiores investimentos do poder público na educação e outras esferas sociais, assim como amplos acordos entre as universidades, secretarias, escolas e professores. Neste sentido, a extensão universitária necessita concretizar de forma aprimorada os objetivos propostos para a sua área, de ampla articulação com os diversos setores da universidade e da comunidade, em função de aliar o seu potencial propositivo a um efetivo compromisso social.

Referências Bibliográficas

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **27ª Reunião Anual da ANPEd**, 2004. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t1111.pdf. Acesso em: 12/03/2007.

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

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13. ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. (org.). **Teoria social hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

GUIMARÃES, Valter. **Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores na UFGO**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** *as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LUCKESI, C. et alii. **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PAULA, Maria de Fátima. **A modernização da universidade e a transformação da intelligentzia universitária:** casos USP e UFRJ. Florianópolis: Insular, 2002.

PAULA, Maria de Fátima. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 4, p. 53-67, dez. 2003.

_____. A reforma universitária do governo Lula no contexto das políticas neoliberais. In:_____. (org.) **Debatendo a universidade**; subsídios para a reforma universitária. Florianópolis: Insular, 2004, p.43-77.

PAULA, Maria de Fátima; AZEVEDO, Marcela Davino. Políticas e práticas de privatização do público na universidade: o caso UFF. **Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, v. 11, n.3, p. 91-111, set. 2006.

REDE NACIONAL DE EXTENSÃO. **Plano Nacional de Extensão Universitária 2000/2001.** Disponível em: http://www.renex.org.br/arquivos/pne/index2.htm. Acesso em: 12/03/2007.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual**: Fellini não via filmes. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RIOS, Terezinha. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Ed. Alínea, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 2005.

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos de extensão. In: FARIA, Doris Santos de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UnB, 2001, p. 73-84.