



ANALISANDO UMA PROPOSTA DE EXTENSÃO CRÍTICA

Daisi Teresinha Chapani¹
Claudia Ferreira da Silva Luz¹
Juliana Santiago Ferreira¹

RESUMO

O caráter indissociável do ensino, pesquisa e extensão é frequentemente mais repetido que pensado e debatido. Por nossa vez, defendemos radicalmente este princípio e julgamos importante analisar como ele pode se efetivar em uma realidade concreta. Para tanto, buscamos caracterizar a extensão a partir das três grandes tradições das Ciências Sociais, classificando-a em técnica, prática e crítica e definindo que só podemos falar sobre a indissociabilidade a partir de uma concepção crítica de conhecimento. Em seguida, apresentamos uma ação extensionista cujo projeto baseou-se nesta tradição. Após o que, descrevemos como tal ação desenvolveu-se, discutimos em que medida ela atingiu seus propósitos e apontamos as dificuldades que enfrentamos.

Palavras-chave: Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Extensão crítica. Pesquisa. Formação de professores.

ANALYZING A PROPOSAL OF CRITICAL EXTENSION

ABSTRACT

The indissociable aspect of teaching, research and extension is frequently more repeated than thought and debated. Therefore, this principle is radically defended by this study, being important to analyze how it can become effective within a concrete reality scenario. For this reason, the extension is characterized from the point of view of three great traditions in Social Sciences, that is, the technical tradition, the practical tradition and the critical tradition. The indissociability can only be debated from a critical conception of knowledge. As an example of a critical extension, it is here presented the teachers education in the line of their duties. This project is based in such a tradition. Following that, it is described how this action is developed, to what extent it has achieved its results and what were the difficulties endured.

Keywords: Teaching, research and extension indissociability. Critical extension. Research. Teacher's education.

ANÁLISIS DE UNA PROPUESTA DE EXTENSIÓN CRÍTICA

RESUMEN

El carácter inseparable de la enseñanza, investigación y extensión es con frecuencia más repetido que pensado y discutido. Defendemos radicalmente este principio, y juzgamos

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

que es importante analizar como puede ser eficaz en una realidad concreta. Para eso, buscamos caracterizar la extensión partiendo de tres grandes tradiciones de las Ciencias Sociales, que denominaremos como: técnica, práctica y crítica, y definiendo que sólo se puede hablar de inseparabilidad si se parte de una concepción crítica del conocimiento. Como ejemplo de extensión crítica presentamos, a continuación, una propuesta destinada a la formación de profesores en servicio, cuyo diseño es fundamentado en esta tradición. Luego, se describe cómo tal acción fue desarrollada, discutimos hasta qué punto se ha logrado su propósito y señalamos también las dificultades enfrentadas.

Palabras clave: Inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión. Extensión crítica. Investigación. Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Que as universidades devem ocupar-se do ensino, da pesquisa e da extensão é algo estabelecido no Brasil há décadas. O qualificativo *indissociabilidade*, ligando os três termos, no entanto, aparece e desaparece dos documentos normatizadores, conforme o humor dos legisladores varie para a esquerda ou para a direita. Atualmente, notamos um progressivo esquecimento desse vocábulo. A Constituição Federal impõe à Universidade a obediência deste princípio, porém, a Lei 9.394/1996 (LDB), o Plano Nacional de Educação, o decreto 3.860/2001, por exemplo, omitem o referido termo.

Esse fato não causa estranhamento se seguirmos o avanço do neoliberalismo no Brasil. O entusiasmo com o fim do período ditatorial e a pressão dos movimentos sociais garantiram certos princípios mais progressistas na Constituição, porém, já na década de 1990, o ideário neoliberal mostrava sua força purificando as normas legais de suas conotações mais críticas.

Conforme [Moita e Andrade](#) (2009, p. 269), “a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária à tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético”. Para nós, o princípio da indissociabilidade encontra amparo numa concepção crítica de sociedade e de conhecimento. Sustentaremos este argumento utilizando as três tradições de pesquisa em Ciências Sociais para caracterizar a extensão: técnica, prática e crítica.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar critérios que permitam classificar as ações extensionistas em técnicas, práticas e críticas; analisar uma ação cujo projeto fundamentou-se na tradição crítica, discutir em que medida tal ação atingiu seus propósitos e apontar as dificuldades enfrentadas em sua concretização.

Sabemos, é claro, que seria necessária uma discussão um tanto mais elaborada sobre a Universidade e seu papel na sociedade contemporânea, a qual também demandaria alguns aprofundamentos epistemológicos e sociológicos, porém, a limitação de espaço nos impõe considerar tais discussões implicitamente, ressaltando apenas as relações mais imediatas entre a instituição universitária e a sociedade em que está inserida e entre o conhecimento científico e o conhecimento popular.

A EXTENSÃO CRÍTICA: PRINCÍPIOS TEÓRICOS



[Habermas \(2006\)](#) esclarece que são três os interesses que guiam o conhecimento humano: o técnico, o prático e o emancipatório. Esses interesses definiram, no mundo moderno, três diferentes tradições científicas: a das ciências empírico-analíticas, as ciências histórico-hermenêuticas e as ciências sociais críticas. As ciências empírico-analíticas comprometem-se com uma atitude teórica que, “liberta da conexão dogmática e da exasperante influência dos interesses naturais da vida” (p. 131), pretende “descrever o universo na sua ordem conforme as leis, tal como é” (p. 131). Já as ciências histórico-hermenêuticas ocupam-se das “coisas percíveis e da simples opinião” (p. 131), buscam captar “seus factos através da compreensão e [pouco lhes interessam] descobrir ali leis gerais” (p.131). Se nesses aspectos essas últimas diferem das primeiras, por outro, compartilham com elas “a consciência do método: descrever em uma atitude teórica uma realidade estruturada” (p. 131). Já as ciências sociais críticas esforçam-se “por examinar quando os enunciados teóricos apreendem legalidades invariantes da acção social em geral e quando apreendem relações de dependência, ideologicamente fixas, mas, em princípio, susceptíveis de mudança” (p.139); exige, portanto, reflexão crítica permanente do conhecedor, sendo que “a auto-reflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento” (p.140).

[Carr e Kemmis \(1988\)](#) utilizam a distinção feita por Habermas para análise dos modelos de formação docente. Eles entendem que:

segundo os fundamentos positivistas, a teoria se considera uma fonte de princípios desinteressados que proporcionam um guia para a ação eficaz e que, uma vez decididos os objetivos da ação, podem ser adotadas como prescrições para as mesmas [...]. Os fundamentos interpretativos não dão prescrições para a ação, pelo contrário, as interpretações meramente informam ao professor sobre a natureza, consequências e contextos das ações passadas: o praticante é convidado a usar seu próprio juízo prático para decidir acerca de como atuar [...]. Com efeito, do ponto de vista crítico, o professor tem que desenvolver um entendimento sistemático das condições que configuram, limitam e determinam a ação, de maneira que seja possível ter em conta esses fatores limitativos. [...] Isso requer dos praticantes a participação ativa, colaborativa, na articulação e definição das teorias presentes em suas próprias práticas, assim como o desenvolvimento de tais teorias mediante a ação e a reflexão permanente (p. 164).

Com isso, estabeleceu-se na literatura uma distinção entre três racionalidades que embasam os modelos de formação docente: técnica, prática e crítica ([CARR; KEMMIS, 1988](#); [CONTRERAS, 2002](#); [DINIZ-PEREIRA, 2002](#)).

Resumidamente, os modelos embasados na racionalidade técnica consideram que os problemas educacionais demandam soluções pautadas em procedimentos racionais ditados pela ciência e suas características são: treinamento de habilidades; descontextualização dos conteúdos da realidade profissional; dicotomia entre teoria e prática, sendo a segunda entendida como instância de aplicação da primeira e o professor considerado mero executor de recomendações estabelecidas pelos pesquisadores acadêmicos ([DINIZ-PEREIRA, 2002](#); [PIMENTA, 2005](#)).

Em contrapartida, os modelos formativos embasados na racionalidade prática consideram que o conhecimento prático apresenta estatuto epistemológico próprio, buscam superar as deficiências apresentadas pelos modelos assentados na racionalidade



técnica, particularmente a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula, levando em consideração as características dos fenômenos educativos, colocando o professor no centro desse processo, uma vez que a construção do conhecimento se dá na reflexão, análise e problematização da prática ([DINIZ-PEREIRA, 2002](#); [PIMENTA, 2005](#); [SCHÖN, 1995](#)).

Para alguns pesquisadores ([CARR; KEMMIS, 1988](#); [CONTRERAS, 2002](#); [DINIZ-PEREIRA, 2002](#)), embora os modelos orientados por essas abordagens apresentem diferenças importantes no que diz respeito à formação docente, comungam, entretanto, de princípios semelhantes no que tange aos propósitos da educação. Buscando sua superação, propõem que a formação de professores seja fundamentada criticamente, caracterizando-se por ser historicamente situada, constituir-se em uma atividade social e ser essencialmente política. Nessa abordagem, a pesquisa não é considerada uma atividade externa à formação, mas se dá como interpretações que “só podem validar-se em e através da *autoconsciência* dos profissionais dedicados à prática, sob condições de diálogo *livre e aberto*” ([CARR; KEMMIS, 1988](#), p. 49, grifos do autor).

Assim, se o entendimento das diferentes tradições de pesquisa em Ciências Sociais pode colaborar na análise e na proposição de modelos formativos, cremos que também será útil para nos ajudar a caracterizar os diferentes tipos de ações extensionistas.

Certamente a forma mais comum de se conceber a extensão é imputando a esta instância o papel de aplicação do conhecimento científico, portanto, um caráter técnico. A atribuição de uma função benevolente à extensão é a expressão de uma concepção técnica da mesma, e se traduz em expressões como aquela que determina à universidade “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (item iv, art. 207, Lei 9.496/1998).

Tomando a concepção clássica de ciência, sobriariam poucos papéis para a extensão que não o assistencialismo ou, vá lá, de retribuição à sociedade pelo apoio oferecido à pesquisa. Por mais que se tente lutar contra essa concepção, ela emerge especialmente quando, apesar da insistência no princípio da indissociabilidade, a pesquisa é destacada como o eixo articulador dos três elementos, fazendo com que a extensão se configure na “devolução direta à [sociedade] dos bens que se tornaram possíveis pela pesquisa” ([SEVERINO, 2002, p. 123](#)).

Resumindo, a extensão embasada na racionalidade técnica dá-se de maneira unidirecional e hierarquizada: o conhecimento científico é considerado melhor que outras formas de conhecimento, portanto, a extensão ocorre em via de mão única, da universidade para a sociedade.

No polo oposto à da extensão técnica, podemos pensar em ações que se respaldam numa racionalidade prática, na qual, a partir de uma crítica radical à ciência moderna e formas culturais hegemônicas, atribuem grande valor ao conhecimento popular, especialmente o produzido por grupos marginalizados e, portanto, buscam resgatar e/ou fortalecer esse tipo de conhecimento. No entanto, como diria [Paulo Freire \(1983, p. 17\)](#), “no domínio da ‘doxa’, no qual os homens [...] se dão conta ingenuamente da presença das coisas, dos objetos, a percepção desta presença não significa o ‘adentramento’ neles, de que resultaria a percepção crítica dos mesmos”.



Nas ações extensionistas fundamentadas criticamente as relações entre: teoria e prática, conhecimento científico e conhecimento popular, ação e reflexão, são tratadas dialeticamente.

[Paulo Freire \(1983\)](#) prefere, nestes casos, substituir o termo extensão por comunicação. A partir do exemplo tratado na obra citada; as relações entre agrônomos e camponeses, ele conclui:

por fim, [...] parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico até os camponeses, em lugar de (pela comunicação eficiente) fazer do fato concreto ao qual se refira o conhecimento (expresso por signos lingüísticos) objeto de compreensão mútua dos camponeses o dos agrônomos ([FREIRE, 1983, p. 48](#), grifos nossos).

A transposição do conhecimento de caráter mais ou menos universal, produzido pela pesquisa, em conhecimento local, situado, concreto, depende da ação extensionista, da mesma maneira que é papel desta instância apresentar os conhecimentos populares ao questionamento e ao debate, de forma que eles possam oferecer problemas, lógicas e alternativas para a comunidade que o produziu, mas também para a academia. Neste caso, portanto, a extensão é vista como uma via de mão dupla ligando a pesquisa e o ensino que ocorrem na Universidade com outras formas de conhecimento e de formação que ocorrem no âmbito extra-universitário.

Sem ações extensionistas para, de maneira mais imediata, confrontar a produção universitária com uma realidade multideterminada, conflituosa, em constante mudança, na qual grupos diversos defendem diferentes valores e miríades de indivíduos apresentam infinitas possibilidades interpretativas, a pesquisa e o ensino fecham-se sobre si mesmos e pouco colaboram para as transformações que são necessárias para a construção de um mundo mais justo.

Notamos que nos dois primeiros casos, a universidade deve ocupar-se do ensino e da pesquisa e da extensão, enquanto, numa concepção de extensão crítica pode-se falar de indissociabilidade de fato. A indissociabilidade traz como consequência a difícil caracterização de cada uma das três funções atribuídas a Universidade, maneira que esta distinção converte-se em não mais que “uma estratégia operacional” ([SEVERINO, 2002, p. 122](#)).

Advertimos que nosso esforço aqui é tão somente analítico. Pensamos que a caracterização da extensão a partir dos tipos de racionalidade que a subjaz pode ser proveitosa para os debates a respeito do papel da Universidade na sociedade contemporânea. Não pretendemos hierarquizar as ações extensionistas propondo que as de caráter técnico sejam menos importantes que as de caráter crítico, por exemplo. Defendemos que são necessárias também ações de ordem técnicas e práticas, desde que pensadas eticamente.

ENTRE O IDEAL E O CONCRETO: UMA PROPOSTA DE AÇÃO EXTENSIONISTA CRÍTICA

A realização de pesquisa pelos professores vem sendo inserida nos processos de formação inicial ou continuada em resposta a uma crescente produção científica que tem

afirmado sua importância para uma melhor formação profissional, capaz de possibilitar aos docentes exercerem com segurança as funções cada vez mais complexas que lhes são atribuídas.

Os argumentos em favor da inserção da pesquisa na formação docente são muitos e abarcam desde o aumento da destreza em resolver problemas em sala de aula até a transformação social, passando pela elevação dos níveis de autonomia docente e por uma maior motivação para o exercício de sua profissão ([CARR; KEMMIS, 1988](#); [ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005](#)). Por essas razões,

existe o compromisso de formadores de educadores [...] a auxiliar futuros profissionais e iniciantes a internalizarem, durante sua formação inicial e primeiros anos de sua prática profissional, a disposição e a habilidade para investigar seu trabalho e se aperfeiçoarem com o passar do tempo ([ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 63](#)).

A pesquisa e suas relações com a formação e a prática docentes têm sido contempladas em estudos sobre formação de professores de Ciências na região de Jequié ([TEIXEIRA, 2003](#); [CHAPANI, 2006](#); [2010](#)), por meio das quais notamos as potencialidades desta instância formativa, mas percebemos também que ela se encontra confinada à formação formal, pois, mesmos os professores que vivenciaram esse processo durante a graduação ou a pós-graduação, encontram dificuldades para inseri-la no cotidiano de suas práticas pedagógicas. Enfim, tanto nós ([CHAPANI, 2010](#)) como outros investigadores ([MARIN, 2000](#)) temos notado uma ruptura entre a formação inicial e continuada de professores, no que concerne a diversos pontos importantes, entre os quais destacamos a vivência da prática investigativa.

Assim, nos propomos, com um projeto extencionista, colaborar com a articulação entre a formação inicial e continuada de professores por meio da pesquisa. O projeto fundamentou-se em concepção crítica de sociedade, educação e pesquisa, valendo-se de contribuições da filosofia ([HABERMAS, 2001](#); [2003](#)), da sociologia da educação ([APPLE, 1997](#); [MORROW; TORRES, 1997](#)) e da formação de professores ([CARR; KEMMIS, 1988](#); [ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005](#)). Nesse sentido, consideramos a pesquisa educacional de caráter crítico fundamental para o desvelamento das ideologias liberais e para o apontamento de novas possibilidades, mais democráticas e justas, para a educação.

A circulação das contribuições da teoria crítica na comunidade de estudiosos da educação e, particularmente, da formação de professores, tem propiciado o surgimento e a consolidação de abordagens distintas daquelas centradas no positivismo e que apresentam grande potencial emancipador, como é o caso da vertente crítica da pesquisa-ação ([CARR; KEMMIS, 1988](#); [MORROW; TORRES, 1997](#); [ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005](#)), que “recolhendo elementos de concepções de sociologia crítica diversas e contudo relacionadas [...] começou por ligar, e depois reconciliar, a epistemologia e a política” ([MORROW; TORRES, 1997, p. 225-226](#)). Se inicialmente essas abordagens foram marginalizadas no mundo acadêmico, atualmente apresentam um *status* científico reconhecido, muito embora, no que diz respeito à pesquisa do professor, a afirmação da pesquisa-ação não tenha ainda “conseguido alterar as relações de poder entre acadêmicos e profissionais quando a questão é definir o que realmente conta como pesquisa educacional” ([ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 71](#))

Assim, nos apoiamos numa extensa e sólida literatura (por exemplo, [LÜDKE, 2001](#); [MARIN, 2000](#); [ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005](#)) que tem discutido a inserção da



pesquisa na formação docente, desvelando suas possibilidades e limitações, bem como apontando caminhos para a sua realização no contexto da escola básica, em termos de formação continuada.

As ações do projeto em pauta, fundamentadas nos princípios anteriormente discutidos, tiveram carga horária total de 60 horas e compuseram-se de uma mesa redonda, uma palestra e de 18 reuniões de 3 horas cada, realizadas inicialmente às quintas-feiras à tarde e posteriormente aos sábados também no período vespertino. Seus objetivos eram: envolver a comunidade acadêmica e escolar na discussão a respeito da inserção da pesquisa na formação do professor; estimular um clima de parceria entre escola básica e universidade; debater as condições objetivas, subjetivas e culturais para o desenvolvimento da pesquisa do professor, seja no contexto da região de Jequié ou de outras realidades; promover condições para o aprimoramento das competências necessárias para realização de pesquisa na escola; fundamentar e submeter à crítica propostas de pesquisas-ação colaborativas nas escolas.

A avaliação das ações teve caráter processual e ocorreu pela manifestação direta dos participantes. Conforme os envolvidos apresentavam suas expectativas, dúvidas e inquietações, o grupo todo se mobilizava no sentido de apresentar explicações e alternativas às situações colocadas. A mesa-redonda e a conferência final foram também avaliadas por meio de fichas próprias, preenchidas anonimamente por todos os envolvidos.

O projeto foi divulgado via *internet* e por meio de *folders* e cartazes para as escolas de Jequié e região e as inscrições, realizadas via *e-mail*, foram espontâneas e sem custos. As inscrições ocorreram no mês de março de 2010 e as ações desenvolveram-se entre abril e novembro do mesmo ano.

Convém esclarecer que as autoras deste trabalho são, respectivamente, a coordenadora do projeto, uma professora universitária, formadora de professores de Ciências Biológicas, que atuou no projeto na condição de participante, e uma licencianda de Matemática, que atuou como bolsista. Os demais participantes eram: três licenciandos (Ciências Biológicas, Pedagogia e Artes), quatro professores de escola básica (Química, Ciências, Língua Portuguesa) e quatro professores de escola básica que também participavam de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em serviço. Desses, permaneceram até o final, além das autoras, duas professoras de Ciências, uma professora de Língua Portuguesa e um professor de Química.

As motivações explicitadas pelos inscritos para sua participação variaram desde a necessidade de continuar em processo formativo até a busca de solução para problemas imediatos em suas salas de aula. Percebemos também que, embora acreditássemos que o material de divulgação fosse claro a respeito dos propósitos do projeto, muitos não conseguiram explicitar o que pretendiam com sua participação. Uma leitura um tanto comum a respeito dos propósitos do projeto seria a de “treinamento” para trabalhar com a pesquisa do aluno. Foi esse o motivo, por exemplo, que fez com que a professora de Língua Portuguesa, que também exercia a função de orientadora na biblioteca da escola, se inscrevesse. Embora enfatizássemos com frequência que aquele não era um “curso” convencional no qual uns ensinam e outros aprendem, nos pareceu que essa percepção não se dissipou nem mesmo ao final do projeto.

A mesa redonda “A pesquisa do professor”

Seguindo os pressupostos definidos a partir da Teoria da Ação Comunicativa ([HABERMAS, 2001](#), [2003](#)), entendemos que seria fundamental que fosse garantida, durante todo o processo, a possibilidade de discussão irrestrita dos fundamentos das ações desenvolvidas por todos os participantes.

Para assegurar a inteligibilidade, iniciamos o processo com uma mesa redonda com a qual pretendíamos colocar em pauta o conceito de pesquisa do *professor* para que fosse discutido pelos participantes e demais atores presentes em suas esferas de ação, como outros docentes, gestores, acadêmicos, futuros professores etc. Portanto, este evento foi aberto ao público em geral e, além dos que compunham o projeto, contou com 36 outros participantes, entre docentes e discentes da UESB de Jequié e professores de escola básica em processo de formação em serviço.

Os conferencistas eram docentes da instituição, de dois diferentes departamentos (Departamento de Ciências Biológicas e Departamento de Ciências Humanas e Letras) e abordaram a questão sob diversos ângulos. Discutiu-se a proficuidade do conceito de “professor pesquisador”, a pertinência de se caracterizar a “pesquisa do professor” e os critérios fundamentais para a denominação de algo como pesquisa. No momento final, destinado à participação do público, as questões enfatizaram alguns dos tópicos apresentados pelos conferencistas, mas abordaram principalmente as dificuldades que se apresentam para os professores de escola básica realizarem pesquisa. Discutiu-se também a relação, que pareceu um tanto conflituosa, entre os pesquisadores acadêmicos e professores de escola básica.

Em nosso encontro seguinte, avaliamos o evento, o qual foi considerado muito positivamente por todos, que destacaram, no entanto, a distância existente entre as propostas dos acadêmicos e as condições objetivas de realização de pesquisa na escola. Algumas questões levantadas nesse momento acompanharam as discussões durante todo o projeto. Pareceu-nos que a necessidade do professor pesquisar sua prática foi consensual no grupo, porém em que exatamente se constituiria essa pesquisa, quais as características que deveriam as ações docentes possuir para serem consideradas pesquisas, o quanto a pesquisa do professor deveria se aproximar da pesquisa acadêmica, foram pontos que permaneceram em aberto.

As reuniões

As reuniões tinham como propósito favorecer a discussão continuada dos pressupostos que sustentam a pesquisa (ou a intenção de realizá-la) de cada professor participante, bem como estimular as competências necessárias para levar adiante tal projeto. Entre essas competências destaca-se a capacidade de argumentação, expressa na disposição de cada um de fundamentar suas propostas e submetê-las à crítica. O conteúdo das reuniões girou em torno dos seguintes eixos: a pesquisa do professor; as diferentes abordagens em pesquisa social; as propostas de pesquisas nas escolas; as possibilidades e as limitações para realização da pesquisa na escola e a pesquisa-ação colaborativa na formação continuada de professores.

Iniciamos com a leitura do texto “O professor pesquisador como instrumento de melhoria de ensino de ciências” ([MOREIRA, 1988](#)). A partir do texto, os professores apresentaram alguns motivos que fazem com que eles não se envolvam em pesquisas,



tais como carga horária de trabalho exaustiva, desmotivação, falta de preparo, entre outros. Ao discutir a agenda de pesquisa proposta pelo autor definimos que nós mesmos, os participantes do projeto, elaboraríamos a nossa própria agenda. Com isso iniciamos as discussões dos temas com os quais os professores poderiam se envolver na escola ao realizar sua pesquisa.

As questões consideradas urgentes pelos participantes foram: como avaliar individualmente e em grupo? Qual o sentido da avaliação para o aluno? Qual o sentido da avaliação para o professor? Por que há tanta dificuldade em se trabalhar em grupo? Como recursos didáticos diferenciados podem ajudar a melhorar o ensino de ciências? Como lidar com a questão de indisciplina em sala de aula? Os Parâmetros Curriculares Nacionais representam um avanço ou um retrocesso para a educação brasileira? Como os conhecimentos prévios dos alunos estão sendo utilizados na sala de aula? De que forma desenvolver um trabalho consistente nas séries adiantadas quando os alunos chegam sem conhecimentos básicos de leitura e escrita? A motivação é algo extrínseco ou intrínseco? Por que os alunos têm horror à matemática?

Percebemos que as principais inquietações dos professores relacionavam-se com a questão da indisciplina e da avaliação. Por nosso turno, estávamos interessadas em dois pontos: como constituir um grupo realmente interessado em discutir a questão da pesquisa para além de seus aspectos técnicos? A falta de condições objetivas é de fato o fator determinante para a não incorporação da pesquisa pelos professores em suas práticas?

Para fundamentar teoricamente nossas discussões, propusemos a leitura e discussão do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, que traz reflexões sobre os saberes fundamentais à prática educativa, entre os quais se encontra a pesquisa. [Freire \(1996\)](#) afirma que ensino e pesquisa são indissociáveis.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. ([FREIRE, 1996, p.32](#)).

Uma intervenção feita por um professor universitário, colaborador do projeto, a respeito das diferentes abordagens em pesquisa social (em caráter introdutório), criou oportunidade para que debatêssemos a natureza da ciência e para que iniciássemos uma discussão crítica sobre a ciência moderna e as consequências da instrumentalização da razão no mundo contemporâneo. Os professores participantes tiveram evidentes dificuldades para acompanhar as colocações do docente, mas não desanimaram frente às mesmas, pois tentavam esclarecer suas dúvidas e apresentar suas posições sobre o tema discutido, usando exemplos retirados de seu cotidiano. Com isso, a explanação, que estava programada para um único encontro, durou dois, e as discussões prolongaram-se por ainda mais um. Esse episódio fez com que nós, que estávamos na coordenação do projeto, notássemos que, embora os professores fossem resistentes aos aspectos teóricos que envolvem a questão da pesquisa, acabaram se envolvendo de alguma forma nessa discussão, na medida em que fez sentido para eles, ou seja, quando puderam relacioná-la diretamente com sua prática.

Ao mesmo tempo em que procurávamos saber quais as possibilidades de realizar pesquisa na escola e questionávamos sobre os limites em que os professores embarram, percebemos que, ao abrir espaço para o professor apresentar as suas idéias, ele

consegue expor suas dificuldades e pensar em possibilidade de realização da pesquisa na escola. Em diversas ocasiões, os participantes se manifestaram sobre as condições de trabalho do professor e o quanto isso impede a experiência investigativa. Falaram como muitos de seus colegas não se interessam por buscar uma prática significativa, pois ficam apenas se queixando das situações encontradas no ambiente escolar, mas não procuram mudá-las. Colocavam-se, assim, em posição oposta a desses professores, pois estavam preocupados com seus alunos e procuravam refletir sobre sua prática. Nesse contexto, faziam sentido as referências encontradas na literatura estudada, pois, para [Freire \(1996, p. 160-161\)](#), “o desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente”.

Discutiu-se também a importância da inserção da pesquisa desde a formação inicial, de maneira que os professores dispusessem de instrumentos para desenvolvê-la em sua prática. O pressuposto do projeto de que a pesquisa seria um elemento articulador entre a formação inicial e continuada dos docentes foi reiteradamente reforçada pelos argumentos dos participantes.

Outro aspecto relevante, que volta e meia emergia das discussões, era a definição de pesquisa e sobre quem tinha o direito de denominar algo como pesquisa ou não. Em algumas ocasiões os professores pleiteavam o direito de denominar suas ações de reflexões pessoais sobre as aulas, como sendo uma forma de pesquisa, em outras concordavam que faltava o rigor necessário para classificá-las dessa forma.

A conferência “Pesquisa-ação colaborativa na formação continuada de professores: diferentes realidades”

A fim de ampliar nossas possibilidades de entendimento e de ação, nos propusemos também a discutir e trocar experiências com pesquisadores que desenvolvem projetos de pesquisa colaborativa em outras localidades. No caso, isso foi feito por meio de uma palestra ministrada por um pesquisador de outra região, que apresentou as possibilidades da pesquisa-ação colaborativa para o desenvolvimento profissional dos professores.

Esse momento foi aberto à participação de outros interessados, uma vez que pretendíamos justamente ampliar nossa possibilidade de diálogo. Estiveram presentes 45 pessoas entre os integrantes regulares do projeto, outros discentes e docentes da instituição e professores de escola básica.

Esse momento foi muito produtivo, uma vez que o grupo, que vinha discutindo o papel da pesquisa nas escolas de educação básica, pôde compartilhar suas preocupações com um pesquisador que apresentava conhecimentos teóricos e vivência prática no desenvolvimento de pesquisa ação colaborativa. Entre os vários aspectos de interesse que emergiram das discussões, destacamos: a necessidade do professor registrar e divulgar os resultados de suas pesquisas, compartilhando com outros seus achados e suas dificuldades, e a importância de se constituir grupos de professores nas escolas, dispostos a discutirem seus fazeres e de proporem e avaliarem práticas alternativas.



POSSIBILIDADES E LIMITES E DE UMA AÇÃO EXTENSIONISTA COM PRETENSÕES CRÍTICA

Nosso projeto oferecia 20 vagas para professores de escola básica de Jequié e região que tivessem interesse em realizar pesquisa na escola, destas, apenas 13 foram preenchidas. Dos que iniciaram, apenas cinco concluíram as ações. As razões alegadas para as desistências estiveram relacionadas à incompatibilidade de horários. Durante o período de desenvolvimento do projeto, os professores da rede municipal enfrentaram uma greve, ao final da qual, além do desgaste sofrido nesse tipo de mobilização, tiveram que repor as aulas, o que os impossibilitou de continuarem com frequência regular. Dois licenciandos desistiram devido ao choque do horário das reuniões com suas atividades de estágio.

Não temos como aferir até onde os motivos alegados foram realmente determinantes na evasão, mas cremos que eles podem ser indicativos de dois problemas não necessariamente excludentes: as dificuldades enfrentadas pelos professores para participar de ações de formação continuada e o desinteresse dos mesmos pelo tema do projeto. Com relação ao primeiro ponto, vimos que a mesa-redonda e a conferência, que tiveram um caráter mais eventual, atraíram um público maior e mais diversificado, dando indicativos que, de fato, havia uma impossibilidade dos professores em frequentarem as reuniões em bases regulares. Com relação ao segundo ponto, temos que admitir que, embora a importância da pesquisa para a atuação/formação dos professores seja exaustivamente reconhecida na literatura e admitida explicitamente pelos docentes, não está bem claro se, de fato, eles consideram que esta instância seja essencial para sua formação. Como os professores de escola básica enxergam a questão da pesquisa na escola é algo que necessita ser mais bem compreendido. Durante o desenvolvimento do projeto ficou apenas clara a posição ambígua dos participantes com relação ao assunto.

As condições objetivas francamente desfavoráveis à realização da pesquisa na escola não podem ser desconsideradas: fragmentação do trabalho docente, sobrecarga de atividades, múltiplas responsabilidades, salários aviltantes etc, sem dúvidas criam dificuldades para a realização da pesquisa. A falta da experiência no desenvolvimento de pesquisa na formação inicial também foi apontada por alguns como um fator limitante, no entanto, foi vivenciada por três dos cinco professores que concluíram o projeto, uma vez que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na instituição considerada, tem como condição para a graduação a realização de uma pesquisa em ensino como Trabalho de Conclusão de Curso.

Tudo isso nos leva a supor que o processo de proletarização da profissão docente não se resume aos baixos salários e às péssimas condições de atuação, mas principalmente à dificuldade do professor em pensar seu próprio trabalho. A manifestação desse obstáculo pôde ser notada na dificuldade dos participantes apresentarem um projeto próprio para as pesquisas que pensavam em desenvolver, mesmo quando eram capazes de listar e discutir os inúmeros problemas que vivenciavam em suas práticas cotidianas e que consideravam importante conhecer melhor. Com isso, a elaboração de um projeto de pesquisa que pudesse ser desenvolvido na escola, um dos objetivos de nossa proposta, não foi concretizado, uma vez que nenhum dos professores o elaborou.

De certa forma, essas dificuldades não nos surpreenderam, pois, uma vez que a razão tenha se instrumentalizado, o componente adaptativo da formação encontra-se



particularmente exacerbado em nossa época ([ADORNO, 1996](#)). Isso é especialmente verdadeiro com relação aos professores, pois o corpo de saberes e técnicas e o conjunto de normas e valores que guiam a profissão originaram-se historicamente no exterior do mundo dos professores ([NÓVOA, 1999](#)), de tal maneira que a formação docente é muitas vezes entendida como a apropriação de conhecimentos, produzidos por outros, que serão posteriormente aplicados na prática. Em nosso entender, esses seriam os entraves históricos que dificultariam o desenvolvimento de uma proposta formativa que tem a autonomia como princípio básico.

Toda uma tradição na forma de pensar o conhecimento e a atuação docente não pode ser abalada por algumas poucas horas de reflexão crítica. Assim, outro aspecto que merece destaque é a hierarquização das formas de conhecimento. De um lado, os professores participantes que supervalorizavam a experiência prática e valorizavam pouco as construções teóricas; por outro, a equipe executora e os conferencistas que deixaram, vez ou outra, escapar sua pouca consideração pelos saberes dos professores. Especialmente os momentos finais da mesa-redonda e da conferência, destinados à intervenção da platéia, serviram para trazer à tona esses conflitos.

Outro ponto que nos preocupou no projeto foi a construção de certa identidade que permitisse que nos enxergáramos com um grupo. A configuração desse grupo deu-se artificialmente pela inscrição dos professores no processo, no entanto, esperávamos que os interesses comuns pudessem proporcionar alguma solidariedade, o que, de fato, não aconteceu. O uso de recursos da *internet* (lista de *e-mail*, ambiente *moodle*, construção de um *blog*) para a continuidade da discussão de pontos que se mostravam nevrálgicos nas reuniões não deu resultados. Os professores participantes manifestavam interesse em receber as mensagens, mas, alegando falta de tempo, não se dispuseram a apresentar colaborações para os debates.

Temos que considerar também a proficuidade da ação extensionista para abrigar esse tipo de projeto. Por um lado, contar com o apoio institucional foi valioso, pois nos possibilitou a colaboração de uma bolsista que participou ativamente de todas as ações. Além disso, os recursos financeiros nos permitiram dispor de material para a realização das ações e trazer o conferencista que se propôs a trocar experiências conosco. Por outro lado, as demandas institucionais (lista de frequência, oferecimento de certificados, tempos e espaços previamente estabelecidos etc), podem ter servido para reforçar a dimensão instrumental do processo formativo.

De uma maneira geral, todas as ações desenvolveram-se em clima de intenso respeito e consideração mútuos. Todos os participantes, sejam eles professores de escola básica ou pesquisadores acadêmicos, consideraram a experiência bastante rica e manifestaram interesse em participar de outros projetos de mesma natureza. Os problemas enfrentados pelos professores de escola básica em seu cotidiano e sua lógica pragmática e imediatista de pensar a pesquisa nos ajudaram, enquanto formadoras e futura formadora de professores, a questionar a relação entre a pesquisa acadêmica e a atuação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A partir da distinção entre os diferentes interesses que, segundo [Habermas \(2006\)](#), direcionam o conhecimento, estabeleceu-se que os modelos de formação docente fundamentam-se em três tipos de racionalidade: técnica, prática e crítica. Baseadas nos mesmos pressupostos, consideramos que as ações extensionistas podem ser classificadas nessas três modalidades, dependendo das relações que se estabelecem entre teoria e prática, ação e reflexão, conhecimento científico e conhecimento popular.

Entendemos também que o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão apenas se configura a partir de uma concepção crítica de sociedade e de conhecimento. O projeto de extensão “A pesquisa como elemento articulador na formação inicial e continuada de professores” pautou-se por esse princípio, dessa forma, o classificamos como uma proposta de extensão crítica.

Durante o seu desenvolvimento, no entanto, verificou-se certas dificuldades na concretização dessa proposta. Alguns dos entraves referiram-se a aspectos objetivos, como, por exemplo, a falta de tempo dos professores de escola básica para se dedicarem ao seu processo formativo, o que inclui o desenvolvimento de pesquisa nas escolas. Mas, apontamos como principal desafio que se coloca para a extensão de caráter crítico, a concepção hierárquica de conhecimento que separa aqueles que pensam daqueles que executam.

Por outro lado, consideramos o próprio processo de levantar e discutir tais dificuldades como bastante promissor no contexto de uma proposta de formação crítica. Além disso, o projeto colaborou no processo formativo dos professores de escola básica, licenciandos e docentes universitários, uma vez que todos os participantes puderam, no contexto dessa ação extensionista, ao menos, discutir suas inquietações e formular seus problemas de pesquisa.

REFERÊNCIAS

[ADORNO, T. W.](#) Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, 1996.

[APPLE, M. W.](#) **Conhecimento oficial**: a educação democrática em uma era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

[CARR, W.;](#) [KEMMIS, S.](#) **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

[CHAPANI, D. T.](#) Formação acadêmica em serviço: avanços, resistências e contradições de um grupo de professores de ciências. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 1-17, jun. 2008.

[CHAPANI, D. T.](#) **Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências**: uma análise a partir da teoria social de Habermas. 2010. Tese (Doutorado)-Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=294>>. Acesso em: 30 de agosto de 2012



[CONTRERAS, J.](#) **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

[DINIZ-PEREIRA, J. E.](#) A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.164.

[FREIRE, P.](#) **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

[FREIRE, P.](#) **A pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

[HABERMAS, J.](#) **Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social.** 3. ed. Madri: Taurus, 2001.

[HABERMAS, J.](#) **Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista.** 4. ed. Madri: Taurus, 2003.

[HABERMAS, J.](#) Conhecimento e interesse. In: HABERMAS, J. **Técnica e ciências como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 2006. p. 129-147.

[LÜDKE, M.](#) (Coord.). **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

[MARIN, A. J.](#) (Org.). **Educação continuada: reflexões, alternativas.** Campinas: Papirus, 2000.

[MOITA, F. M. G. S. C.;](#) [ANDRADE, F. C. B.](#) Ensino-pesquisa-extensão um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-293, maio/ago. 2009.

[MOREIRA, M. A.](#) O professor-pesquisador como instrumento de melhoria do ensino de ciências. **Em Aberto**, Brasília, DF, ano 7, n. 40, p. 43-54, out./dez. 1988.

[MORROW, R. A. TORRES, C. A.](#) **Teoria social e educação: uma crítica das teorias da reprodução social e cultural.** Porto: Afrontamento, 1997.

[NÓVOA, A.](#) O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.. **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.128 p.

[PIMENTA, S. G.](#) Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-53.

[SCHÖN, D.](#) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1995. 240 p.

[SEVERINO, A. J.](#) Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 6, n. 10, p.117-124, fev. 2002.

[TEIXEIRA, P. M. M.](#) Iniciação à pesquisa: um eixo de articulação no processo formativo de professores de Ciências Biológicas. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 1-14, mar. 2003.

[ZEICHNER, K. M.;](#) [DINIZ-PEREIRA, J. E.](#) Pesquisa dos educadores e formação docente .voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.