

# **Formação Continuada e ensino de Ciências – percursos colaborativos na extensão universitária: discursos construídos entre “professores experientes” e professores da Universidade**

## **Continuing Education and Science education – collaborative routes in university extension: discourses built between “experienced teachers” and university teachers**

**Florence de Faria Brasil Vianna**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
florence@nutes.ufrj.br

**Isabel Martins**

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
isabelgrmartins@gmail.com

### **Resumo**

Este trabalho é um recorte da investigação intitulada *Formação continuada e ensino de Ciências: discursos sobre a relação Universidade e Escola nos contextos formativos da Extensão Universitária* que problematiza as tensões da relação Universidade e Escolas. São analisados textos de projetos de extensão universitária, coordenados por pesquisadores do Centro de Ciências da Saúde (CCS), da UFRJ, desenvolvidos entre 2012 e 2019. Inspira-se em procedimentos e princípios da análise de discurso crítica, partindo da conjuntura na área da Extensão e analisando os discursos das propostas realizadas com Escolas Básicas. Discute questões como: Que relações estão sendo construídas entre universidade e escolas da educação básica e quais os sentidos das formações? Os resultados apontam a busca por uma construção de relações entre "professores experientes" e professores das universidades mais horizontais, e a mobilização de metodologias participativas, sobretudo nas iniciativas dos Institutos ligados à área de Educação em Ciências e às Licenciaturas.

**Palavras chaves:** formação continuada de professores, análise crítica do discurso, Extensão Universitária, educação em Ciências e Saúde.

### **Abstract**

This work is a part of the investigation entitled *Continuing Education and Science Education: Discourses on the University and School Relationship in the Formative Contexts of the University Extension* that problematizes the tensions of the University and Schools relationship.

Texts from university extension projects, coordinated by researchers from the Center for Health Sciences (CCS), at UFRJ, developed between 2012 and 2019, are analyzed. Extension and analyzing the speeches of the proposals made with Basic Schools. It discusses questions such as: What relationships are being built between university and basic education schools and what are the meanings of training? The results point to the search for a construction of relationships between "experienced professors" and professors from more horizontal universities, and the mobilization of participatory methodologies, especially in the initiatives of the Institutes linked to the area of Science Education and to the Degrees.

**Key words:** continuing teacher education, critical discourse analysis, University Extension, Science and Health education.

## Contexto e objetivos

Segundo Imbernón (2010), os estudos da temática de Formação de Professores, no Ensino Superior, em particular aqueles relacionados à formação continuada, refletem uma clara lista de preocupações, onde podemos destacar desde a crítica rigorosa à racionalidade técnica-formadora à necessidade da formação próxima a instituições educacionais. Muitos aspectos esbarram em concepções acerca de ensino, de currículo, de escola, e como não podemos deixar de mencionar, acerca da profissão docente. Nestes contextos formadores, o foco nos professores e seus saberes, deslocam nosso olhar para o conhecimento e para a experiência profissional dos professores da Educação Básica, ressignificando relações que se constroem entre professores universitários e professores das Escolas colocando o professor como sujeito de um processo de formação que transcende o debate de seu campo de atuação. É neste contexto da relação Universidade e Escola, que entendemos que podemos compreender melhor as práticas de formação e como são construídas as propostas de formação na Extensão Universitária, evidenciando os papéis ali acordados.<sup>1</sup>

O trabalho que ora se apresenta tem como preocupação central problematizar a formação continuada de professores a luz da Análise Crítica do Discurso(ADC) objetivando compreender as relações que se estabelecem entre a Universidade e Escolas básicas e apresentar um panorama descritivo da conjuntura atual da Extensão Universitária, na área de Formação de Professores, no CCS, assim como suas tensões que se esgaçam nos discursos formativos construídos entre Universidades e Escolas, a partir da análise textual das propostas de formação continuada de docentes. Para tal foram selecionados resumos dos projetos que trabalharam diretamente com Escolas de Educação Básica, entre 2012 e 2019, e analisadas como as escolhas linguísticas representavam que tipo de formação era estabelecida entre a Universidade e a(s) Escola(s). O CCS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se envolveu mais intensamente a partir de 2012, em propostas de formação continuada, na Extensão Universitária teve uma trajetória significativa na formação de professores. Partindo do pressuposto da relação dialética entre discurso e estrutura social, buscamos, por meio da análise dos discursos que atravessam tais projetos, investigar mudanças nas práticas sociais de formação continuada de professores da educação básica que se concretizam a partir deles.

**Tabela 1:** Extensão Universitária no CCS 2012-2019

---

<sup>1</sup> Os dados desta pesquisa foram coletados no Sistema de Informação e Gestão de Projetos (SIGProj), principal base de dados que se apoia a investigação (<http://sigproj.ufrj.br/>).

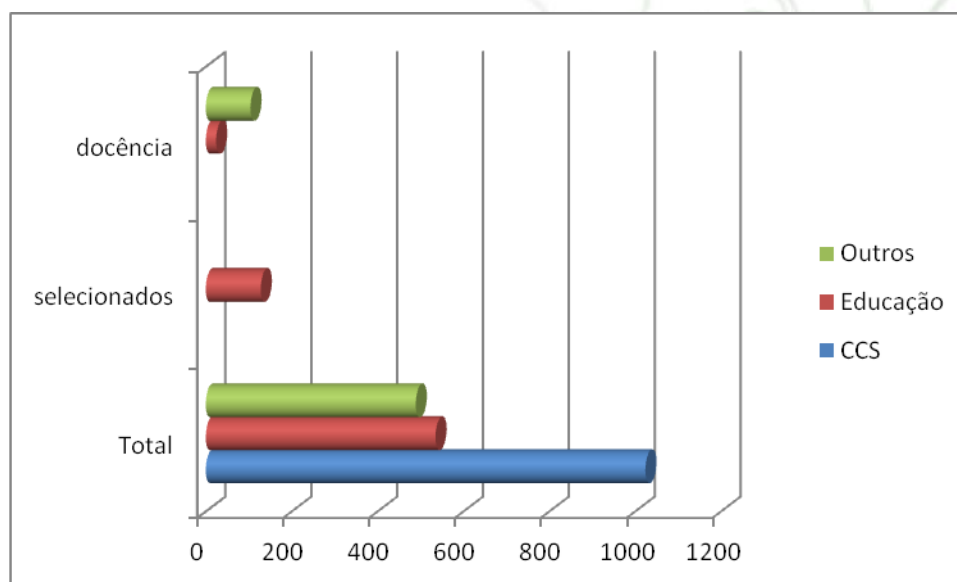
Projetos CCS	Temática Educação	Relação Universidade e Escola	Formação Docente
1024	534	128	24

Fonte: <http://sigproj.ufrj.br> Acessado em 03 de abril de 2020.

Os 24 projetos selecionados foram destacados tendo como base a leitura dos resumos consignados na base de dados que se caracterizavam com trabalho efetivo com Escolas Básicas, organizando formações continuadas, excetuando-se as atividades de Divulgação Científica e /ou trabalhos pontuais de visitas e relacionamentos esporádicos de trabalho, assim como àqueles que envolviam o trabalho com estudantes em sala de aula, mesmo que tenham a participação dos "professores experientes". Para maior esclarecimento da expressão utilizada neste artigo, cumpre-nos dizer que a expressão – professor experiente – é utilizada no Brasil, como nos ajuda Nascimento (2021), desde 1995. Traz em seu bojo as narrativas das pesquisas de Tardif (2000, 2012) que buscam a valorização da formação e da identidade docente, em suas práticas sociais, diante das experiências vivenciadas em sua qualificação profissional em serviço.

Interessou-nos discutir o lugar da formação continuada nas ações de extensão voltadas a docentes das áreas das ciências da natureza, da vida e da saúde, e procurou-se, através da busca de dados no SIGproj organizar um *corpus* para a pesquisa que pudesse possibilitar a análise dos discursos que circulam no CCS/UFRJ. Procurou-se responder quais são os discursos que estão sendo trazidos pelas equipes dos projetos de extensão, quando eles descrevem para diferentes audiências, ao propor trabalhos de formação continuada, na relação Universidade e Escola.

**Figura 1:** Formação Continuada de Professores no CCS - Projetos selecionados



Fonte: Dados de pesquisa dos autores.

## Discursos de Formação de Professores e Extensão Universitária - Conjuntura Nacional e Local da Pesquisa

"...as conjunturas reúnem pessoas, materiais, tecnologias e práticas em torno de projetos sociais específicos e podem reunir diferentes instituições. Essa análise se volta para a configuração das práticas em que



o discurso em foco se situa e o objetivo é dar uma visão do quadro da prática social em que o discurso se localiza. (Ottoni, 2006, p.270)

Os estudos de investigação de Fairclough (1992,2003) orientam a necessidade do pesquisador ter uma clara visão sobre a conjuntura que se realiza sua pesquisa. Procuramos neste sentido pontuar alguns posicionamentos teóricos de pesquisadores na área de Educação e Ensino e destacar alguns pontos relevantes para entendimento do percurso local do CCS/UFRJ na Extensão Universitária e na Formação Continuada. Os discursos veiculados nas diversas pesquisas da área compõem um cenário investigativo que culmina em um problema social que revela a *hierarquia de saberes entre a Universidade e a Escola*.

Ao nos debruçarmos na análise de conjuntura de políticas públicas de formação, entendemos que os discursos veiculados estão envoltos em um cenário que expressam a realidade histórica de uma situação de conflitos hegemônicos e de pontos de resistências que nos clarifica sobre a problemática em estudo e nos proporciona processos de consciência crítica da atual conjuntura.

A trajetória histórica e legal da Formação de Professores no Brasil demonstra, como estudado por Saviani (2008), um percurso de intensas modificações, onde podemos destacar: a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996), imposta pelo Golpe de 1964, e; o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006), que nasceu das discussões conturbadas no Congresso Brasileiro da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), após período do regime militar. Estes dois marcos citados sinalizam a disputa de espaços de formação que ora se concentram na Educação Básica e ora se concentram no Ensino Superior. Teoricamente, como nos apresenta Saviani (Op. cit.) dois modelos se apresentam: aquele que valoriza a cultura geral e os conteúdos que vão ser ensinados e um outro que afirma que o professor só se completa com o preparo didático-pedagógico.

As pesquisas e discussões que apresentam como objeto de estudo a formação do professor (Gatti, 2011; André et al, 2010,2012; Mendonça e Ramos, 2007; Nóvoa, 1999), se desenrolam desde o final da década de 1970. Estes movimentos, intensos e periódicos, concretizados em encontros estaduais, regionais, nacionais e internacionais, culminaram em diversos documentos. São exemplos, as sínteses dos congressos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Em particular, este último ressalta que:

A educação superior e, em especial, a universidade pública devem ser consideradas espaço principal da formação dos profissionais da educação, incluindo a pesquisa como base formativa, em sua associação com o ensino e a extensão. Nunca é demais identificar a pesquisa como articuladora do trabalho pedagógico e, portanto, constitutiva da identidade docente. (p.81)

Muitos autores reconhecem a escola como coprodutora de conhecimentos relevantes para a formação, para além de simplesmente o cenário onde esta se dá. Em outras palavras, chamam atenção para a necessária aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e os fazeres e saberes dos professores da Educação Básica, enfatizando sua contribuição para construir novas indagações a partir do contexto vivenciado pelos docentes, principalmente da escola pública.

Sabemos que há muitas maneiras de concebermos a formação continuada na Escola e nos sistemas de gestão escolar. O papel da Universidade neste contexto tem sido estudado e enfatizado por muitos pesquisadores do campo da Formação de Professores, dentre eles Candau (1997); Pimenta (2002), Tardif (2002) e Nóvoa (2002) na Formação de Professores. Da mesma

forma, no que tange o Ensino de Ciências, Shulman (1986); Bastos e Nardi (2008) e Gatti (2009) também oferecem contribuições para construirmos reflexões importantes para a discussão do desenvolvimento profissional de docentes.

Segundo Bertotti et al (2016) o termo formação continuada apareceu no cenário brasileiro a partir do ano de 1990. Foi neste período que recebemos forte influência dos organismos internacionais que apregoavam que a formação deveria estar atrelada ao mercado. O estudo da referida autora e colaboradores aponta as concepções prevalentes no trabalho com formação continuada e afirma que a justificativa mais forte neste contexto é “sanar ou amenizar os problemas enfrentados nos estudos iniciais” (p.21). Ou seja, apoiando-se em Davis (2012), pesquisador que realizou pesquisas na temática em municípios brasileiros, o argumento principal baseia-se na teoria do déficit, àquela que supre a deficiência da formação inicial.

A conjuntura da extensão universitária no Brasil tem se apresentado com um lastro de tensões históricas que se apresentam desde os questionamentos conceituais até suas finalidades e concepções formativas no contexto do ensino superior. Gonçalves e Vieira (2015), através de um estudo temporal demarca períodos da extensão universitária influenciada pela ideologia militar e pelo golpe de 1964 até a chegada, em 1988, da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

“Os motivos dessa tensão são diversos e perpassam os espaços acadêmicos e administrativos das Universidades. Dentre eles, pode-se destacar o fato da Extensão, em alguns contextos, não fazer parte da concepção de formação ou de prática acadêmica, ou ser entendida como coadjuvante no processo de formação discente, subordinada ao ensino e a pesquisa, ou ainda, por apresentar divergências entre os agentes, no âmbito institucional, em relação a sua função, posição, atuação e legitimidade. O fato é que essa controvérsia gira em torno das concepções de Extensão Universitária assumidas, difundidas e praticadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) em determinados contextos históricos.” (p.270)

Os questionamentos apontados pelos pesquisadores ainda persistem e se disseminaram no espaço acadêmico e escolar, onde a relação que se estabelece entre Universidades e Escolas vem se construindo, principalmente quando a extensão universitária passou a se configurar nos currículos como ação obrigatória para a formação dos graduandos. Os documentos legais e as diretrizes da Extensão no Brasil foram impulsionados por um movimento intenso de educadores que acreditam que a relação dialógica com a sociedade pode auxiliar em formações mais próximas da realidade e aproximar estudantes dos desafios profissionais que o esperam, além de despertar o compromisso público de seus saberes e fazeres.

Diante da conjuntura nacional de pesquisadores e documentos legais que perpassam a prática social das Universidades a UFRJ vem intensificando o papel da Extensão Universitária na formação dos graduandos desde 2006. Acompanhando o movimento do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas (FORPROEX) a institucionalização, assim como o trabalho de inserção da Extensão Universitária nos currículos, como via de creditação, para todos os cursos foi orientado por uma série de resoluções, culminando com a criação do Conselho de Extensão Universitária (CEU) em 2019. Estes atos acadêmicos normativos impulsionam ainda mais o aumento de ações que, desde 2012, foram aumentando a cada ano. Com a criação do Complexo de Formação de Professores em 2017, tendo como principal inspirador o educador português Antonio Nóvoa, as ações de formação continuada no CCS também cresceram. No entanto, na análise local da pesquisa podemos dizer que o CCS já tinha uma tradição forte para trabalhos

de Extensão, na temática Educação, mesmo tendo em sua estrutura Institutos e Unidades tradicionalmente voltados para Ciências da Saúde e da Vida. Podemos destacar que desde 2012, com o registro das ações pelo SIGproj o aumento de ações no CCS também aumentaram, pois os editais de fomento e as bolsas de Extensão passaram a fazer parte do rol práticas sociais de atores universitários.

A UFRJ somente regulariza o registro e a inclusão das atividades de Extensão nos currículos, em 2013, publicando a Resolução n.02/2013. No entanto, o registro de projetos já acontecia pelo SIGproj, desde 2012, assim como muitas outras iniciativas. Na verdade, no CCS, desde a criação da Câmara de Extensão, em 2007, a primeira instância nestes termos na UFRJ, as aprovações de ações extensionistas já tramitavam sob a forma de processos internos, com avaliação entre os pares. Cabe registrar que o Centro em questão possui o maior número de ações de Extensão na UFRJ, principalmente nas iniciativas de divulgação científica, que acabam permitindo uma forte relação da Universidade com a Educação Básica. O CCS também possui uma tradição de atuação na formação de professores, com propostas específicas provenientes de Institutos de áreas básicas. Muitas destas experiências se consolidaram em ações extensionistas como a realização de cursos de férias, formação de professores em Biociências para educação de surdos e o oferecimento de propostas de formação de professores nos museus de Ciência que colaboram para o fortalecimento da relação Universidade e Escola. Podemos citar processos formativos de tradição e pioneirismo como o Projeto Fundão, ação intercentros que realiza trabalhos de construção e aplicação de materiais didáticos em ensino de Biologia, contribuindo tanto para a formação inicial como continuada de professores e, a produção de conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde, do Instituto NUTES, com linhas de pesquisas que desenvolvem iniciativas de integração entre vários níveis de ensino, incluindo propostas de formação docente, com aproximações significativas com a Educação Básica, fortalecendo a tríade ensino, pesquisa e extensão. Tais trabalhos possuem o escopo maior de estreitamento das relações Universidade e Escola, inclusive disponibilizando espaço de publicação para as experiências dos docentes em todos os níveis de ensino e fortalecendo a participação de estudantes de Graduação e Pós-Graduação, com ação conjunta, atendendo à propostas de escolas públicas e inserindo-se em comunidades do entorno para o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para o ensino e seus desafios.

Outra Unidade de destaque é o Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade NUPEM, com localização no município de Macaé, considerado no Norte Fluminense como referência nas atividades de extensão. Sua atuação junto às escolas públicas da região tem atividades nas áreas de formação de professores e divulgação científica, com larga publicação na área e reconhecidamente integrado aos sistemas públicos do ensino fundamental e médio da região. Deste modo, a especificidade do CCS e sua tradição no contexto da Formação de Professores têm nos permitido realizar uma investigação que, nesse sentido, justificou a escolha do CCS e possibilitou um trabalho de imersão linguística que foi capaz de mapear relações entre a Universidade e a Escola. Este artigo, então, demonstra também como as análises textuais puderam apontar os percursos formativos escolhidos pelos proponentes para delinear suas propostas de formação continuada.

## **Marco teórico e metodologia**

Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem transdisciplinar. Sua utilização consiste em um rompimento de fronteiras epistemológicas, utilizando diversos estudos, onde podemos citar Foucault (1997, 2013) e Bakhtin (1981,2000). A obra de Norman Fairclough é extensa e



apresenta fases que se ampliam no decorrer dos anos. Como nos indica o aporte teórico-metodológico da ACD o estudo da linguagem, entendida como prática social deve considerar de maneira significativa o contexto. Neste contexto estão imbricados, relações de poder que se manifestam através da linguagem. Fairclough(2003) nos indica que a ACD poderá nos ajudar a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social, e a entender os recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas. Entendemos então, que a relação Universidade e Escola traz embates que precisam ser entendidos e enfrentados e que, estudando os discursos que se manifestam poderemos construir estratégias de enfrentamento da realidade.

Assim, a proposta utiliza-se de enunciados discursivamente situados, como extratos de projetos de extensão, para compreender como estes discursos tecem diálogos com seus contextos mais amplos, o que impulsionam transformações de sentidos que se apresentam nas práticas sociais propostas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Fairclough(2001) também identifica, na relação discurso e estrutura social, sua natureza dialética, como resultado do contraponto entre a determinação do discurso e sua construção social. Defende então os discursos como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas em que existem tais relações. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados de mundo nas mais diversas posições das relações de poder. Podemos dizer então que o discurso é reflexo de uma realidade mais profunda e que a constituição discursiva de uma sociedade decorre de uma prática social que está, seguramente, enraizada em estruturas sociais concretas. A escolha de categorias também é um ponto importante quando nos propomos a analisar discursos construídos por sujeitos no mundo. Estar consciente da audiência e das regras envolvidas neste arcabouço linguístico nos possibilita imergir no universo desta prática social. Assim, os resultados aqui expostos também expressam a *produção situada* do contexto universitário quando se escolhe trabalhar com resumos, diante do controle exercido pelas regras acadêmicas do ato de redigir para este gênero textual.

Deste modo, os resumos dos 24 projetos selecionados na pesquisa foram analisados textualmente procurando, com a categoria da intertextualidade, identificar por meio de citações (diretas ou indiretas) assim como pelas paráfrases (textos do repertório discursivo do autor, revelando escolhas e posicionamentos marcas linguísticas) respondendo a pergunta: Que formação são propostas e que caminhos foram construídos para a formação continuada de professores de escolas básicas? Cabe ressaltar que outras formas de realização textual foram sinalizadas como a negação (que pressupõe contraste com o discurso que afirma), elementos metadiscursivos (que explicam e expressam ideias em outras palavras) e a ironia.

## **Análise de Dados e Resultados**

Neste estudo, o corpus textual é composto de 24 textos, sob o formato de resumo, onde as marcas intertextuais foram identificadas e através da análise intertextual das citações, referências e paráfrases, bem como das escolhas léxicas a interpretação do discurso pode direcionar o entendimento do tipo de formação que o autor iria realizar. Como mencionado anteriormente, por se tratar de uma *produção situada*, interposta por exigências acadêmicas, pode-se identificar muito poucas citações diretas, mas a escolha léxica geralmente nos indicava que caminhos o pesquisador trilhou para o trabalho de formação continuada. Destacamos abaixo um dos resumos analisado e a operacionalização das análises:

Tabela 2: Exemplo da Operacionalização das Análises

Texto	Resumo em destaque	Marcas identificadas	Relações entre a Universidade e Escola
1	<p><b>Educação Física na Baixada Fluminense: autonomia e construção de conhecimento</b> O projeto Educação Física na Baixada Fluminense: autonomia e <b>construção de conhecimento</b> tem o objetivo de criar espaços de aproximação entre a <b>escola e a universidade</b>, valorizando o ensino da Educação Física escolar, divulgação científica, artística e esportiva junto aos alunos da Educação Básica, bem como a construção de <b>novos cenários de formação de docente</b>. O projeto está estruturado por três alicerces principais: desenvolvimento e implementação de novas metodologias de ensino da educação física; criação dos espaços de divulgação científica e da cultura corporal; e <b>valorização de espaços de formação colaborativa entre professores</b>. (...) Além de assegurar novos espaços de formação inicial (disciplinas eletivas e obrigatórias envolvidas no Encontro De lá pra cá). Os impactos sociais estão concentrados nos alunos e professores da educação básica, <b>valorizados enquanto sujeitos produtores de conhecimento, que têm experimentado novas perspectivas e diálogos com a Educação Física</b> enquanto um componente curricular da educação básica.</p>	<p>.Citação indireta de texto da literatura de pesquisa sobre formação de professores:</p> <p><b>.valorização de espaços de formação colaborativa (TARDIF, 2000)</b></p> <p>Escolhas léxicas (verbos construir e valorizar)</p>	<p>Reconhecimento de saberes de professores experientes.</p> <p>Adjetivo: <b>valorizados</b> enquanto sujeitos produtores de conhecimento.</p> <p>A escolha de - <b>novos cenários de formação docente</b>, indica uma possibilidade de relação com a <b>formação colaborativa</b>.</p>

Fonte: <http://sigproj.ufrj.br> Acessado em 23 de fevereiro de 2020

Nossas análises demonstraram que muitos projetos ligados às Licenciaturas de Educação Física e Ciências Biológicas trilhavam escolhas léxicas voltadas para a formação continuada dialógica e colaborativa: "... *buscamos fomentar uma colaboração entre estudantes universitários, pesquisadores em educação, pesquisadores em ecologia e docentes da escola básica*" ou "*A metodologia consiste em planejar em conjunto com docentes envolvidos atividades sobre os ecossistemas litorâneos do RJ*". No entanto, os Institutos ligados à pesquisa e extensão das Ciências Biomédicas ou da Vida a concentração de concepções assimétricas na relação Universidade e Escola, na formação continuada analisada ainda perdura escolhas como: "*Este projeto também promove atividades de capacitação de professores (cursos de formação continuada, workshops, palestras, seminários, etc); ou "promover atividades de capacitação a professores, para que possam lidar melhor com crianças que apresentem dificuldades nas áreas da leitura, escrita e oralidade na escola"*.

Os projetos apresentam em seus resumos sentidos múltiplos do termo formação. Tal aspecto pode ser verificado quando encontramos nos objetivos identificados nos resumos dos projetos a descrição de momentos que se direcionam desde a realização de Fóruns de professores até a organização conjunta de materiais Universidade e escola parceira, assim como as concepções de 'treinamento' ou 'transmissão' de conhecimentos produzidos pelas pesquisa realizadas pelos coordenadores, até mesmo como atualização de conteúdos em áreas específicas, como a NeuroCiências. Mesmo não apresentando o vocábulo escrito de forma direta podemos inferir, em primeiro plano que, alguns projetos tomam os momentos de formação estritamente como



construção de materiais dentro das áreas de conhecimento pré-definidas pelos pesquisadores enquanto outros levam em consideração as demandas da realidade do docente na escola. Embora pontuais, registram-se também projetos que focam a construção de materiais para auxílio ao docente, mas partindo dos desafios que emergem da realidade.

Outro ponto a observar é o sentido da docência, ou da identidade docente nas propostas de formação continuada. Percebemos ainda uma tentativa de “instrumentalizar” e “qualificar” docentes, porém ações como reflexão e práticas docentes, já podem ser atreladas às ações de extensão com o sentido de colaboração no seio escolar. Como exemplo podemos descrever aqui as propostas de atendimento à demanda das Escolas Básicas e a organização de atividades conjuntas, como Feiras e Debates, em consonância com a participação ativa dos docentes envolvidos no projeto selecionado para análise. Ao deslocarmos o vocábulo “professor” percebemos os mais variados sentidos e significados das formações. Apesar de identificarmos o termo “capacitação”, também conseguimos perceber uma tentativa conjunta de propostas para os desafios dos temas escolhidos para formação. Outros utilizam os dois sentidos: a capacitação como formação continuada. Cabe citar que muitas propostas pretendem aproximar o graduando-licenciando do cotidiano escolar, utilizando a relação do professor como possibilidade de encontro com a realidade. Talvez neste ponto exista ainda uma riqueza de análise para percebermos a alteridade e a contradição dos sentidos que exaltamos em nossos enunciados sobre docência e ensino. Assim, os sentidos de formação expressos nos textos analisados apresentam uma polissemia, característica dos discursos em dialogia com o contexto.

Sendo assim, dos 24 projetos analisados 10 deles eram de Institutos de Programas de Pesquisas em Educação e Ciências ou ligados a cursos de Licenciaturas e 14 eram provenientes de outros Cursos de Área Básica ou de Unidades de Formação em Saúde. Mas, eram nas Licenciaturas e nos Institutos ligados ao Ensino de Ciências que encontramos mais propostas dialógicas, colaborativas ou com entendimento subliminar de que a assimetria de saberes poderia ser trabalhada com ações mais colaborativas, mesmo quando envolvia a apresentação de produtos resultantes das formações propostas, ou seja, os materiais didáticos eram elaborados com a participação direta de professores de Educação Básica.

## **Discussão e Conclusões**

Como conclusão poderíamos dizer que a análise textual realizada nos textos dos projetos de Extensão Universitária do CCS/UFRJ cuja proposta era o trabalho de Formação Docente entre a Universidade e a Escola sugerem escolhas discursivas em termos de intertextualidade e léxico com marcas textuais que caminham de forma considerável para práticas mais colaborativas e dialógicas, em cursos ligados à Licenciaturas e/ ou ao Ensino de Ciências. No entanto, apesar de maioria dos projetos que caracterizam as práticas e os objetivos de formação continuada de professores da educação básica nas ações de extensão como ações verticalizadas, estes se desenvolvem em cenários onde são pesquisadores e formadores são das áreas de Saúde. A pesquisa indica, portanto, que os esforços na construção de formações que valorizam o trabalho de professores oriundos da Escola Básica estão mais concentradas em atividades de Extensão que trabalham a formação para a área do Ensino, o que, a nosso ver, é uma contribuição significativa para práticas mais significativas em direção à valorização do professor público. A ampliação de propostas de formação continuada que enfatizem a valorização de atuações conjuntas entre “professores experientes” e professores das universidades, calcadas em processos de dialogicidade entre Universidades e Escolas Básicas só demonstrarão nossa filosofia democrática e nosso acreditar em ações de formação docente que desconstruam a assimetria de poderes, historicamente construída entre professores que seguem com um único objetivo: trabalhar em prol da educação pública de qualidade.

## Agradecimentos e apoio

As autoras agradecem à FAPERJ e ao CNPq pelo apoio à pesquisa.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

\_\_\_\_\_. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122–143, jan./abr. 2010.

BRASIL. RENEX. **Rede Nacional de Extensão. Política Nacional de Extensão Universitária**, 2012. Disponível em <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> Acessado em 15 de março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em dezembro de 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E. Galvão. 3ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BASTOS, Fernando; NARDI, Roberto. Debates recentes sobre formação de professores: considerações sobre contribuições da pesquisa acadêmica. Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: **Escrituras**, p. 13-32, 2008.

BERTOTTI, Gisele R.; ENS, Romilda T.; SIQUEIRA, Ana Paula de. Formação Continuada no Brasil: a teia de concepções que a definem e regulam. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 28, p.17-44 maio/ago. 2016. Disponível em <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/310>. Acessado em 30 maio de 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, p. 139-152, 1996.

CANDAU, Vera Maria. Universidade e formação de professores: que rumos tomar. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, p. 237-250, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. London, Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Brasília, UNB, 2001

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse**. Textual analysis for social research. London and New York: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: característica e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GONÇALVES, G.N & VIEIRA, Carina Silva. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Revista Antíteses Londrina**: v. 8, n. 15, p. 269 - 291, jan./jun. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 4, p. p. 113-132, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/293/307](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/293/307)>. Acesso em: 05 mar. 2017.

Magalhães, I.; Martins, a. R.; Resende, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília, unb, 2017.

MENDONÇA, A. W. P.; RAMOS DO Ó, J. M. N. **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, SP: CAPES, Autores Associados, n. 15, p. 11-30, set./dez. 2007

NASCIMENTO, Lenita M. do. **PROFESSORES EXPERIENTES DE UMA ESCOLA FREINETIANA: identidade, saberes e processos de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2021.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 3ed, Portugal: Publicações Dom Quixote, Nova Enciclopédia, 1997.

OTTONI, Maria Aparecida Resende. A constituição de identidades no discurso humorístico. **Letras & Letras. Uberlândia**, v. 22, p. 261-286, 2006.



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

RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SHULMAN, L, **Those who understand: knowledge growth in teaching**. **Educational Researcher**, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.