

REFLEXÕES NA CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR: A BUSCA DA INDISSOCIABILIDADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM PROJETO INTEGRADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo – Professora de metodologia de ensino da Universidade federal do Pará/Marabá. Pedagoga, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática do Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico da Universidade Federal do Pará PPGECM – NPADC/UFPA.

Resumo

O trabalho reúne idéias constituintes do modo singular de perceber aspectos significativos da carreira docente. Os momentos vividos e re-vividos têm significado especial na medida em que refletem práticas sintonizadas com uma perspectiva de intervenção nos processos educacionais em curso. Esboça, para isso, compromisso em resguardar como frentes fundamentais e indissociáveis das universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão. Traz reflexões extraídas de vários momentos vivenciados por mim em projeto integrado de formação de professores; projeto vinculado ao Programa Integrado de Apoio ao ensino, Pesquisa e extensão – PROINT- da Universidade Federal do Pará, no ano 2001, no município de Marabá, envolvendo graduandos e professores de letras e Pedagogia. O referencial de análise sobre a prática dialoga com Alarcão (1996, 1998, 2003); Nóvoa (1992a, 1992b, 1995); Schön (1992), Perrenoud (1993,2001); Zeichner(1993, 1998, 2002) e outros que tratam da abordagem reflexiva na formação de professores ou convergem em suas idéias para esse enfoque. Atenta para aspectos que correlacionam a formação inicial e continuada de professores, no caso, de graduandos em pedagogia e Letras; a formação de professores atuantes no magistério fundamental, 1ª a 8ª série, de Marabá, e , principalmente, modos de *ser, agir e estar* na profissão docente na universidade, valorizando e exercitando a reflexão sobre a prática, com destaque para três pontos basilares na formação de professores, seja ela inicial ou continuada: a articulação ensino, pesquisa e extensão, a interdisciplinaridade e a formação continuada. As reflexões construídas apontam possibilidades de, por um lado, alimentar a construção de uma prática situada, e de outro, trazer modelos alternativos de ações concretas dessas ênfases na formação de professores.

Palavras Chaves: Formação de professores, reflexões sobre a prática, interdisciplinaridade, ensino, pesquisa, extensão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no âmbito de um conjunto de idéias e práticas que têm constituído meu pensar e fazer acadêmicos como professora universitária, e que teve amplitude maximizada a partir do ingresso na rotina do espaço da Pós-graduação¹ onde realizo um curso de formação continuada.

Nos vários momentos vividos neste espaço educativo, minhas necessidades teóricas têm encontrando eco, como também amadurecido principalmente durante as discussões sobre formação de professores, notadamente, no grupo de estudo do qual participo. Tenho encontrado nos diversos encontros e nas várias temáticas abordadas sobre a *formação e a profissão professor*, cuja linha norteadora segue o enfoque do *professor reflexivo*, investigador da própria prática, respostas que há tempos me intrigam e que agora passam a ganhar novas conotações e significados. Assim, percebo mais claramente, por que se tornava inviável, naquele momento, sistematizar uma reflexão mais metódica, aprofundada e válida sobre o vivido no cotidiano do ensino superior, suas vicissitudes, avanços e retrocessos no início da minha carreira no magistério superior.

A reflexão, por mais que naquele tempo estivesse presente, hoje, com certeza, em virtude do progressivo amadurecimento teórico, está mais consistente e tem provocado impactos mais significativos em meu pensar acadêmico. A falta de um grupo consolidado na temática, bem como o suporte teórico correspondente a nossos anseios e do que discutíamos e fazíamos naquele início corroborava tal limitação. Essa dificuldade está em processo de superação, conforme os objetivos deste texto.

Na perspectiva de ver com um “novo olhar” minha prática pedagógica, ou seja, rever o vivido nos primeiros dois anos de carreira na universidade, especificamente no Campus Marabá onde atuo, escolhi para contar, refletindo, uma experiência vivida como participante de um projeto integrado de formação de professores durante ano de 2001, neste Campus, durante o qual pude

¹ O espaço em questão corresponde ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) do NPADC-UFPA no qual ingressamos em maio de 2002.

ensaiar a Indissociabilidade entre as três atividades fins da Universidade: o Ensino a Pesquisa e a Extensão.

Foi desse momento especial de exercício do desenvolvimento profissional, produção da profissão docente, (Nóvoa, 1992a), no qual aprimorei muita experiência acadêmica no ensino na pesquisa e na extensão que escolhi para falar, tomando de um lado a minha construção identitária(produção da vida de professor) como professora (Nóvoa, 1992b) em início de carreira (Goodson, 1992b), buscando a experiência necessária para desenvolver o ofício desejado, e de outro, contando da busca nesse mesmo momento, da articulação indissociável entre os três eixos que representam a identidade do fazer nas Universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Destaco aqui como tal perspectiva já vem sendo abraçada e defendida como princípio formativo em experiências nos cursos de graduação em várias universidade brasileiras², e vivenciadas e em desenvolvimento na formação de professores na licenciatura, conforme trabalhos relatados de Gonçalves(2002) e Chaves(2003).

Nesse sentido reflexivo de que me invisto no tocante ao presente ensaio, organizo o texto em duas partes sobre as quais serão vistas impressões e marcas singulares desse caminhar pedagógico e sobre o qual me debruço a partir desse momento.

Na primeira parte localizo meu pensar e fazer sob as bases teórico-metodológicas de um enfoque que vem influenciando a discussão da formação de professores desde de meados da década de 80 de forma mais incisiva na década de 90, a discussão do professor reflexivo (ZEICHNER, 1993; SHÖN, 1992, ALARCÃO, 2003). Situo neste momento o enfoque da epistemologia da prática, seus ganhos, suas controvérsias e possibilidades no contexto de nossa ação, em que defendemos o professor reflexivo, tendo a pesquisa como eixo estruturador da prática pedagógica.

Caminhando para a segunda parte, apresento o eixo construindo o “ser professor” em que focalizamos o início da carreira como professora, atribuindo

² Conforme apresenta o texto do grupo de trabalho do Fórum Nacional de Pró-reitores de extensão das Universidades públicas brasileiras: Indissociabilidade entre Ensino pesquisa e Extensão e a Flexibilização curricular- uma visão da extensão, Maio-2003.

destaque à participação no Projeto Integrado veiculado ao Programa de Apoio ao ensino pesquisa e Extensão (PROINT) da Universidade onde atuo como docente. E neste contexto, trago algumas reflexões singulares de minha prática neste projeto em que focalizo a Indissociabilidade Ensino pesquisa e Extensão(IEPEX)³, a interdisciplinaridade e a formação continuada, sendo estes pressupostos fundamentais na educação de professores nas instâncias formadoras, as universidades.

Discutindo o pressuposto da IEPEX destacamos perspectivas dos formadores; dos graduandos em formação inicial e continuada; e dos professores em formação continuada que participaram do referido projeto, e que exercitaram reflexões diferenciadas, mas, sobretudo reflexões, tendo em conta o que Zeichner (1998, p.227) sugere: “o objetivo principal dos meus programas é educar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes”.

Por fim nessa parte salientamos a baliza da IEPEX reflexiva como mecanismo indispensável ao papel estratégico das universidades na condução de mudanças propostas para o movimento atual da sociedade local e global, o que justifica modelos alternativos de mudanças educativas e de perfil profissional do professorado já em curso mais que precisam ser sistematizadas e valorizadas no âmbito tanto acadêmico quanto da prática social nos termos apontados por Zeichner (1998).

Oriento-me, assim, fundamentalmente, na construção de uma *epistemologia da prática* que requer do professor um constante ir e vir a sua formação e atuação profissionais, buscando sempre resignificá-las em cada contexto onde ocorrem(Schön apud CLARKE,1994). Nas palavras de Freire(1996, p. 43) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” e ainda: “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar (...)”(ibidem, p.44), buscando sempre níveis de

³ Utilizarei doravante neste texto IEPEX me referindo a Indissociabilidade Ensino Pesquisa e Extensão, assim como ao Programa Integrado de Apoio ao Ensino pesquisa e extensão, ao qual se vinculou o projeto mencionado, utilizarei PROINT

excelência que tanto abarquem o desenvolvimento profissional, quanto o pessoal, uma vez que ambos são inseparáveis. (Nóvoa, 1992b).

Nessa impossível separação entre o *eu profissional* e o *eu pessoal*, sempre na busca da satisfação é que se legitima a inexorabilidade de nosso inacabamento da nossa inconclusão, o que nos aproxima do que fala Freire(1996) quando comenta acerca da consciência do inacabamento, afirmando : “minha *franquia* ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento”(p.55, destaque do autor) e Maillanques apud Nóvoa (1992) quando diz que através da avaliação e auto-avaliação, o professor reflexivo é capaz de aprender ao longo de toda a sua carreira. Assim esse texto constitui-se em mais um momento de minha construção identitária.

I - Situando o enfoque da epistemologia da prática

A formação de professores na década de 80 e 90

Ao ensaiarmos uma reflexão acerca dos modelos subjacentes a práticas sociais e pedagógicas que caracterizaram o paradigma⁴ científico moderno, na acepção tomada por Kuhn (1978), invariavelmente, constatamos que para cada contexto sócio-político-econômico e cultural, vivenciados pelas várias sociedades, destaca-se uma dada epistemologia que referenda as formas de se compreender o mundo e os fenômenos. É nessa relação que se situa a crítica a um modelo ultrapassado de lidar com o conhecimento, baseado no dogmatismo e na supremacia do conhecimento científico sobre os demais. O que externamente ao Brasil já se discutia desde a década de 60 e 70, aqui chega com mais fervor a partir da abertura política pós ditadura militar, mais especificamente na década de 80.

Tentando representar tal momento em que, no dizer de Santos (1989), estaríamos na transição de um paradigma moderno para o pós-moderno, perseguindo um modelo “novo” de concepção científica com o qual poderemos estabelecer uma produção que fosse ao encontro dos problemas emergentes e reincidentes de nossa sociedade, as discussões que embasavam a educação

⁴ O termo paradigma manifesta-se como um sistema de referência do indivíduo que guia sua percepção, interpretação e valoração do mundo.

influenciaram diretamente as idéias dos pesquisadores e especialistas que passam a investigar e discutir com mais interesse a questão da formação de professores.

Assim, a grande ênfase que emergiu no bojo da década de 80 no tocante a formação do professor foi a contraposição ao modelo tecnicista de formação, que vinha se legitimando sob os auspícios da teoria Positivista tributária ao paradigma moderno. Um modelo correspondente a tal paradigma é o que Schön(1992) refere de *Modelo da racionalidade técnica* e que Chaves (2000, p. 46) aborda dizendo que tal modelo traz a conseqüência de os profissionais tornarem-se “meros executores de técnicas, normas, procedimentos padronizados e generalizados segundo critérios, pretensamente, universais de conduta”. O professor como técnico apresenta-se, portanto, destituído de valores, crenças e trata o processo educativo, muitas vezes, de forma hermética, vendo-o como transmissão de conhecimentos consolidados e cristalizados, visão própria da epistemologia veiculada na modernidade.

É na crítica a tal perspectiva que nos fóruns de discussão da problemática da formação de professores nos anos oitenta procurou-se romper com o modelo tecnicista vigente anteriormente. De acordo CANDAU (1987), na primeira metade dos anos 80 a tônica de discussões e debates da quase totalidade da literatura que focaliza a questão do papel do professor residia na a discussão sobre as relações entre competência técnica e compromisso político do educador. O termo *educador* passou a ser recorrente como forma de legitimar a ênfase no papel crítico que o professor necessitava assumir.

A partir dessa perspectiva crítica que impregnou as discussões sobre o magistério nos anos 80, nos anos 90 houve uma intensa divulgação de produções científicas sobre a temática do professorado nos termos da reflexividade, que passaram a circular no meio acadêmico brasileiro, principalmente as que abordam a questão da pesquisa, com ênfase no papel reflexivo que o professor deveria assumir frente a sua própria prática, com destaque para suas histórias pessoais de profissionalização. Autores como Isabel Alarcão; Donald Schön, Kenneth Zeichner; Philippe Perrenoud e outros apontam essa tendência formativa, que encontra elementos de discussão

sobre pessoa do professor e suas particularidades no percurso acadêmico em Nóvoa (1992a, 1992b, 1995).

O professor reflexivo: a pesquisa como eixo estruturador da prática

As idéias do professor reflexivo num contínuo *prácticum* reflexivo nos termos de Schön (1992) cujas dimensões de desenvolvimento têm em conta o acompanhamento dos processos cognitivos dos alunos; a relação interpessoal entre aluno professor e as vicissitudes do ambiente burocrático-institucional, carecem de numa atitude investigativa e colaborativa dos professores em formação Zeichner (1992). Nós professores e professoras estamos diuturnamente teorizando na medida confrontamos os vários problemas pedagógicos, isso corresponde a uma prática reflexiva. Entretanto de acordo com Zeichner apud GERALDI, MESSIAS E GUERRA (1998, p.249) cito alguns pressupostos e implicações que derivam desse eixo:

A constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais; a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida; cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento; é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica; a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sóciopolítica e cultural

Essa constatação auxilia na assunção de que é premente “estimular os professores a utilizarem o seu próprio ensino como forma de investigação destinada à mudança das práticas” (ZEICHNER, 1992, p.126). Essa idéia é complementada e corroborada no trecho seguinte:

os formadores de professores têm a obrigação de *ajudar* os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a *disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo*, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.(Destques meus)

Alarcão(1996) também com vasta produção nessa perspectiva e com base em estudos de Shön fala do reflexive *practiun* como elemento necessário na formação do professor que na medida em que aproxima os alunos(em formação) do mundo real, ou colocando-os nesse mundo lhes permite aprender a fazer fazendo, atuando num mundo virtual relativamente livre de pressões e riscos, antecipando um desenvolvimento profissional. A noção de professor

reflexivo que a autora toma e com a qual coadunamos baseia-se na “consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracterizam o ser humano como criativo e não como mero reproduutor de idéias e práticas que lhe são exteriores”(ALARCÃO, 2002, p. 41). Esta autora se aproxima mais de Zeichner (1993) quando diz acreditar nas potencialidades do paradigma da formação do professor reflexivo indo além da formação mais individualizada que sugere as idéias de Schön, e passando a se situar no coletivo dos professores no contexto da sua escola, levando-se em consideração as condições sociais de ensino e de trabalho docente.

Geraldi, Messias & Guerra(1998) discutindo os usos e abusos desse paradigma reflexivo com base em Zeichner destacam quatro críticas feitas por este autor que denotam ransos da racionalidade técnica que precisam ser superadas. Uma primeira recai sobre o mérito dado ao professor universitário em detrimento do professor da escola que torna-se mero objeto da pesquisa; uma segunda em que o suposto trabalho reflexivo focaliza as destrezas e estratégias docentes, sem que este questione e intervenha politicamente nos processos e fins da educação no sistema escolar; uma terceira crítica referente ao processo solitário de o professor fazer a reflexão sobre a prática, não atentado para os contextos sociais que determinam tal prática, configurando-se numa crítica ingênua que não produz mudanças. Ligada a esse ato solitário e ingênuo, a quarta crítica refere-se a individualização das responsabilidades a que o professor é submetido, sendo alvo de muitas expectativas, causando um certo mal estar docente que emperra processos revolucionários. Enfim algumas questões importantes que qualquer proposta que se denomine reflexiva não pode deixar de atentar, sob o risco de cair em falsos modismos que não provocarão mudanças significativas, contrariando os fins pretendidos nas reformas educativas atuais.

Não obstante as questões expostas nas críticas Perrenoud (2002) nos informa que o desenvolvimento de uma prática reflexiva representa o alcance dos seguintes benefícios: “ um ajuste dos esquemas de ação que permita uma intervenção mais rápida, mais direcionada ou mais segura; um reforço da imagem de si mesmo como profissional reflexivo em processo de evolução; um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas

profissionais” (p.51). O professor que tiver em conta essas habilidades dificilmente se deixará dominar por propostas alheias às suas necessidades da prática e da formação profissional. Pelo contrário saberá direcionar seu olhar como um prático reflexivo em que a atitude investigativa seja algo constante.

Assim, no âmbito da formação do professores nas universidades encampa-se a necessidade de inclusão de espaços e atividades de exercício desse modelo de profissionalização em que o intercâmbio entre a academia e a comunidade escolar seja estreitado, dando as condições para que os saberes(dos práticos-professores e dos acadêmicos-alunos e professores-formadores) sejam trocados e potencializados tendo a possibilidade de melhoria nos cenários formativos da educação inicial e contínua de professores na realidade brasileira. Tal perspectiva formativa vem exercendo influência significativa nos espaços de formação continuada, com destaque para os cursos de pós-graduação, espaço no qual nos aproximamos com maior profundidade desses autores e que nos fazem, mais do que nunca, persistir na problemática da formação de professores, tendo a pesquisa como eixo estruturante da prática, em todos os contexto de minha atuação na universidade.

II - Construindo o *ser professor* na universidade

O início da carreira

Iniciei a carreira no magistério superior em 1999, ocasião em que ministrei a primeira disciplina para alunos de graduação na condição de professora contratada⁵. Já havia tido algumas experiências desde 1998, neste nível de ensino, como monitora do centro de educação da UFPA/Belém, nas disciplinas psicologia da Educação e metodologia de ensino, sendo esta a disciplina para a qual realizei o concurso. Já neste momento iniciei meu envolvimento com o que seria mais tarde meu foco de trabalho e pesquisa: a formação de professores nas licenciaturas. Atuava em Psicologia da educação com alunos das licenciaturas específicas(Física, matemática, letras etc.) e em Metodologia, exclusivamente, com os alunos do curso de pedagogia.

⁵ Iniciei como professora substituta em setembro de 1999 após ter sido aprovada em concurso público para a carreira início do ano, e a nomeação não ter sido efetivada. isso aconteceu em janeiro de 2000.

Hoje, mais do que naquele momento, posso ver como tais experiências vividas no meu percurso acadêmico, somadas a outras de destaque como o estágio extracurricular na Escola de Educação do SESC(Serviço Social do Comércio) em Ananindeua, onde atuava na educação Infantil, assim como na monitoria na pós-alfabetização de jovens e adultos, vinculada à Prefeitura Municipal de Belém, fizeram grande diferença e foram determinantes na pré-construção, pré-constituição da minha identidade como professora. Assim, faço minhas as palavras de Pimenta (2002, p.105) quando afirma:

a construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas.

Identidade esta que veio doravante se ajustando e se modulando de acordo com os caminhos e opções por mim seguidos na trajetória profissional, sempre alentados por um projeto de realização pessoal e profissional: o magistério superior, este sendo para mim o início a partir do qual estar-se-ia forjando conhecimentos e saberes responsáveis e/ou em sintonia com os problemas e vicissitudes presentes na educação de uma sociedade, que já naquele momento era objeto de meu questionamento.

Há de se destacar que o modelo de currículo ao qual minha formação inicial se ligava, trazia vários dos problemas sem os quais as experiências vividas “fora da sala de aula do curso” poderiam ser melhor aproveitadas e refletidas constituindo meu desenvolvimento profissional. Um desses problemas é a inclusão das disciplinas de práticas de ensino somente ao final do curso, numa versão do modelo da racionalidade técnica que discutimos anteriormente, e que ainda perduram senão explicita, mas implicitamente nos cursos de licenciatura. Alguns formadores ainda persistem na idéia de que se dando um arcabouço teórico consistente na primeira e mais extensa parte do curso, ele seria, necessariamente, mobilizado pelo aluno ao final, operando-se a justaposição entre teoria e prática. Tal modelo conforme mencionado na primeira parte deste texto vem sendo veementemente criticado e não encontra ressonância nas atuais discussões formativas. Após tais considerações, passemos a destacar o início da carreira propriamente dito.

Ao desenvolver atividades profissionais como professora de Didática, Metodologia e Prática de ensino desde 1999, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas do Campus de Marabá⁶, pude envolver-me em várias atividades, desde orientações de TCC, passando por realização de projeto de ensino nas disciplinas ministradas (Metodologias e Prática), em que já se articulava, Através do Ensino, a pesquisa e a extensão no âmbito do sistema escolar de Marabá e São Domingos (município em que realizamos atividades formativas com professores).

Atuei também na coordenação do curso de Pedagogia. Atividade assumida durante o ano de 2000, e que poderei, explicitar melhor em outros trabalhos, assim como participações em outros espaços e atividades institucionais. Percebo hoje, com maior propriedade, que para um início de carreira, as responsabilidades se multiplicavam a cada dia, sendo tantos os saberes que precisavam ser mobilizados, que penso ter superado meus próprios limites.

Acerca do choque com a realidade docente, Baillauquès apud Perrenoud (2001, p. 43) comenta sobre a dificuldade enfrentada pelo professor neste momento, dizendo:

em situação de crise, ele percebe por algum tempo o risco de se desintegrar nesses enfrentamentos com a complexidade de um ofício que se acreditava e se desejava fácil. Sente-se desnortado com a idéia de conhecimentos e competências que não tem, que acreditava possuir ou cuja pertinência não havia percebido. Pelo contrário, tendo convicção de valores já sedimentados na formação inicial, obteve sucesso e continua enfrentando e vencendo desafios.

Quase abri mão totalmente da família, em nome dessas primeiras provas que a carreira me exigia. Havia momentos em que me dividia entre a angústia de não saber estar fazendo a coisa certa, nas diversas decisões que tinha de tomar, e a satisfação de ver paulatinamente, por meio de cada uma das atividades vividas de modo singular, meu projeto profissional se concretizando. Somente o professor e a professora que vive ou já viveu essas contradições e impasses de que falo sabe dimensionar o valor da reflexão correspondente a prática pedagógica aqui destacada.

⁶ Esta unidade, localizada no sul do Pará, passa a compor a estrutura da Universidade Federal do Pará a partir do projeto de interiorização desta Universidade desde 1987, ganhando status de Campus autônomo em 2000.

Ainda com relação a essa singularidade de cada começo, Moita (1992) nos auxilia a reflexão quando diz que:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação.(p.115) (destaques da autora).

Todas as atividades que vivenciei nos dois primeiros anos foram uma espécie de primeiro teste para o que viria no próximo ano(2001) que é o foco deste ensaio: a participação no Projeto: *A prática docente no ensino fundamental das escolas públicas de Marabá: por uma abordagem discursiva e interdisciplinar na leitura e produção de textos*, o qual suscitou as reflexões que agora faço de minha prática, vinculando a IEPEX na formação inicial e continuada de professores.

Encontro com o PROINT e algumas reflexões: A IEPEX, a interdisciplinaridade e a formação continuada

A participação neste projeto foi uma experiência tão singular e gratificante para mim, quanto se tornou, em dados momentos, desgastante e conflituosa. Hoje observo melhor como os pontos negativos(desde problemas de infraestrutura, passando até por uma longa greve das federais, até conflitos internos de poder e organização dentro do grupo), assim como os positivos(integração entre áreas, e pessoas(Letra e pedagogia); o exercício da Indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na formação inicial e continuada de professores; envolvimento interventivo no contexto educativo e outros, foram marcantes a ponto de estarem agora aqui sendo evidenciados. Na verdade esse embate constitui-se faces de uma mesma moeda. Elementos que interagiram de tal sorte que foram dando o sentido e consistência ao que denomino *background* identitário, ou seja, um conjunto de saberes que vão se construindo e consubstanciando a partir das e com as agruras e benesses vivenciadas na prática pedagógica, dando suporte ao processo de construção do ser professor que descarta a inexorabilidade de qualquer momento ou ação.

Nesse sentido o gostar de ser professora me faz emprestar de Freire(1996, p. 60) o trecho:

Gosto de se gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam

Foi esta certeza da potencialidade interventiva nos processos educativos, bem como o sentimento de inconclusão que alimentaram minha convicção política e pedagógica acerca da formação de professores por todo o período de execução do projeto, onde foi firme na busca de sempre conhecer mais e melhor, assim como comunicar.

A inclinação para o estudo da formação já iniciada na minha graduação veio se acentuando nas atividades desenvolvidas no início da docência e teve possibilidade de concretização quando da idealização da proposta em que essa formação seria contemplada, aliada a outras duas ênfases(A questão da leitura e produção de textos numa abordagem discursiva e a prática da interdisciplinaridade) cada uma de domínio das duas outras professoras envolvidas conosco no projeto.

A proposta de projeto versando sobre a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental do Município de Marabá foi elaborada num trabalho conjunto de três professoras do referido campus, duas do curso de pedagogia, em que uma era eu, e outra do curso de Letras e Artes. Nessa proposição buscou-se, pelo viés da interdisciplinaridade entre as duas áreas(Letras e pedagogia), fomentar uma ação inovadora da formação inicial e continuada de professores no tocante à prática de leitura e produção de textos nas disciplinas variadas de 1ª a 8ª séries de três escolas da rede municipal do referido Município.

Nesse sentido, segundo Fazenda(2001) O que irá determinar, essa atitude interdisciplinar dentre outros fatores, será a postura do sujeito da prática e seus pares em constante discussão e a inter-relação de concepções e metodologias. Foi isso que buscamos quando da reunião do grupo.

O projeto foi então submetido à comissão de avaliação do PROINT que consiste num programa que tem como objetivo incentivar, buscando a integração plena das três atividades fins da Universidade o ensino, a pesquisa, e a extensão, através do apoio a projetos integrados desenvolvidos pela

comunidade acadêmica. Ele foi aprovado, juntamente com seis dos sete planos de trabalhos propostos e que seriam desenvolvidos pelos bolsistas de iniciação acadêmica⁷(BIA), sendo três alunos do curso de Pedagogia e três do curso de Letras.

Cada um dos planos trazia uma ênfase específica(monitoria, extensão e pesquisa) no sentido de melhor organização das atividades e interesse de aprofundamento dos mesmos, porém foi estabelecido que todos realizariam as atividades ligadas às três frentes, por se constituírem eixos imbricados que não poderiam ser vividos separadamente na atividade acadêmica desenvolvida por eles. Essa vivência articulada, na verdade aproximou bastante o bolsista da totalidade do fazer acadêmico na universidade, melhor ainda, ampliou suas perspectivas com relação a esse fazer no diálogo entre universidade e sociedade, pois como Gonçalves & Gonçalves(2002) entendemos que a universidade pública tem o compromisso social de retornar conhecimentos à sociedade que a mantém, estabelecendo ações capazes de efetivamente provocar transformações.

Tomando como ponto de análise a IEPEX nos momentos vividos do projeto integrado, é inegável a constatação de que já na gestação da proposta esse já era um pressuposto, sendo inclusive exigência presente nos próprios objetivos do Programa a que pretendia ser vinculado, o que se coadunou com a determinação e desejo de investigação e intervenção na problemática da formação de professores no ensino de leitura, observadas na iniciativa do grupo de professores.

A participação dos bolsistas BIA nas atividades de pesquisa que estavam previstas no projeto bem como a conseqüente realização das atividades extensionistas, interventivas junto aos professores do nível investigado também corrobora a indissociabilidade almejada no trabalho. O que nos faz preconizar que as instituições universitárias desenvolvam a capacidade de exercer sua autonomia, num processo onde questões como as formas possíveis de relações entre o ensino e a pesquisa sejam objeto de

⁷ A denominação Bolsista de iniciação Acadêmica BIA substitui as denominações anteriores(iniciação científica, monitoria, extensão) que desarticulam as três frentes, uma vez que se prima pela idissociabilidade entre as mesmas.

decisões e não apenas a afirmação de um princípio, que muitas vezes não sai do papel.

Tendo a questão da leitura como elemento de análise e discussão, para durante e posterior intervenção no âmbito do projeto formativo, nosso enfoque não era qualquer leitura, mais sim uma leitura crítica no contexto de todas as disciplinas e não apenas nas de Língua Portuguesa. Assim, partimos de um diagnóstico do ensino da leitura nas escolas foco do trabalho, com hipóteses de que os aspectos discursivos não eram explorados. Envolvidos nos contextos das salas de aula nossos graduandos (cinco deles já eram professores), puderam estar trocando idéias, acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores, realizando assim experiências de pesquisa, ao mesmo tempo em que os problemas podiam ser melhor dimensionados para ser discutidos nos grupos de estudo(num enfoque interdisciplinar entre questões específicas e questões pedagógicas), em que os bolsistas de ambos os cursos podiam junto com os orientadores(professores de Pedagogia e Letras) dimensionando os problemas verificados, buscando formas de “estender” o conhecimento produzido sobre a prática a um número maior de professores do sistema escolar marabaense(extensão)

Foi assim que Esses ideais se correlacionavam com o ensino de graduação, a partir do envolvimento de alunos dos dois cursos a frente do projeto, nos momentos das três ênfases (ensino, pesquisa e extensão) que em nenhum momento o grupo pensou trabalhar dissociadas, pois todas as ações visavam articulação entre os objetivos das três frentes em questão.

Analisando o intercâmbio necessário para pesquisa em colaboração com os sujeitos investigados posso afirmar que a pesquisa teve certa limitação na sua metodologia em virtude de os professores das escolas, com os quais os alunos formandos puderam estar investigando a prática, não participarem dos grupos de discussões desses problemas, ficando as soluções afetas ao olhar dos pesquisadores(aluno de graduação) que elaboram suas propostas de intervenção juntamente com os orientadores(formadores) baseados em suas impressões(mesmo com intensa interação na escola). Tal prática recai numa das críticas lançadas por Zeichner, e que destacamos anteriormente, acerca dos ranços da racionalidade técnica.

Apesar disso, os problemas detectados nas escolas foram compatíveis com as necessidades que aqueles professores manifestaram na ocasião dos minicursos e oficinas desenvolvidos nas atividades extensionistas. Suas reflexões, neste momento, seriam enriquecedoras para ambos (professores das escolas e alunos de graduação-bolsistas) durante o processo reflexivo. Percebemos como o professor é consciente de suas limitações, reflete mesmo que de forma ingênua sobre a prática, e que ao contrário do que possa parecer está sempre buscando aprender mais... sobre o seu ofício

Tomando como elemento de análise a manifestação dos bolsistas envolvidos, tanto no decorrer do projeto, na ocasião das reuniões de estudo, quanto nos momentos de planejamento e avaliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, como um todo, desenvolvidas no projeto, percebemos como a IEPEX na formação dos graduandos (futuros professores ou já em exercício) teve impacto e embora, em alguns momentos, no nosso cotidiano de trabalho, dentro do espaço das instituições de ensino superior, notemos que a realização dessa "indissociabilidade" é bastante complexa, tanto que nem sempre conseguimos enxergar com nitidez onde, como e quando essa relação indissolúvel acontece (PAOLI, 2003), para nós, sempre essa integração foi almejada e portanto nunca a pensamos fragmentada.

Isso se materializa quando, foi ouvido dos graduandos relatos de que as atividades de estudos tanto individual, quanto em duplas ou em grupos, proporcionaram conhecer com maior profundidade os conteúdos específicos das áreas envolvidas (Pedagogia e Letras), assim como pode ser compreendido que essa integração foi possibilitada sobretudo pelas atividades desenvolvidas, e o pensamento da pesquisa como elemento fundamental e alavancador do ensino-formativo, como também enquanto elemento desvelador dos fenômenos educativos objeto do ofício do professor, para subsidiar políticas interventivas (em colaboração) na extensão universitária. E no contexto dessa imbricação que entendemos como essas atividades puderam fomentar a reflexão nos termos em que um dos graduandos-bolsista expressa: "pude reformular o meu trabalho enquanto professor e enquanto acadêmico" (Fala de um dos Bolsistas BIA).

Assim como, por outro lado, os professores participantes das atividades de extensão, puderam se expressar nos trechos em destaque: “enriqueceu o meu conhecimento, abriu horizonte para eu poder pensar e analisar como melhorar meu trabalho com os meus alunos de hoje em diante”(professor cursista) e outro “vou daqui respaldado para dar continuidade nesse belo trabalho gostoso”(professor cursista), com essas e outras manifestações dos participantes foi observado que atividades da natureza do projeto em questão, caso sejam ampliadas, conforme amadurecimento constante dos grupos proponentes, poderão alcançar mudanças significativas no cenário atual do sistema educativo brasileiro que amarga em média penúltimo lugar no *ranking* de Países emergentes no item qualidade educacional nas áreas de Ciências, Matemática e leitura, conforme publicação do Jornal O LIBERAL em 02/06/2003.

Penso enfim que os processos formativos de educação inicial e continuada de professores como o que aqui destaco reflete o caráter intrínseco de construção individual da identidade profissional, vista no âmbito da formação de professores, como processo dinâmico através do qual o professor vai se construindo e re-construindo professor no decorrer da carreira, e mormente como política dos sistema de ensino. Nesse sentido, as instâncias formadoras assumem o desafio de organizar o currículo de seus cursos para que de um lado, atendam o professor no momento da formação (graduação) na instância formadora e, por outro, construam alternativas para um trabalho compartilhado com as instâncias da educação básica no sentido de dar suporte e prosseguimento à formação do professor em serviço.

Acredito que tais pressupostos são essenciais na implementação de um modelo de formação diferenciado. Modelo este capaz de desenvolver processos cognitivos em que seja fomentada a autonomia progressiva do licenciando, pautada na reflexão a partir da prática e na prática onde ocorrem os fenômenos educativos investigados, tanto em cenários macro quanto em micros, nos termos do paradigma do professor pesquisador, resignificando as práticas correlacionadas ao sistema de ensino brasileiro (MANFREDO, 2003).

Considerações finais

Após o desenvolvimento das considerações aqui apresentadas, sobre as particularidades referentes às práticas refletidas e comunicadas, tendo em vista minhas representações da trajetória profissional, focalizando o início da prática pedagógica e suas vicissitudes, é válido ressaltar que não estou concluindo o debate, mas sim fomentando outros mais, uma vez que concordo com Cavaco (1995) na visão ampliada que temos hoje do professor. Hoje o entendemos como homem, cidadão, profissional, em constante devir, inserido e em ação, na sociedade de seu tempo, e que para galgar novos avanços na profissão necessita estar preparado científico, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Necessita ser um profissional que reflita sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorrem (PIMENTA, 2002).

Neste sentido, espero ter trazido com este texto, novos e antigos enfoques acerca das particularidades presentes na história profissional dos professores que determinam, em maior ou menor medida, o quanto nós mesmos já avançamos e estamos avançando nos aspectos acima mencionados para uma prática, eficaz e feliz, que é *singular* sem ser solitária.

A propósito dos relatos reflexivos penso ser de fundamental importância o exercício constante desse mecanismo formativo em que, revendo as memórias e todo o potencial pessoal e social nelas presentes, podemos melhor lidar com os diferenciados aspectos da própria prática, ponto crucial para nosso desenvolvimento como professores e professoras, o que se torna a essência da formação continuada, definindo assim uma prática que é única para cada um (CLARKE, 1994).

Desta forma, o trabalho por ora finalizado de um lado, alimenta uma prática situada, prevendo encorajar outros professores e professoras a exercitar maior controle e responsabilidade sobre sua própria prática, buscando uma formação multirreferenciada, ao mesmo tempo em que transformadora e humana. Como também, por outro lado, comunica a quem interesse o potencial

inovador que existem em propostas que ocorrem nos contextos universitários, praticando a Indissociabilidade Ensino-Pequisa-Extensão, e que muitas vezes ficam no anonimato.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente In: VEIGA, I.P.A. **caminhos da profissionalização do magistério**(org.). Campinas, SP, Papyrus, 1998(coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003(coleção Questões da Nossa época; 104)

_____(org.) **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto, Porto editora, 1996

CANAU, V. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, INEP, 1987. 93p.

CHAVES, S. N. Por uma nova epistemologia da formação docente: o que diz a literatura e o que fazem os formadores In: ARAGÃO, R.M.R de. & SCHNETZLER, R. P.(orgs). **Ensino de Ciências: Fundamentos e abordagens**. Campinas, R. V. Gráfica e editora Ltda, UNIMEP-CAPE, 2000.

_____. **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: uma experiência na formação**, s/l, anais da ANPED,2002

CAVACO, M. Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio(org.). **Profissão professor**. Porto, Porto editora, 1995

CLARKE, A. Student-teacher reflection developing and defining a practice that is uniquely one's own. In: **International Journal of Science Education London**, UK: Taylor & Francis, vol 16, Nº 5, 497-509, set-oct1994. (Tradução de Terezinha Valim Oliver Gonçalves)

FAZENDA. I. C. A. (coord.) **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e terra, 1996(coleção leitura).

GERALDI, C.; MESSIAS, M.& GUERRA, M. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas,teóricas e epistemológicas In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M(orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, Mercado das Letras, 1998.

GOODSON, Ivor F..Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio(org.). **Vidas de professores**. Porto. Porto editora, 1992b.

GONÇALVES, T.V.O. **Ensino-Pesquisa-extensão: indissociabilidade e inclusão social** In: I Congresso Brasileiro de Extensão universitária, João pessoa, Novembro, 2002

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo, Perspectiva, 1978

MANFREDO, E.C.G. **O currículo das licenciaturas em ciências e matemática: por uma nova cultura de formação do professor** In: Anais do III fórum internacional de educação, São Luís, Editorauniversitária/UFPB, 2003.

NÓVOA, A.(org). **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto, 1992a.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992b.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio(org.). **Vidas de professores**. Porto. Porto editora, 1992.

PAOLI N. J. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. Disponível em <http://prograd.ufpr.br/forgrad/formem3l.html> acesso em 25/04/2003

PERRENOUD, P. At al.(orgs). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª edição. Porto Alegre, Artmed editoras, 2001.

_____. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**, Porto Alegre, Artmed, 2002

PIMENTA. S.G. & ANASTASIOU, G. C.. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).

SANTOS, B. S. **Introdução a uma Ciência Pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto, 1992a.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In : ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E.(orgs.) **Professora-pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

_____. Novos caminhos para o *practium*: uma perspectiva para os anos 90 In: NÓVOA, A.(org.) **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto, 1992a.

_____. Formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e

pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M.G; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M(orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, Mercado das Letras, 1998.