



XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3483 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 08 - Formação de Professores

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: tessituras entre políticas, impasses e desafios

Andréa Kochhann Machado - UnB - Universidade de Brasília
Agência e/ou Instituição Financiadora: UnB e UEG

O presente artigo tem como objetivo discutir a formação de professores e a extensão universitária no Brasil, considerando as políticas, os impasses e os desafios dessa relação. A historicidade apresenta que a formação de professores teve predomínio da concepção tradicional, técnica e pragmática e que apenas nos últimos anos a tendência histórico-crítica, como pedagogia contra-hegemônica, passa a se estabelecer. A historicidade e as políticas educacionais apresentam impasses no sentido de que na universidade, *locus* principal de formação de professores, a pesquisa e a extensão se apresentam em desvantagem em relação ao ensino. O desafio está no sentido de compreender que a formação de professores pode vir pela tendência histórico-crítico, por ser contra-hegemônica e pelas vias da extensão de característica processual e orgânica. Para essa discussão, a metodologia utilizada foi bibliográfica em autores como Saviani (2008, 2010, 2013) e Reis (1995, 1996) e documental analisando o Plano Nacional de Educação (2001, 2014) e o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001, 2011). É grande o desafio de pensar a formação docente pela extensão universitária, devido aos impasses de variadas ordens.

Palavras-chave: Formação de Professores; Extensão Universitária; Políticas; Desafios.

INTRODUÇÃO

Discutir sobre formação de professores se apresenta algo complexo pois, é reflexo da constituição histórica e política de muitos anos e principalmente, por ser influenciado pelas questões econômicas. Discutir sobre a extensão universitária também se apresenta como algo complexo, ao passo que entendemos as atividades como formação acadêmica que transformam a sociedade, mas a história tem nos mostrado que a extensão serve ao mercado pela prestação de serviços. Essa dialética contraditória do movimento de formação de professores e extensão universitária que se apresenta alicerçada em políticas educacionais, as quais muitos impasses são percebidos e grandes desafios são encontrados para que a formação de professores venha ocorrer com as atividades de extensão universitária, superando a concepção de prestação de serviços e possibilitando ações processuais e orgânicas de concepção acadêmica, que possam vir a transformar o coletivo. O presente artigo tem como objetivo discutir a formação de professores e a extensão universitária no Brasil, considerando as políticas, os impasses e os desafios dessa relação. A historicidade apresenta que a formação de professores teve predomínio da concepção tradicional e técnica e que apenas nos últimos anos a tendência histórico-crítica, como pedagogia contra-hegemônica, passa a se estabelecer. A historicidade e as políticas educacionais apresentam alguns impasses e desafios. O desafio está em compreender que a formação de professores pode vir pela tendência histórico-crítico, por ser contra-hegemônica e pela extensão universitária acadêmica, processual e orgânica. A metodologia foi bibliográfica em autores como Saviani (2010, 2013) e Reis (1995, 1996) e documental analisando o Plano Nacional de Educação (2001, 2014) e o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001, 2011).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: políticas, impasses e desafios

Para compreender a formação de professores, como toda educação brasileira, é notório olhar o passado e a (re)constituição histórica no sentido de clarificar alguns elementos estruturante nos currículos e nas práticas dos docentes, os quais são reflexos das políticas educacionais, constituídas pelo movimento do capital e influenciadas por concepções estrangeiras, que sofreram impasses com as ideias pedagógicas no Brasil Colônia, Império e República (SAVIANI, 2013) conforme Figura n. 01.

Figura n. 01 – Ideias Pedagógicas no Brasil



Fonte: A autora

Saviani (2013) apresenta que a formação docente entra no cenário brasileiro somente no século XIX. A educação brasileira sempre se apresentou voltada para a formação da elite e no caso, os professores, são da classe trabalhadora. Para o autor, as 4 fases as ideias pedagógicas primaram pelo tradicionalismo, tecnicismo e neoprodutivismo, mesmo com tentativas contra-hegemônicas. As ideias pedagógicas para a produção e o atendimento ao mercado predominam em relação à revolução social e emancipação. Com a reabertura da democracia no Brasil a partir de 1985, novas políticas, impasses e desafios se apresentam e as mudanças se iniciam em todos os setores. A pedagogia histórico-crítica criada por Saviani (2008) questiona as correntes que se posicionam como neoprodutivista, neoescolanovista, neoconstrutivistas e neotecnicistas. Mas, considerando que o sistema capitalista predomina a economia brasileira, a educação segue como neoprodutivismo. Na perspectiva da tendência neoprodutivista o professor deveria ser eficiente e produtivo. Nesse sentido, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram aparecer como um socorro para o professor mas, sem muitos ganhos. Eis, um impasse e/ou um desafio.

Nos últimos anos, a ideia da pedagogia histórico-crítica começa a ganhar força entre as discussões de formação de professores, conforme a 5ª fase. Assim, um desafio é em relação a compreensão de que a formação de professores precisa se ater a questões epistemológicas como a perspectiva que o currículo é elaborado e alicerça o trabalho pedagógico. Quiçá, algum dia, poderemos pensar em políticas educacionais que favoreçam a elaboração curricular para a emancipação e não atendimento ao mercado. Mediante os impasses, temos como desafio compreender a tendência histórico-crítica, como pedagogia contra-hegemônica, que pode vir a ser à base do currículo de uma formação emancipadora. Ainda existem universidades que seu trabalho pedagógico não é voltado para a crítica, autonomia e emancipação. É voltado apenas para a certificação de mão de obra que atenda o mercado de trabalho. Esse processo é a marca histórica do neoliberalismo e cada vez mais reifica o homem. Saviani (2008, p. 113) aponta que “Por fim, na concepção dialética ou histórico-crítica, inovar é colocar a educação a serviço de novas finalidades. E isso significa colocar a educação a serviço da mudança estrutural a sociedade.”. Esse projeto de vir-a-ser do homem emancipado é um grande desafio e a tendência histórico-crítica, pode superar a formação tradicional e tecnicista. Na década de 1980, os pensadores brasileiros, passaram a discutir a importância de rever os conceitos e práticas das Tendências Pedagógicas.

A proposta pedagógica histórico-crítica se apresenta como possibilidade de transformação histórica da sociedade primando pela emancipação. Enquanto que outras propostas podem apenas ser instrumento de manutenção das relações de exploração, visto que a educação enquanto processo indissociável da sociedade pode vivenciar propostas pedagógicas tanto para manutenção quanto para transformação. Para tal, um desafio que apresentamos é de pensar o currículo, como expressão de uma política educacional, como uma pedagogia social, contra-hegemônica, como apresenta Reis (1995). Defendemos uma educação que vise à formação de professores e o trabalho pedagógico para a crítica, a autonomia e emancipação por isso, concordamos com Saviani (2008) ao apresentar a Tendência Histórico-Crítica, que prima pela práxis, unidade teoria e prática, no movimento da dialética, contradição e totalidade. A proposta contra-hegemônica apresentava como intuito discutir a educação em abordagem dialética que vai contra o modismo da Escola Nova, da Educação Tradicional e Tecnicista que atendia ao mercado produtivo. Para uma educação ser instrumento de transição, é preciso compreender a história e seus princípios, desta forma, concebe consciência da ação e posteriormente reflexão da ação, para poder modificar as circunstâncias. Eis um desafio. Sendo assim a pedagogia histórico-crítica, partindo da prática social, busca a formação do homem como um ser crítico que seja capaz de tomar suas decisões buscando sua emancipação.

O impasse no tocante a formação de professores se estabelece pelo fato de que a constituição histórica e política fomentava uma formação tradicional, tecnicista e pragmática para atendimento ao mercado. Contudo, a partir do processo de redemocratização o desafio se estabelece no tocante a algumas questões que passam a ser construídas no sentido de alcançar um novo modelo de educação e sociedade, no viés de uma pedagogia contra-hegemônica. Esse contexto de formação de professores, em especial o pedagogo, que acompanha um processo de histórico e político, que pode ser realizado nas universidades, preferencialmente públicas, se relaciona diretamente com as atividades de pesquisa, ensino e extensão, o tripé universitário, que inclusive nos currículos, se apresenta por impasses e desafios.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: políticas, impasses e desafios

Discutir a extensão universitária no tocante a formação de professores, seja inicial e continuada, perpassa por considerar as políticas, os impasses e os desafios que a mesma apresenta historicamente constituída. Para tal primamos por considerar que Reis (1996) discute que a extensão universitária se caracterizado por duas concepções constituídas ao longo dos anos, tais sejam: eventual-inorgânica e processual-orgânica. Reis (1996, p. 41) apresenta que as ações de caráter assistencialistas e de prestação de serviços são consideradas como inorgânicas e eventistas, por serem ações que “[...] tem como característica a prestação de serviços ou na realização de eventos, isolados ou desvinculados do contexto ou do processo ensino aprendizagem e de produção do conhecimento da universidade.”, na forma de palestra, seminários, artes, assistência técnica e jurídica, e outros formatos. Essa concepção de extensão foi instaurada desde o início do processo de implantação das universidades no Brasil, momento de predomínio da tendência tradicional, segundo Saviani (2013).

Em contrapartida Reis (1996, p. 41) apresenta que as ações que primam pela transformação do real podem ser consideradas como processual e orgânica, por serem ações de “[...] caráter permanente, imbricados ou inerentes ao processo formativo (ensino) e à produção de conhecimento (pesquisa) da universidade, em parceria político-pedagógica com a sociedade civil ou política, numa dimensão mutuamente e mutuamente transformante.”. O autor ainda defende que as ações extensionistas processuais e orgânicas formam o aluno em parceria com a comunidade de forma oxigenante, unificante e transformante, em que a sociedade “É o ‘locus’ co-participante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade” sendo considerada como sujeito também ativo na formação inicial e na produção acadêmica (Idem).

Em 2011 é lançado o novo Plano Nacional de Extensão Universitária, pelo FORPROEX reafirmando as questões do PNEU (2001) e a proposta de integração curricular pelas atividades de extensão universitária, a qual deve obrigatoriamente configurar os currículos dos cursos de graduação das Universidades. O PNEU (2011-2020) na Meta 1 estabelece a política de curricularização da extensão universitária de no mínimo 10% da carga horária total do curso e especifica cinco estratégias para alcançar essa curricularização.

Meta 1: Incorporar até 2015 ao menos 10% do total de horas curriculares de formação acadêmica em programas e projetos de extensão fora dos espaços de sala de aula. **1.1)** Estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica e como elemento de construção do conhecimento no âmbito dos fóruns competentes; **1.2)** Fomentar a criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação; **1.3)** Reconhecer horas de integralização curricular pela atuação em projetos e programas de extensão; **1.4)** Promover o exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão de forma a assegurar a dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes; **1.5)** Criar mecanismos para reconhecimento dos espaços de extensão na condução de pesquisas; (PNEU, 2011).

A Meta 7 do PNEU (2011) trata do financiamento da extensão e aborda a questão de bolsa tanto para docente, quanto para acadêmicos, servidores e egressos, “Estratégia 7. 2 “Desenvolver bases legais que viabilizem a concessão de bolsas para professores, estudantes, servidores pós-graduandos e recém formados de forma a estimular o desenvolvimento de ações de extensão articuladas ao ensino e à pesquisa.”. A Meta 10 do PNEU (2011) também chama a atenção por estipular que até 2015 os projetos curriculares de todos cursos deveriam constar a extensão enquanto processo formativo e atendendo a determinados aspectos,

Meta 10: Assegurar, até 2015, a incorporação nos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação (conforme previsto na grande maioria das diretrizes curriculares das áreas) o desenvolvimento, pela extensão, dos seguintes aspectos formativos: conhecimento da realidade nacional, pensamento crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, senso de solidariedade e justiça social.

Essas questões estão previstas enquanto estratégias no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), configurando-se como políticas. Mas, existem os impasses e os desafios. Das estratégias que o PNE (2014, p. 74) apresentou quanto a Meta 12, uma aborda a extensão universitária, no tocante a obrigatoriedade curricular da experiência formativa em programas e projetos de extensão para todas os cursos e de todas as

universidades, “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;”. Sobre a curricularização da extensão universitária Reis (1995) discute que é preciso pensar em elaboração dos currículos de cursos das universidades considerando que é reflexo de seu tempo e de suas contradições. Assim, para que o currículo expresse a intenção de formar para a crítica, autonomia e emancipação, é necessário mudanças curricular e institucional.

- Que o currículo se alicerçasse em um acordo político-pedagógico entre universidade e organismos da sociedade civil e política. [...].
- A necessidade de romper com a predominância da disciplina, como referência do currículo.[...].
- Que houvesse a reversão da dicotomia teoria-prática, hoje predominante na maioria dos cursos. [...].
- O currículo refletir a organização, o funcionamento, o planejamento e a ação articulada/articulante entre as várias instâncias decisórias da universidade. [...].
- Utilizar as prerrogativas do artigo 207 da Constituição brasileira, que garanta a autonomia da universidade, no seu ordenamento didático-pedagógico e de gestão. [...].
- Estabelecer uma rede de luta política entre pessoas e universidades diversas, se torna uma condição importante, para viabilizar o currículo, enquanto instrumento viabilizador do ensino/pesquisa/extensão.[...].
- Promover uma profunda reforma na legislação e nos currículos dos cursos das universidades. (REIS, 1995 , p. 49 – 52)

O que o autor chama a atenção é no sentido de que não adianta o PNE (2001, 2014), o PNEU (2001, 2011) e outras políticas oficializarem a obrigatoriedade da extensão enquanto componente curricular, sem ocorrer uma mudança epistemológica na concepção curricular e institucional, em que o pedagógico superasse o político, o fim da supremacia disciplinar, o domínio da unidade teoria-prática, articulação entre as instâncias decisórias, autonomia didático-pedagógico-financeiros das instituições, indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão e de fato uma construção curricular. No final da década de 1990, seria uma reforma, chamamos hoje de revolução. Uma reforma apenas maquiaria a estrutura vigente e hegemônica. Uma revolução poderia trazer uma nova política curricular.

A historicidade e a política da extensão universitária é muito marcada pela prestação de serviços e assistencialismo, sendo necessário um novo modo de compreender as atividades extensionistas – de forma acadêmica, processual e contínua. Para tal, a história tem demonstrado por meio das políticas educacionais que as mudanças estão se apresentando como desafios as ações extensionistas de forma acadêmica, processual e contínua as quais podem promover a aprendizagem, apesar dos impasses. Reis (1995, 1996) defende que a Universidade precisa compreender a extensão como mediadora do conhecimento e de transformação das relações sociais, apesar do grande impasse de que a história da universidade brasileira, por influência europeia e norte-americana, apresenta uma extensão não-crítica e aculturada, de uma forma alienada, que persiste ainda na atualidade. Apesar dos impasses históricos e políticos, o PNE (2001, 2014) e o PNEU (2001, 2011) tem como desafio a oficialização de uma nova concepção de extensão universitária na formação do estudante, em especial do professor. Em relação aos desafios e lutas de uma nova concepção de extensão universitária, chamamos a atenção para um dos 13 desafios do FORPROEX (2012, p. 22), devido a questão da expectativa de um paradigma contra-hegemônico, da dimensão acadêmica e do impacto na formação do estudante por vias da extensão universitária, visto que é preciso “ 3. garantir a dimensão acadêmica da Extensão Universitária, isto é, seu impacto na formação do estudante, superando certa tradição de desenvolvimento de ações isoladas – particularmente na área de *prestação de serviços* - que têm carecido dessa dimensão;”. Essa nova concepção de extensão é o desafio do vir a ser de uma práxis revolucionária. Dessa forma a universidade brasileira deve ser compreendida, enquanto promotora de aprendizagens em que a pesquisa, o ensino e a extensão são indissociáveis e cada qual com sua singularidade e complexidade, inerentes do processo contraditório e histórico, com impasses e desafios, contribuem para o processo de formação de professores, por meio de políticas educacionais, vislumbrando uma pedagogia contra-hegemônica.

CONSIDERAÇÕES

O presente artigo teve como objetivo discutir a formação de professores e a extensão universitária no Brasil, considerando as políticas, os impasses e os desafios. Pensar a formação de professores e a extensão universitária perpassa por compreender o processo histórico que a constituiu e buscar uma revolução no tocante aos currículos formativos, embasados nos documentos legais que abordam a temática. Um dos grandes desafios encontrados para a formação de professores pelas atividades de extensão universitária é a superação da concepção de prestação de serviços visto a influência da política neoliberal e formação de mão de obra, primando por ações processuais e orgânicas de concepção acadêmica, que possam vir a transformar o coletivo e formar para a crítica, a autonomia e a emancipação.

A superação da concepção tradicional, técnica e pragmática de formação de professores para uma pedagogia contra-hegemônica da tendência histórico-crítica também apresenta impasses e desafios. É importante pensar

em políticas de resistência e a elaboração de um currículo contra-hegemônico que se apresenta como uma forma de desafio. Um currículo pensado e efetivado na concepção da pedagogia social ou contra-hegemônica se apresenta como um vir a ser constituído e constituinte da nova sociedade brasileira, tão cansada e machucada pelos mandos e desmandos de uma política neoliberal, que carrega em si a herança de uma política colonial, imperial, coronelista e militarista. Pensemos na política, nos impasses e nos desafios. Pensemos em uma formação de professores e na extensão universitária que possa contribuir para a formação do homem crítico, autônomo e emancipado.

REFERÊNCIAS

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2012. In: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prorec/diretoria-de-extensao/documentos-da-extensao-de-ambito-nacional/politica-nacional-de-extensao-universitaria-forproex-2012/view>

REIS, Renato Hilário dos. O currículo enquanto instrumento viabilizador da articulação Ensino, Pesquisa e Extensão. In: **Cadernos de Extensão Universitária**. Ano 1. N. 4. Universidade Federal do Espírito Santo, 1995.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, Tipologias e Proposições sobre a Extensão Universitária no Brasil. **Linhas Críticas**. v. 2, n. 2, 1996. In: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/6094/5042>.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campins, SP: Autores Associados, 2013.

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2001. In: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>

PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2014. In: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2001. In: https://portal.ufpa.br/images/docs/Trasnparencia_publica/legislacao/Planonacionaldeextensaouniversitaria.pdf

PNEU. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. 2011. In: <https://www2.ufmg.br/proex/content/download/7042/45561/file/PNEU.pdf>