

**A pesquisa e a extensão popular na formação continuada com professores(as): caminhos
outros para o desenvolvimento profissional integral e coletivo**

*The Research and Popular Extension in the Continuing Education of Teachers: Other Paths for
Comprehensive Professional Development*

Gercina Santana Novais

Universidade de Uberaba (Uniube)

Uberlândia-MG – Brasil

Tiago Zanquêta de Souza

Universidade de Uberaba (Uniube) /

Universidade Católica de Brasília (UCB)

Uberlândia-MG; Brasília-DF – Brasil

Resumo

Por meio de um processo analítico-documental, o autor e a autora deste trabalho retomam e analisam registros das narrativas de educadores(as), durante o desenvolvimento de dois projetos de pesquisa e extensão popular: formação e produção de conhecimento com as Redes Públicas Municipais das cidades de Uberaba e Uberlândia, do Estado de Minas Gerais, Brasil, tomando como fontes de dados os registros das Rodas de Conversa Temática e os Memoriais Formativos e Autobiográficos de tais projetos. A opção foi a de identificar, desvelar e analisar processos formativos e educativos, destacando as relações que fomentam a produção dos conhecimentos sobre temas presentes nos Projetos Pedagógicos de escolas públicas da educação básica e o autoconhecimento, como eixos estruturantes da formação continuada associada ao desenvolvimento profissional integral e coletivo com os/as profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação Popular; Formação Continuada Docente; Transpandemia.

Abstract

Through an analytical-documentary process, the author and co-author of this work revisit and analyze records of narratives from educators during the development of two research and popular extension projects: training and knowledge production with the Municipal Public Networks of the cities of Uberaba and Uberlândia, in the State of Minas Gerais, Brazil. They use as data sources the records from Thematic Conversation Circles and the Formative and Autobiographical Memorials of such projects. The choice was to identify, unveil, and analyze formative and educational processes, highlighting the relationships that foster the production of knowledge on topics present in the Pedagogical Projects of public schools in basic education and self-knowledge, as structuring axes of ongoing training associated with comprehensive and collective professional development with education professionals..

Keywords: Popular Education; Continuing Teacher Education; Transpandemic.

Introdução

Este trabalho apresenta e analisa movimentos permanentes de desenvolvimento profissional de educadores(as) nas experiências de extensão popular, pesquisa e formação com os(as) profissionais da educação das Redes Públicas Municipais de Educação Básica das cidades de Uberaba e Uberlândia, no estado de Minas Gerais, Brasil. Nesse processo analítico-documental, opta por identificar, desvelar e analisar processos formativos e educativos, destacando as relações que fomentam a produção dos conhecimentos sobre temas presentes nos Projetos Pedagógicos de escolas públicas da educação básica e o autoconhecimento, como eixos estruturantes da formação continuada com os/as profissionais da educação.

Cabe destacar que esta produção tem suas raízes no projeto guarda-chuva intitulado: “Pesquisa, formação e intervenção na educação: estudos em contextos educativos escolares e não escolares”, por meio de seu primeiro eixo: Processos educativos e formativos escolares e não escolares e classes populares, que tem o subprojeto intitulado “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares” e conta com auxílio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG - APQ-01387-22). Estes projetos, desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas – FORDAPP/CNPq, foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba sob o número do CAAE 34856720.6.0000.5145 em 27 de agosto de 2020. Esta investigação está vinculada, também, ao Grupo de Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi/CNPq – Universidade de Uberaba). Por último, se vincula à Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica – RECEPE.

Para tanto, retoma e analisa registros das narrativas de educadores(as), durante o desenvolvimento de dois projetos de pesquisa e extensão popular: formação e produção de conhecimento com as Redes Públicas Municipais citadas, tomando como fontes de dado os registros das Rodas de Conversa Temática e os Memoriais Formativos e Autobiográficos.

Para apresentar os resultados, organizamos este texto, em três seções, além das considerações possíveis. A primeira apresenta o contexto alvo de análise e o percurso metodológico adotado para a produção deste trabalho. A segunda contempla reflexões sobre a pesquisa e extensão popular como palco da formação continuada docente associada

ao desenvolvimento profissional integral, retomando e analisando o conceito de extensão popular e suas implicações nos projetos de formação continuada, bem como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A terceira apresenta e analisa as experiências formativas e educativas, a partir de dois projetos de extensão popular e pesquisa participante: formação e produção de conhecimento com as Redes Públicas Municipais de Uberaba-MG e de Uberlândia-MG, com base nos resultados da pesquisa documental.

Contexto e percurso metodológico

Há tempos desenvolvendo Projetos de Formação Continuada com os(as) educadores(as) das Redes Públicas de Ensino Básico, sustentados por elaborações do campo da educação popular (Freire, 1996, 2000, 1987a, 1987b; Brandão, 2006), por conseguinte, pela articulação entre pesquisaⁱ e extensão popular, temos sido provocados por questões relacionadas aos conceitos, dimensões e processos sobre desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) que atuam nas redes públicas de ensino. Somos provocados, ainda, pelas indagações sobre a potencialidade da formação continuada, estruturada por pesquisa e extensão popular, para o desenvolvimento profissional.

Acompanham a nossa reflexão acerca dessas indagações a compreensão de que o desenvolvimento profissional está associado ao reconhecimento do “inacabamento do ser humano”, e “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança (Freire, 1996 p.58).

Dessa forma, o desenvolvimento profissional integrado, vinculado ao ensinar e aprender compromissados com a transformação da escolarização das classes populares, se faz, a título de ilustração, a partir de coletivos em diálogos, da escuta das narrativas dos sujeitos que os compõem, das reflexões sobre os efeitos das condições materiais do exercício da docência, da luta por fortalecer e valorizar a profissão docente e do compromisso com o direito à educação e na educação.

Reconhecemos que o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) “[...] é a construção do eu profissional” (Marcelo, 2009, p.7), crivado por atravessamentos de experiências com os(as) outros(as). Argumentamos que o desenvolvimento profissional pressupõe conhecimento sobre temas a serem ensinados e, também, autoconhecimento. Trata-se, portanto, de desenvolvimento profissional integral, associado aos processos de

humanização e ao trabalho coletivo. Portanto, justifica-se o acréscimo do termo integral à expressão desenvolvimento profissional.

Neste texto, a nossa opção foi por abordar uma das dimensões do desenvolvimento profissional integral, a formação continuada com os(as) educadores(as), por meio de projetos de pesquisa e extensão popular, contemplando a análise das narrativas das histórias de vida das pessoas no estudo dos conteúdos curriculares da educação básica e dos textos memorialísticos sobre a formação continuada.

O projeto de pesquisa e extensão popular com a Rede Municipal de Ensino Público de Uberaba, intitulado: “Formação Continuada em Perspectivaⁱⁱ” se deu por meio de parceria entre o Departamento de Formação Continuada – Casa do Educador Professora Dedê Prais, daquela cidade, com a participação de 50 professores(as) que atuam na equipe de formação continuada, como formadores(as) dos(as) professores(as) que trabalham nas escolas de Educação Básica da referida rede, no ano de 2020. Na rede Municipal de Ensino Público de Uberlândia-MG, o projeto de pesquisa e extensão popular se deu por meio de parceria entre Grupo de Pesquisa de Educação e Culturas Populares – GPECPOP, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós-Graduação em Educação e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, e envolveu professores/as do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos – PMAE, no ano de 2010ⁱⁱⁱ.

Essa opção ancora-se no argumento de que o movimento permanente de desenvolvimento profissional integral requer entrelaçamento entre autoconhecimento e conhecimento acerca dos temas de pesquisa, ensino e extensão. Reconhecemos que a relação do(a) educador(a) com os temas estudados, ao fomentar a narrativa do outro(a) sobre esses temas, exige engajamento e capacidade de incluir atos de revisitar e analisar criticamente as suas experiências. Dessa forma, o movimento permanente de desenvolvimento profissional dos/as educadores/as está associado com os atos de ensinar e aprender. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p.85).

Estabelecemos como finalidade deste texto apresentar e analisar movimentos permanentes de desenvolvimento profissional de educadores(as) nas experiências de extensão popular, pesquisa e formação com os(as) profissionais da educação das Redes Públicas Municipais de Educação Básica. Isso porque, fomos provocados pelas questões: O

que revelam os registros dos projetos de formação, pesquisa e extensão popular sobre desenvolvimento profissional de docentes das redes públicas de ensino? O que revela o trabalho com temas da proposta curricular da educação básica, orientado pelo deslocamento do lugar do sujeito que solicita ao outro que narre sua história de vida para o de narrado(a) que reflete, também, sobre a sua história de vida? Ao revisitar as experiências relativas aos temas tratados na aula, é possível verificar elementos que favoreçam a identificação dos(as) educadores(as) com os(as) alunos(as) das escolas públicas, majoritariamente oriundos(as) das classes populares?

Para compor possíveis respostas para essas questões, retomamos e analisamos registros escritos das Rodas de Conversa e dos Memoriais Formativos e Autobiográficos, elaborados durante o desenvolvimento de dois projetos de pesquisa e extensão popular, formação e produção de conhecimento, com as Redes Públicas Municipais de Uberaba e de Uberlândia, inspirados nas elaborações de Cellard (2012) sobre pesquisa documental. Mais precisamente, realizamos a análise preliminar, observando cinco dimensões:

O exame do contexto social global no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado e a análise. (...) não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. A autenticidade e a confiabilidade do texto (...). A natureza do texto (...). Os conceitos-chave e a lógica interna do texto (Cellard, 2012, p.299-302).

Após a análise preliminar, examinamos de forma articulada os resultados de cada dimensão, tendo em vista as questões orientadoras do estudo. Nesse processo, reorganizamos eixos temáticos de análise, agrupando ou criando outros, auxiliados, também, pela base teórica, apresentada com maior detalhamento na próxima seção.

A formação continuada de professores(as) e outros(as) agentes da educação e sua relação com a pesquisa e extensão popular no desenvolvimento profissional integral

O pensamento de Paulo Freire, pautado na visão emancipadora de educação, bem como as práticas educativas nele inspiradas emergem com força no Brasil e em outros países a partir de 1970. As proposições desse autor têm se constituído em referencial não apenas para a área da educação e podem ser notadas em diversas áreas do conhecimento. Seu legado vem sustentando práticas pedagógicas em diferentes segmentos da educação brasileira, bem como orientando o desenvolvimento de pesquisas, inclusive no âmbito dos programas *stricto sensu* (Mafra e Querubim, 2011).

Para Freire (1996, 1997), pensar a formação continuada de professores(as) implica pensar as finalidades da educação e a possibilidade de contribuir para a consecução de um projeto maior, qual seja a construção de uma sociedade mais humana e justa, pela via da participação, da reflexão crítica e da ação transformadora. Desse modo, para o autor, a ideia de formação permanente decorre do conceito de inacabamento, de inconclusão, que gera um movimento permanente no sentido do ser mais.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 1997, p.20).

O autor descreve a formação docente como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que vai para além da formação inicial e se funda no exercício crítico-reflexivo da docência. Essa formação demanda um educador ativo, que cria e recria suas práticas, mediante a reflexão constante sobre a própria ação pedagógica.

Elaboraões de Marcelo (2009) também contêm elementos que fortalecem a compreensão do desenvolvimento profissional associada à formação permanente, a capacidade de indagação, problematização e busca de superação dos problemas identificados no exercício da docência; elementos estes que podem dialogar com formulações do campo da educação popular. Esse autor, refletindo sobre diversas definições de desenvolvimento profissional, afirma que

[...] Rudduck referia-se ao desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações” (Rudduck, 1991, p. 129). Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (Marcelo, 2009, p.9).

Freire é um dos pioneiros a instituir a reflexão como elemento estruturante da formação permanente dos educadores e educadoras. Com isso, anuncia que o espaço privilegiado para essa formação é a própria escola e o seu conteúdo, o processo educacional ali desenvolvido, de tal forma que o professor e a professora se tornarão investigadores(as) do seu próprio fazer educacional. Ou seja, trata-se de uma dinâmica na qual trabalhar e formar são atividades conjuntas, que se fundam na articulação teoria e prática (Freire, 1996).

Contudo, essa reflexão sobre a própria prática pedagógica, além de permanente, necessita ser crítica, ancorada em uma análise mais ampla, isto é, em diálogo com o contexto sociopolítico-econômico-cultural. Para o autor, “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (Freire, 1987b, p.17). Portanto, essa formação permanente de que fala Freire compreende, conforme Delizoicov (2008, p.165)

[...] o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a teoria e a prática, pressupondo um estudo da realidade em que emerge uma rede de relações entre situações significativas individual, social e histórica, assim como uma rede de relações que orientam a discussão, interpretação e representação dessa realidade.

Assim, o cotidiano do(a) professor(a) passa a ser o ponto de partida e a própria finalidade da formação permanente. Essa perspectiva passou a ser relevante a partir de 1980, quando a formação continuada verticalizada perdeu espaço para as experiências pautadas na construção do conhecimento. Essas experiências, ao situarem a formação docente na realidade profissional, tomam o(a) educador(a) como sujeito ativo, questionador, crítico e propositivo, portanto, portador e construtor de novos conhecimentos sobre a docência. Nesta dinâmica, o(a) professor(a) é desafiado(a) ao pensamento crítico, à reflexão e à proposição sobre sua própria prática, uma espécie de inserção crítica na história, assumindo-se como sujeito.

Para Freire, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. Desta forma, a reflexão crítica permanente deve constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação através de sua prática educativa. (Silva e Araújo, 2005, p.4).

Uma ação docente que já não se limita à execução de “tarefas” pensadas por outros(as), mas que se engaja em um projeto educacional maior, do qual participa como protagonista, sendo propositiva, percebendo a realidade e refletindo criticamente sobre ela, contribuindo para promover os conhecimentos necessários às mudanças prioritárias. É, portanto, uma prática docente horizontalizada, que, ao democratizar as decisões na relação pedagógica, torna a escola um fecundo campo de formação profissional, porque valoriza o conhecimento em ação e toma o professor e a professora como geradores(as) desse conhecimento, capaz de refletir e teorizar sobre ela. O papel do professor e da professora passa a ser então o de refletir, investigar e gerar conhecimento na ação, partindo da solução

dos problemas vivenciados na sala de aula. O envolvimento dos(as) participantes com suas próprias questões faz com se tornem, ao mesmo tempo, agente e produto do processo e não meros aplicadores de instruções, que supostamente levariam a inovações. Tornando-se um(a) pesquisador(a) de sua realidade, o(a) professor(a) da Educação Básica está exercitando a reflexão sobre seu próprio cotidiano, podendo, com isto, buscar soluções mais apropriadas para seus problemas.

Para Freire (1996), as ações transformadoras são precedidas por uma leitura crítica do mundo, que inclui a possibilidade de mudança e que só é possível mediante a curiosidade epistemológica, que desperta a imaginação e esse desejo firme da mudança:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (Freire, 1996, p.35).

Por sua vez, o compartilhamento do mundo lido, que inclui as circunstâncias que cercam esse mundo, necessita da dialogicidade, outra categoria fundante do pensamento freiriano. Particularmente com relação à formação permanente de professores, o autor argumenta em favor da transformação dialógica da realidade vivida, uma vez que “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’” (Freire, 1996, p.109). Trata-se, pois, de inserir os(as) professores(as) neste movimento de reflexão na ação, de modo a construir a consciência crítica a respeito do seu próprio fazer pedagógico e a convicção na possibilidade de transformação.

Mas, como uma parcela significativa da formação docente tem sido desenvolvida por meio da extensão universitária, é fundamental lembrar que, conforme mostra Sílvia Paulo Botomé (1996), a extensão se deu e tem se dado, historicamente, na forma de cursos, ações, eventos e prestação de serviços, que consistem em práticas que pouco conseguem atingir a transformação social. Contrapondo essa extensão conservadora, é preciso destacar, conforme Almeida e Oliva (2001, citado em Almeida e Oliva 2004, p.27) que

cabe à extensão abrir caminhos entre a comunidade acadêmica e a externa, possibilitando, a cada uma das partes, o enriquecimento necessário para o processo integrador de produção de conhecimentos. A atividade de extensão se caracteriza pelo fato de sua abrangência transcender os currículos e as práticas de ensino, bem como os limites metodológicos da pesquisa. Ocupa um lugar próprio, bem definido como atividade fim, que se relaciona com o ensino e a pesquisa, dos quais se diferencia pelo modo de fazer e por suas relações estreitas com a sociedade, seu campo de atuação.

A extensão, assim, pode constituir-se como um dos meios para a formação continuada de professores(as) e outros agentes da educação, na medida em que

O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 2015, p. 28-29).

Dessa forma, o diálogo, como coloca Paulo Freire (2008), e a interação com outros tipos de conhecimento, que não apenas o científico, como coloca Serrano (2013), em um campo aberto, menos perene, fragmentado e hierárquico, se faz necessário, pois, uma vez que esse conhecimento se entremeia aos diferentes meandros sociais, ocorre, naturalmente, a queda das relações unilaterais que ainda dão sustentação à universidade, o que pode permitir a interatividade, os confrontos, a comunicação (Freire, 2011), em uma visão de mundo coletivamente construída.

Pedro Cruz (2011) argumenta que é dentro da Universidade que surgem diversas experiências desenvolvidas com as classes populares e, com elas, a horizontalização na relação entre o científico e o popular. A extensão popular alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas. Nesse sentido, tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. A extensão popular assume um ideário transformador, constituindo uma dimensão que vai além de um trabalho que contempla levantamento das demandas formativas dos(as) participantes, pois assume como eixos estruturantes da ação extensionista epistemologias, saberes e modos de gestar a produção e a comunicação de conhecimentos, elaborados em outros espaços educativos e formativos e com as pessoas envolvidas, num processo de investigação-formação-solidária.

Ao assumir a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular, na área rural ou na área urbana, adquire a dimensão metodológica exposta, podendo ser caracterizada como trabalho social útil. Isso possibilita um avanço para além de vários receituários sobre a extensão, superando, por exemplo, as perspectivas de “mão única” e “mão dupla” (Souza, 2019).

Extensão como trabalho social é criadora de produtos culturais. Tem origem na realidade humana e abre possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É o trabalho social que transforma a natureza, criando cultura. Um trabalho social e útil, com explícita intencionalidade de transformação (Melo Neto, 2005, s/p).

Desse modo, trazemos algumas considerações em torno da dimensão popular atrelada à extensão, na perspectiva de Pedro Cruz (2011, 2017). De acordo com o autor, podemos compreender a extensão popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico estruturado a partir da convivência, por meio de um processo dialógico e participativo, com a intenção de articular o ensino e a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos adversos, de modo que possam ser superados os problemas sociais (e até mesmo socioambientais), a partir do compromisso e comprometimento com a mudança e o enfrentamento da exclusão social e da desumanização.

Desenvolver a extensão popular pressupõe um radical objetivo de transformação das condições de opressão, de onde emergem as condições de dor, incômodo, injustiça e autoritarismo, estando assim direcionada sistematicamente para o alcance da emancipação das pessoas, do fortalecimento da alteridade e do respeito à diversidade. A extensão popular acontece na realidade social e, por isso, pode ser também compreendida como um processo educativo, calcado em correntes educacionais orientadas pela categoria do popular, ou melhor, na educação popular, de modo a interagir radicalmente com as pessoas, concretizando-se num jeito de estar no mundo, de viver as relações humanas e sociais (Souza, 2019).

Trata-se de uma prática identificada com a busca por um referencial humanizador, de participação democrática, justa e respeitosa, independente do espaço em que ocorra. Nela está explícita a práxis, inclusive sobre nós mesmos. Portanto, de acordo com Souza (2019), estamos nos referindo a uma crítica profunda ao modo dominante de como a extensão vem sendo realizada. Vivenciá-la, segundo Pedro Cruz (2017), é solidificar outro tipo de inserção universitária na vida social, que caminha na construção de uma organização social mais justa, humana e democrática, e nessa direção, se constitui o presente projeto de formação continuada.

A formação continuada de professores(as) possui uma trajetória marcada por diferentes tendências, que decorrem de diferentes concepções educacionais. Em oposição à tradicional formação continuada pautada no processo de atualização dos docentes mediante aquisição de novas informações científicas e didático-pedagógicas, as quais circulam de quem

sabe para quem pouco sabe, vêm ganhando destaque correntes de orientação crítico-reflexiva (Freire, 1996; Alarcão, 2003; Pimenta; Imbernón, 2009).

Estas, de diferentes maneiras, pautam a formação continuada de professores(as) na possibilidade de (re)construção teórico-conceitual, a partir da reflexão crítica dos sujeitos sobre suas próprias práticas pedagógicas. O lócus onde essa formação ocorre é a própria escola. Nesse sentido, postula-se que a formação continuada de professores(as) necessita romper com modelos verticalizados e antidialógicos, de existência esporádica e descontextualizada, pautando-a ao longo da vida, numa forte articulação entre o pensar e o agir. Essa perspectiva vem influenciando significativamente os programas de formação continuada de professores no País (Brzezinski e Garrido, 2001), contribuindo para a recriação de políticas e de práticas educativas, numa perspectiva crítico-emancipadora, tornando os educadores sujeitos críticos e ativos no processo de formação (Freire, 2015).

Para Freire (1996), a reflexão na ação, como já o dissemos, é uma importante estratégia formativa e de desenvolvimento profissional integral, porque coloca o(a) docente(a) em contato com as situações concretas do cotidiano escolar, possibilitando-lhe problematizar suas ações e esquemas explicativos, de modo a construir outros entendimentos que, em última análise, gerarão outras atitudes e escolhas pedagógicas. Para o autor, o mais importante é que a vivência de tais situações torna o(a) educador(a) mais crítico(a), flexível e aberto(a) aos desafios oriundos da complexidade da prática pedagógica. Por conseguinte, a nosso ver, pode potencializar o desenvolvimento profissional integral.

Projeto de pesquisa e extensão popular: entrelaçamentos entre produção de conhecimentos e desenvolvimento profissional integral de professoras da Educação de Jovens e Adultos

É importante, ao iniciarmos esta seção, registrar que a elaboração e o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa e Extensão Popular^{iv} com professoras do Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo PMEA – do município de Uberlândia-MG^v, materializado por meio da parceria entre o Grupo de Pesquisa de Educação e Culturas Populares – GPECPOP, e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, no ano de 2010, desde o início, foi afetado fortemente pela adoção do diálogo como princípio formativo, compreensão sobre a potencialidade dos processos formativos com os(as) profissionais da educação, a partir das demandas e necessidades formativas dos(as) estudantes e dos(as) profissionais da educação, e urgência de estabelecer relações

não hierarquizadas entre os(as) membros(as) do GPECPOP e os(as) educadores(as) da Educação Básica. Isso levou a equipe do referido Projeto a colocar no centro do processo formativo a produção coletiva e cooperada de conhecimentos e a valorização dos saberes plurais e dos(as) produtores(as) desses saberes.

Nessa perspectiva, foram privilegiadas as Rodas de Conversa como espaço de partilha e produção de conhecimentos. Isso porque,

A roda não tem dono(a). Todos(as) podem participar. Todos(as) podem chamar para iniciar a roda. O ritmo da roda é ditado por quem dela participa. Para fazer girar a roda precisa de elos entre os(as) participantes, por isso é necessária a constituição de disposição para aceitar regras de convivência e a participação democrática e cidadã de todos(as). A roda é alimentada pelo prazer de estar juntos(as). A roda canta a tradição e também cria outros cantos. A roda como forma circular não tem fim, tampouco começo. Se alguém entra para a roda passa a ocupar todos os lugares, na medida em que a roda gira. Os(as) participantes vão eleger quais cantigas (temas, as questões sobre esses temas, a metodologia, os materiais de apoio etc.), dia, horário e tempo de duração da roda. A roda deve ter formas de registro resguardando a memória da roda (NOVAIS e NOVAIS, 2009, p. 2).

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre esse processo formativo e seus vínculos com desenvolvimento profissional integral, durante a leitura e análise dos registros das Rodas de Conversa foram construídas e utilizadas três categorias, a saber: as ações formativas e educativas presentes no desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão popular, conhecimento acerca de si e dos temas da matriz curricular e desenvolvimento profissional integral.

Nesse espaço formativo, o diálogo com as professoras da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do 1º a 5º ano do ensino fundamental, possibilitou, como evidenciado na análise dos registros escritos das Rodas de Conversa, narrativas e reflexões sobre as histórias das licenciadas, que exerciam o ofício de professoras de pessoas jovens e adultas, do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Uberlândia, em turmas constituídas de idosos(as) e jovens oriundos(as) das classes populares. Todavia, não fez parte da formação inicial dessas profissionais essa modalidade de ensino.

Outra observação possível se refere ao fato de que no grupo de alunos(as) jovens estavam adolescentes na faixa etária de 14 a 15 anos. A maioria dos(as) alunos(as) da referida faixa etária foi transferida das turmas de 1º a 5º ano, do período diurno, “em função do desempenho escolar insuficiente”. Os/as jovens com idade acima de 16 anos foram matriculados/as na EJA devido, principalmente, à necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência.

A leitura e a análise dos registros possibilitaram, ainda, o acesso às dificuldades de convivência acolhedora das diferentes culturas manifestas por jovens e adultos(as), às narrativas sobre as histórias de vida dos(as) alunos(as) da EJA e aos efeitos da reflexão sobre os eixos temáticos da matriz curricular, tendo como referência a história de vida das professoras e seus entrelaçamentos com os referidos temas.

A respeito da matriz curricular destaca-se a organização por meio de eixos temáticos e subtemas (Uberlândia, SME / Matriz curricular, 2010). Esses eixos temáticos e subtemas permitiram, durante a formação continuada, reflexões sobre “Minha História” – quem sou eu? Como sou? O que gosto? Sonhos e projeto de vida; “convivência” e “eu cidadão/ã”. Permitiram que fosse abordada, ainda, a temática “Onde nasci e onde vivo”. Em relação à base teórica da matriz curricular, consta do documento “Breve histórico Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PME (Administração 2001-2004):

[...] como preocupação a alfabetização como processo de libertação, entre eles Paulo Freire, Carlos Brandão, Ana Maria do Vale, José R. Ramos, Moacir Gadotti, cujas concepções referem-se à visão de mundo, a relação professor x aluno, a problematização, o trabalho, a valorização da cultura, o conhecimento, o universo vocabular, a postura do educador e o respeito à singularidade de cada um, são essenciais para a alfabetização de adultos [...]. Nessa perspectiva, o professor recebe orientações onde o conteúdo básico de alfabetização, compreendendo as quatro primeiras séries do ensino básico, é trabalhado numa perspectiva de transdisciplinaridade, respeitando o ritmo e experiências de vida do aluno buscando relações entre o contexto e o conteúdo pragmático. (Uberlândia, 2004, p. 2).

Destaca-se, também, o fato de que as referidas professoras destinavam tempo para preparar as atividades relativas a cada eixo temático para todas as turmas, durante a formação continuada no CEMEPE, e avaliavam como de boa qualidade a formação continuada estruturada nessa perspectiva.

Para que o diálogo com as professoras, “encontro dos homens [mulheres], mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire, 1987b, p. 78), ocorresse, acolhendo a demanda por pensar as aulas sobre os eixos temáticos e potencializando reflexão acerca dos sujeitos participantes dessas aulas, alunos(as) e professoras, optou-se por eleger aspectos dos eixos temáticos e dos subtemas da matriz curricular para fazer girar as Rodas de Conversa, fomentando as narrativas das participantes, por exemplo, sobre a História de vida, o local de nascimento e de moradia.

Nos três momentos de cada Roda de Conversa (aquecimento; desenvolvimento; avaliação e encaminhamentos) foram utilizadas estratégias pedagógicas que favoreceram

narrativas sobre a história de vida das professoras e dos(as) alunos e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Como observado, a descrição sobre os(as) alunos da EJA, de certo modo, permitia à professora olhar-se no espelho e identificar marcas comuns presentes nas referidas descrições. Fez parte desse movimento reflexivo o debate sobre escolhas metodológicas para o estudo dos temas e conhecimentos de diferentes áreas, auxiliando o processo de produção de conhecimento acerca de si e dos eixos temáticos da matriz curricular.

Essas Rodas de Conversa contaram com duas animadoras, que para mediar e provocar o diálogo, propuseram a fabricação de fuxicos de retalhos, enquanto conversavam sobre “Minha História e onde vivo”

“Fuxico’ como todos sabem é fazer intrigas, mexerico, futricar, mas também é um tipo de artesanato, simples feito com retalhos de tecidos, cortados em formato de círculo que alinhavado e franzido lembra uma flor [...]. Existe há mais de 150 anos, sendo considerada uma tradição do Brasil que remonta ao período colonial onde os tecidos na época eram artigos de luxo destinados apenas as Sinhás, e os restos, as sobras desses tecidos as escravas juntavam e se reuniam nas senzalas para cosê-los com pontos largos (alinhavos) e ao mesmo tempo cochichavam, mexericavam sobre a vida dos senhores ^{vi}[...]. Depois houve seu desenvolvimento e acolhimento no Nordeste do Brasil, fazendo parte da cultura nordestina. Vale ressaltar que o fuxico esteve associado à classe social de baixa renda e/ou comunidades rurais, e passou a ser valorizado cerca de uma década para cá, com o surgimento da customização e a introdução do patchwork na moda e na decoração (Registro aa Roda, 2010).

Mas, como foi dito na Roda “vamos fuxicar sem fuxicar” (Registro da Roda, 2010), ou seja, não fariam intrigas. Enquanto juntavam pedaços de tecidos, participavam da “Dinâmica da Caixa”. Inicialmente, a animadora informou que passaria uma caixa de mãos em mãos e, quando batesse palmas, quem estivesse com a caixa deveria retirar o que tinha dentro dela, pedaços de papel contendo perguntas, e comentar. Explicou, ainda, que era permitido pedir ajuda para a colega. Essa relação de cooperação foi incentivada durante outros momentos das Rodas e, como observado, permitiu complementação, reafirmação do dito, dúvida e elaboração de outras respostas, desencadeando processos formativos e educativos. Quando retiraram as perguntas da caixa: Quando a Roda esteve presente em suas vidas? Que sentimentos você teve durante as Rodas, as participantes já haviam perguntado: O que é um animador ou animadora de Rodas? Como as rodas são organizadas? Por conseguinte, a conversa inicia com observações das participantes vinculando o animador à pessoa que destaca, direciona. Maria afirma que “sempre são os mesmos, os que estão na frente, os líderes”. A discussão sobre a dinâmica da Roda e a existência de diferentes Rodas auxiliam a

discussão sobre a importância de cada uma(um) dos(as) participantes das Rodas dizer a palavra nos diferentes espaços educativos, por exemplo, no CEMEPE e nas salas de aula de EJA. Ângela^{vii} destaca que brincou de roda na infância e, para isso, foi necessário diálogo, sinergia e sintonia.

A discussão sobre Rodas de Conversa veio acompanhada de lembranças da infância e de reflexão sobre as dificuldades de utilizar essa estratégia pedagógica na sala de aula dos(as) alunos(as) da EJA, devido ao medo do novo, necessidade de expor, mas, também, do reconhecimento da “riqueza [de aprendizagem] ali identificada” e “o quanto aprenderam participando da Roda” (Registro da Roda de Conversa, 2010). Nesse processo, as participantes escrevem, coletivamente, os princípios da Roda: “interação; dinâmica; pressupõe diálogo; espontaneidade; alegria; afinidade; planejamento; disposição para entrar na roda; organização; interesse; respeito; sinergia; objetivo; respeito às particularidades; alteridade e participação de todos”. E, para a professora Antônia, “a Roda é aconchego, se for bem trabalhada, as pessoas chegarão com mais liberdade, se sentindo aconchegada” (Registro da Roda de Conversa, 2010). As outras professoras completaram a definição das Rodas de Conversa: “espaço de falar e escutar e espaço de transformação”. (Registro da Roda de Conversa, 2010). Destacam-se na análise desses registros, processos educativos e formativos relativos à convivência humana, vinculada às condições de ensinar e aprender e, portanto, ao desenvolvimento profissional integral.

No terceiro momento das Rodas, os fuxicos foram emendados e as participantes avaliaram o ocorrido nessas rodas, e, como mostrou o resultado da análise dos registros, elementos do desenvolvimento profissional integral relativos à metodologia de trabalho e a história de vida das participantes, rememoradas e refletidas, foram revelados. Isso foi possível graças à essa metodologia de trabalho e à tomada de consciência sobre sentimentos frente a propostas novas e ao uso das Rodas de Conversa na EJA. À título de ilustração, a professora Mara afirma que “Não consegui ainda trabalhar com a Roda de Conversa, eles [alunos(as) da EJA] possuem certa resistência, não só com a Roda, mas, também de sentar junto com o outro”. Marília “diz que também passou por resistência, mas hoje os próprios alunos se organizam em Roda de Conversa”.

Quando a animadora pergunta: como vamos encerrar a Roda de Conversa? A professora Rosa responde cantando e chamando para cantar, denunciando e indicando o ato de esperar como resistência aos processos que desumaniza.

Eu fico com a pureza das respostas das crianças
É a vida, é bonita e é bonita
Viver e não tenha a vergonha de ser feliz
Cantar (e cantar e cantar) a beleza de ser um eterno aprendiz
Ah meu Deus! eu sei, eu sei que a vida devia ser bem melhor e será
Mas isso não impede que eu repita
É bonita, é bonita e é bonita [...] (Gonzaguinha, 1981).^{viii}

A próxima Roda de Conversa começa com a leitura e discussão do registro da última Roda e a feitura de fuxicos. Durante a Roda temática “Onde nasci”, as participantes criaram um cartão postal da cidade onde nasceram, utilizando imagens, palavras ou desenhos. Essa ação provocou referências à localização da cidade, ao tipo de vegetação e expressões utilizadas em cada região, quantidade de habitantes, atividades econômicas predominantes, desemprego, ausência de escolas, pobreza e necessidade de migrar para outra cidade em busca de garantir a sobrevivência e oportunidade de estudos. À medida que os cartões postais foram sendo criados, como mostrou a análise do registro, as professoras conversavam sobre o local de nascimento de cada uma, as experiências ocorridas nesses locais e narravam acontecimentos que revelavam aproximação entre a maioria das histórias de vida das professoras da EJA e as de seus/suas alunos/as, revelando indícios de pertencimento às classes populares. Mas, esse pertencimento não foi pronunciado. As narrativas falavam de experiências comuns, por exemplo, “Eu também tive que migrar para Uberlândia. No local onde morava não tinha emprego e possibilidade de continuar os estudos”. (Registro da Roda de Conversa, 2010).

Por conseguinte, as análises desses processos educativos e formativos, vinculados ao desenvolvimento profissional integral e à formação continuada, por meio de Projetos de pesquisa e extensão popular, com uso das Rodas de Conversa, revelaram indícios de reconhecimento de elementos comuns nas histórias de vida de professoras e alunos/as, o que demanda continuidade de estudo sobre as implicações desses resultados nas possíveis identificações desses(as) professores(as) com alunos(as) da EJA, o que contribuiria para criar condições de ensinar e aprender. Revelaram, ainda, a importância do Desenvolvimento Profissional Integral que entrelaça conhecimento de si e dos conteúdos curriculares e metodologias pertinentes para ensinar e aprender os referidos conteúdos.

O projeto de pesquisa e extensão popular com professores(as) formadores(as) da Rede Municipal de Ensino de Uberaba: o memorial formativo e autobiográfico

Os fundamentos e princípios orientadores do Projeto de Pesquisa e Extensão Popular intitulado: “Formação Continuada em Perspectiva^{ix}”, realizado ao longo do ano de 2020, diante o cenário da pandemia de Covid-19^x, se deu com professores(as) formadores(as)^{xi}, vinculados(as) à Casa do Educador Professora Dedê Prais, localizada no município de Uberaba. Tomamos o Memorial Formativo por eles(as) produzido com a finalidade de potencializar a problematização, a reflexão e a avaliação da formação continuada no desenvolvimento profissional integral daqueles/as que têm a função de contribuir com a formação de outros/as professores(as). Essa opção carrega o entendimento de que, ao narrar suas experiências formativas, o(a) professor(a) formador(a) tem a oportunidade de narrar-se, refazer-se, compreender-se (Novais e Guimarães, 2018). Assim, a nosso ver, nesse processo reflexivo, há possibilidade do(a) professor(a) construir conhecimentos acerca de si e dos conteúdos dos currículos da Educação Básica e das metodologias de ensino. Além disso, como argumenta Carvalho e Correa (2012, p. 4), “o memorial de formação [...] possibilita discussões sobre sua área de formação”. Esses elementos implicam o desenvolvimento profissional integral.

A pesquisa e o projeto de extensão se deram por meio de nove encontros formativos, utilizando a ferramenta Google Meet^{xii}, adotando as Rodas de Conversa como estratégia metodológica, com duração de 3 horas, aos sábados pela manhã. Organizamos nossos encontros em torno de três eixos: 1. A formação continuada em rede: olhares a partir da práxis; 2. *Quefazer* e contribuições da pesquisa em educação; e 3. saberes de experiência em movimento. O objetivo traçado foi o de oportunizar aos profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, vivenciarem um processo de formação continuada, enquanto possibilidade de desenvolvimento profissional, por meio do trabalho com conteúdos pedagógicos e específicos das diferentes áreas (Ciências da Natureza, Ciências Exatas, Linguagens e suas Tecnologias) de forma integrada, de modo a subsidiar projetos interdisciplinares focalizados na escola, a serem implementados pelos(as) professores(as) formadores(as) participantes; aprofundar aspectos teóricos e práticos desses conteúdos, visando à melhoria da qualidade do ensino, com base em uma melhor formação do(a) professor(a) formador(a); desenvolver as competências dos(as) professores(as)

formadores(as) participantes para realizar e apresentar os resultados de outros projetos, incluindo a pesquisa, conduzidos em suas atividades, contribuindo para o conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida nas escolas da Rede; e permitir a vivência de um ensino contextualizado, abordando temas sociais relevantes, de modo a desenvolver as competências do(a) professor(a) formador(a) participante, ligadas aos aspectos socioeconômicos e culturais, de forma a favorecer um ensino voltado para a formação do cidadão crítico, responsável, solidário e consciente de seu papel na sociedade. O décimo encontro se deu por meio de um Simpósio intitulado “Formação continuada em tempos de pandemias: enfrentamentos necessários”^{xiii}.

Para subsidiar nossas ações formativas ao longo de todo o projeto, organizamos uma sala de aula virtual, utilizando o *Google Classroom*^{xiv}. As Rodas de Conversa que se deram a partir dos encontros realizados eram sustentadas por textos e atividades propostas a partir da demanda formativa dos(as) professores(as) formadores(as) considerando os eixos de estudo, já apresentados anteriormente. Ao final do estudo de cada eixo (cada um deles com três encontros), uma atividade era proposta e, ao final do estudo do primeiro eixo, a atividade produzida foi o Memorial Formativo e Autobiográfico, oportunidade em que as pessoas participantes puderam deixar registradas, na sala de aula virtual, o seu próprio memorial, trazendo à tona, a partir dele, suas próprias compreensões de formação continuada.

Os registros feitos por professor/a formador/a foram lidos e analisados durante o processo formativo. Após a finalização do Projeto, nova leitura e análise foram feitas e os resultados analisados de forma articulada, a partir das categorias: a) as ações formativas e educativas presentes no desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão popular e desenvolvimento profissional integral de professores(as) formadores(as) das redes públicas de ensino; b) dimensões dos processos de desenvolvimento profissional integral nos memoriais formativos; concepções de formação continuada e o exercício da docência.

O que revelam os Memoriais Formativos e autobiográficos

A formação continuada nesse tempo sempre foi muito importante, porque ela é um espaço-tempo para se refletir sobre a prática em um entrelaçamento entre teoria e ação; além de possibilitar debater sobre a realidade e as inquietudes profissionais, e que se somam a pessoais na integração do ser, que é social. A formação continuada para mim é mais que um direito instituído, é um processo que “pulsa”, como um motor a impulsionar o saber, logo, o ser. Ela representa um espaço de um movimento contínuo de buscar ser e fazer no mundo em que o tempo é uma estreia permanente. Nessa visão, a busca por aprender “com” me move. (Memorial Formativo, Professora formadora Rosa^{xv}, 2020).

A escolha do fragmento do Memorial Formativo da professora Rosa como epígrafe da apresentação dos resultados das análises dos referidos memoriais deveu-se ao fato de que o ali revelado se aproxima do escrito pela maioria das outras professoras formadoras, no que se refere à concepção de formação continuada e de educação. Nesses memoriais são evidenciadas dimensões do desenvolvimento profissional integral, associando a construção de saberes à constituição do ser, como escreve a referida professora sobre a formação definida como movimento contínuo de “buscar ser e fazer”.

Nos memoriais formativos foi observado, por um lado, sentimento de angústia em decorrência do desejo de colaborar, por meio da formação continuada, com a reinvenção da educação e do encontro com o desejo e as ações de professores(as) que “preferiam o modo anterior [de formação], em que apenas recebiam os informes e “não precisavam” estudar” (Memorial Formativo, professora formadora Célia, 2020). Por outro, a análise mostra um movimento educativo e formativo apoiado nos diálogos entre os/as participantes do Projeto e na busca de compreensão sem julgamento da produção desse tipo de situação, acolhendo, também, o argumento de que “tal dificuldade reside na escassez do tempo para se dedicar aos estudos, considerando que essa área demanda uma longa jornada de trabalho” (Memorial Formativo, professora formadora Célia, 2020). Mostra, ainda, proposições para superar dificuldades nos processos educativos e formativos, indicando a necessidade de planejamento coletivo das demandas da escola e abordagem contextualizada dessas demandas, com uso de metodologias ativas que favoreçam a interação e a aprendizagem, a partir da reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as participantes da formação continuada.

A participação no Projeto de Pesquisa e Extensão Popular e os processos formativos e educativos que os constituem foram afetando o modo de pensar a formação associada à pesquisa. A título de ilustração, mencionamos trecho do memorial formativo: “Pesquisamos e construímos propostas com o objetivo de estimular o professor a pesquisar e refletir sobre sua prática docente. Ao mesmo tempo, buscamos auxiliar o professor em sua elaboração de conteúdos e didáticas para sala de aula” (Memorial Formativo, professora formadora Laura, 2020).

Nesse sentido, os memoriais dos(as) docentes revelam tentativas de pautar suas práticas em acordo com a educação libertadora, num movimento constante de recusa da educação bancária, conforme denuncia Freire (2005). Tanto que, para a professora Joana

[...] o professor não pode ser mero reprodutor de informações nem um simples repetidor de conteúdos, precisa estar consciente da complexidade dessa tarefa. Conhecer as necessidades dos educandos é a base do trabalho na sala de aula, compreender as condições de aprendizagem desse educando acredito ser o ponto de partida para a ação pedagógica consciente. (Memorial Formativo, professora formadora Joana, 2020).

A pesquisa escolar, por isso mesmo, aliada à consciência do inacabamento e a busca constante por ser mais, no sentido freiriano, faz pautar o trabalho do(a) professor(a) para o diagnóstico da realidade concreta vivida pelo(a) discente, na tentativa de promover práticas formativas que superem a realidade por ele(a) vivida. E, a formação continuada, quer seja no contexto da sala de aula, quer seja em momentos específicos a ela destinada, possibilidade de tal compreensão.

Além disso, cumpre-nos destacar a importância do trabalho colaborativo e dialógico, no sentido proposto por Freire (2015), quanto ao formar-se continuamente no fazer extensão popular. Segundo a professora Bruna “[...] a formação que a meu ver mais se destaca e, por isso mesmo considero relevante, é a formação com os pares. Em muitas de minhas conversas com os colegas a formação efetivamente ocorreu” (Memorial Formativo, professora formadora Bruna, 2020). A formação com os pares suscita, por isso mesmo, o diálogo comunicativo-crítico, no sentido de implicar, um no outro, uma na outra, a transformação de suas próprias práticas. É possível complementar tal raciocínio, quando pensamos a formação como meio para “[...] promover ações colaborativas, reflexivas e responsáveis de modo a cultivar o processo de emancipação” (Memorial Formativo, professora formadora Bruna, 2020).

Por último, é forçoso lembrar o contexto pandêmico vivido e experienciado, e, imersos nesse contexto, produzimos e realizamos a formação continuada por meio da pesquisa e do projeto extensionista aqui analisados. Conforme destaca a professora Deise

No contexto atual, é preciso focar os estudos, de maneira autônoma e por meio de participação em lives, webinars e cursos de formação, na área das tecnologias educacionais, com vistas ao acompanhamento das demandas e das novas exigências de atuação profissional. Acredito que a reinvenção da docência se faz necessária e urgente na pós-modernidade e que ela se concretiza por meio de leituras, de estudos e da interação com os pares, na perspectiva da interação com eles e da ressignificação de práticas pedagógicas, pautadas na tríade ação – reflexão – ação. (Memorial Formativo, professora formadora Deise, 2020).

A pandemia de Covid-19, além de virtualizar o “chão da sala de aula”, virtualizou também a formação continuada. Ou seja, o desenvolvimento profissional integral que a ela se vincula, agora passa também pelas plataformas virtuais. A autonomia, no sentido proposto por Freire (1996), tão necessária a professores (as), se vê ainda mais necessária O(A) professor(a), além de trabalhar remotamente, passa a se formar dessa mesma maneira. Nisso reside, conforme suscita o memorial da professora Deise, a “reinvenção da docência”, da Educação Básica à Educação Superior, requerida, cada vez mais, de modo mais dialógico, colaborativo, no sentido da superação das adversidades impostas pelo vírus em circulação.

Considerações possíveis

Os dois projetos de pesquisa e extensão popular com profissionais das Redes Públicas de Educação básica, narrados e analisados neste texto, possuem opções políticas e pedagógicas comuns, especialmente no que se refere aos princípios e diretrizes das ações elaboradas e desenvolvidas e à defesa da formação continuada, envolvendo a construção de conhecimentos acerca de si e dos temas que compõem o currículo escolar, como dimensões estruturantes do desenvolvimento profissional integral, tomadas como objeto de reflexão permanente.

Destaca-se, de forma recorrente, a potencialidade do uso das Rodas de Conversa e dos Memoriais Formativos e Autobiográficos, diálogos e escritas reflexivas, para a formação continuada na pesquisa e extensão popular com possibilidade de romper fragmentações e hierarquizações, expressas, a título de ilustração, na expressão desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional, no distanciamento da formação continuada das práxis educativas presentes no cotidiano escolar e nos indícios de ausência de consciência sobre o sentido e significado do trabalho docente, bem como de pertencimento à categoria de trabalhadores/as da educação.

Embora a ideia de desenvolvimento profissional venha frequentemente vinculada a um profissional, este trabalho revela indícios de que o tal desenvolvimento inclui coletivos, categorias. Principalmente, quando pensamos o desenvolvimento profissional integral vinculado ao campo da educação emancipadora de sujeitos e ou grupos sociais, que se dá por meio da extensão popular.

Por último, compreende-se que os projetos analisados fomentam o desenvolvimento profissional integral e coletivo, por meio da relação estabelecida com o autoconhecimento, o

que desponta a importância da apropriação refletida da história dos(as) profissionais da educação e das suas ações educativas, de modo a promover um processo de investigação-formação-solidária em defesa do “ser mais”.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003
- ALMEIDA, Alecsandra de e OLIVA, Vagner José. A extensão universitária como atividade fim. **Interagir**: pensando a Extensão, Rio de Janeiro, n. 5, 27-36, jan./jun. 2004.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**: A Partilha do Saber. Aparecida, SP. Editora Ideias & Letras, 2006
- BRZEZINSKI, Iria e Garrido, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001.
- CARVALHO, Luana de Araújo e CORRÊA, Hércules Toledo. Memorial de leitura: uma possível estratégia pedagógica nos Currículos dos cursos de formação de professores. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU. 2012.
- CELLARD, André. A análise documental. Em Poupart, Jean. **A Pesquisa Qualitativa**: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Vozes, 295-316, 2008
- CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. Em Vasconcelos, Eymard Mourão; e CRUZ, Pedro José Santos Carneiro Cruz. (Orgs). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. (40-61). São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. (20-22). Em CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. et al. **Extensão popular**: caminhos em construção. João Pessoa-PB: Editora CCTA, 2017.
- CUNHA, Patrícia Aparecida da. **Violências e evasão escolar em turmas de educação de jovens e adultos de uma escola pública municipal de Uberlândia-MG**. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2018.
- DELIZOICOV, Delizoicov. La Educación em Ciências e La Perspectiva de Paulo Freire. Alexandria - **Revista de Educação em Ciências e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 37-62, jul, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 17.ed. São Paulo: Paz e Terr, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2009

MAFRA, Jason Ferreira e QUERUBIM, Viviane Rosa. Paulo Freire e a academia. **Eccos Revista Científica**, n.26, 19-36, jul/dez, 2011.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 08, 7-22, 2009.

MELO NETO, José Francisco. Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. Em **VIII Congresso Ibero-Americano de extensão universitária**. Navegar é preciso... Transformar é possível. [evento na internet]. Rio de Janeiro, Brasil, 2005.

NASCIMENTO, D. G. e Silva, E. A. A. **A Importância do Trabalho Artesanal: Fazendo Arte com Fuxico**, 2021. DISPONÍVEL em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepe2009/cd/resumos/r1136-2.pdf> . Acesso em 11 abr. 2024.

NOVAIS, Gercina Santana e GUIMARÃES, Selva. **Memorial da Experiência de Formar-se Pesquisador/a**. Uberlândia: UNIUBE, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRANO, Maria Souto Maior Serrano. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. (49-63). Em CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (Org). **Educação popular na universidade: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop)**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. **Anais do V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2005.

SOUZA, Tiago Zanquêta. A extensão popular e a produção do conhecimento conversatório. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 2, 237-256, abr./jun, 2019.

SOUZA, Tiago Zanquêta; NOVAIS, Gercina Santana; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. A ética da alteridade-cuidado nos processos formativo-investigativos do/no campo da Educação Popular: diálogos interinstitucionais. **Horizontes**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. e023042, 2023. DOI: 10.24933/horizontes.v41i1.1660. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1660>. Acesso em: 11 abr. 2024.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. Breve histórico Programa Municipal de Erradicação do Analfabetismo – PMEA (Administração 2001-2004). **Arquivo do Núcleo de Educação e Jovens e Adultos – Neja**. Uberlândia, 2004.

Notas

ⁱ Compreendemos a pesquisa como possibilidade de sedimentar um processo formativo-investigativo-solidário, pautado pela ética da alteridade-cuidado, como preconizam Souza, Novais e Vasconcelos, 2023. Assumindo os pressupostos da Educação Popular, quando a pessoa se coloca a investigar, se forma, e ao se formar, transforma solidariamente, pois vivemos no mundo, com o mundo, em comunhão, mediatizados por ele.

ⁱⁱ Neste momento nascia a Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão nas Escolas de Educação Básica – RECEPE. Link de acesso à página: <https://www.projetoedecooperativa.com/>. Podemos ousar afirmar que estas ações desenvolvidas já se davam no âmbito da RECEPE, por meio dos cursos de extensão popular oferecidos, constituindo, assim, o que denominamos como comunidades de formação-investigação. Além disso, do curso de extensão derivou-se a obra intitulada: “PROJETOS DE INTERVENÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA: experiências educativas e formativas”, organizado pelos/as autores/as, publicado pela editora CRV em 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/15DTQiginlSeeFhPWEgtZ7A3SKxPKkyzq/view>

ⁱⁱⁱ A escolha de um projeto de 2010 e outro de 2020 para análise e discussão, neste trabalho, se deu como o objetivo de oferecer uma ilustração de projetos de extensão popular com pesquisa, desenvolvidos nos últimos 15 anos, pelos/as autores/as.

^{iv} Participaram, também, da equipe desse projeto, o professor Dr. Benerval Pinheiro Santos, da UFU e do GPECPOP, a professora Dra. Sandra Gonçalves Vilas Bôas Campos, vinculada, naquela ocasião, ao CEMEPE e ao GPECPOP e as professoras Eliane Santana Novais e Lucimar Divina Alvarenga Prata do GPECPOP.

^v Como esclarece Patrícia Aparecida da Cunha (2018, p. 49), “até o ano de 2005, existia, em Uberlândia, o PMEa em espaços não escolares e a EJA nas escolas, ambos atendendo da alfabetização até o quinto ano. Esse quadro mudou quando a Educação de Jovens e Adultos foi instituída como Modalidade de Ensino no município de Uberlândia, por meio do Decreto Municipal nº 10.079, de 11 de novembro de 2005, conforme determinações da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Como modalidade de ensino, a EJA passou a ser oferecida nas quatorze escolas da rede municipal de ensino, em quatro períodos semestrais, cada período equivalendo a um ano final do Ensino Fundamental: à época, 5º, 6º, 7º e 8º séries, atuais 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. A partir de então, todas as turmas do Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), passaram a integrar o PMEa que deixou, assim, de ser Modalidade de Ensino, para ser um Programa específico do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (Neja) (Cunha, 2018, p. 50).

^{vi} É importante destacarmos o efeito do pensamento escravocrata nesta afirmação. Abandono do reconhecimento da violência contra a expressão dos escravizados.

^{vii} Os nomes utilizados são fictícios.

^{viii} Título da música: O Que é, o Que é? Criada por Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior (Gonzaguinha).

^{ix} Cabe ressaltar que a coordenação deste projeto de pesquisa e extensão popular se deu de modo compartilhado, por meio de parceria entre professores(as) pesquisadores(as) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Uniube, e coordenadoras do Departamento de Formação Profissional da Prefeitura Municipal de Uberaba.

^x Entendemos se tratar do período denominado como *transpandemia*. Trata-se de um conceito em movimento que revela a compreensão quanto ao transcurso da Pandemia de Covid-19 e se estende para além dela. Ou seja, apesar de a Organização das Nações Unidas terem declarado o fim da pandemia de Covid-19 em 05 de maio de 2023, ela não terminou, pois deixou, especialmente para a educação, marcas profundas de desigualdade, de desafios à ensinagem por professores/as e aprendizagem pelos/as alunos/as, de desequilíbrios afetivos e socioemocionais, de deslocamento da relação pedagógica professor/a e aluno/a, além de outros processos de adoecimento.

^{xi} Na Rede Municipal de Ensino de Uberaba o(a) professor(a) formador(a) é entendido(a) como aquele(a) que é responsável pela organização e promoção das ações de formação continuada dos(as)

e com os professores(as) que atuam nas escolas de Educação Básica da referida rede, a partir das demandas por eles(as) apresentadas.

^{xii} Trata-se de um aplicativo que facilita a participação das pessoas em reuniões, por meio de videochamadas.

^{xiii} O Simpósio aconteceu como culminância, oportunidade em que contamos com a participação da Secretária Municipal de Educação da cidade de Uberaba, professora Silvana Elias e com a palestra magna da professora Dra. Maria Tereza Goudard Tavares, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O evento foi *online*, transmitido pela plataforma do Youtube, e contou com a visualização simultânea de mais de 800 pessoas.

^{xiv} Trata-se de um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps.

^{xv} Para garantir o sigilo, todos os nomes utilizados são fictícios.

Sobre os autores

Gercina Santana Novais

Doutora em Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade de Uberaba (União). Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq). Coordenadora da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE). E-mail: gercina.novais@uniube.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7327-8375>

Tiago Zanqueta de Souza

Doutor em Educação. Professor permanente e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado); professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Profissional em Educação (mestrado e doutorado), ambos da Universidade de Uberaba (União). Pesquisador e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade Católica de Brasília (UCB). Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação na Diversidade para a Cidadania (GEPEDiCi/CNPq). Coordenador da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE). Vice coordenador da Rede de Pesquisadores sobre o Professor/a da Região Centro-Oeste (Redecentro). Vice coordenador do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da região Centro-Oeste (FORPREd-CO). E-mail: tiago.zanqueta@uniube.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>

Recebido em: 18/04/2024

Aceito para publicação em: 10/05/2024