

A fraternidade e a educação para a paz: possibilidades pedagógicas numa perspectiva de mudança

Larissa Cerignoni Benites

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil

labenites@hotmail.com

Samuel Souza Neto

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil

samuelsn@rc.unesp.br

Marina Cyrino

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil

ma.cyrino@hotmail.com

Mariane Gimenes Costa

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil

marianedacosta@hotmail.com

Julia Jacomini Costa

Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro, Rio Claro, SP, Brasil

Julia_jacomini@yahoo.com.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Na preocupação com o processo de formação profissional, o olhar deste estudo voltou-se para o processo de formação continuada, em especial um curso de extensão denominado “Escola de Educadores” que tem como temática a compreensão da fraternidade e da educação para paz como possibilidades pedagógicas. Sendo assim, o objetivo da pesquisa foi esclarecer a proposta do curso e averiguar a produção de material dos participantes e a relação com a temática em questão. Trata-se de um estudo que tem na abordagem de análise qualitativa o seu ponto de referência, privilegiando o estudo exploratório. Como resultado, aponta-se que o curso possui uma estrutura coerente com seus objetivos e apresenta ações pedagógicas planejadas

e sistematizadas, de caráter teórico e/ou prático que não são inseridas na estrutura curricular dos cursos regulares de graduação ou pós-graduação e possibilitam o “repensar pedagógico” do professor. Sobre a produção de material, notou-se a incorporação das temáticas trabalhadas no curso na leitura pelos trabalhos de conclusão e iniciativas inovadoras nos estágios. Em caráter de conclusão, entende-se que o curso de extensão apresenta-se como uma oportunidade de formação, mas, também, como um universo de novas experiências e desafios.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação. Extensão.

Fraternity and education for peace: pedagogical possibilities in a perspective for change

Abstract

In the concern with the process of professional training, the look of this study focused the process of continued education, particularly an extension course called "Escola de Educadores", which has as its theme the understanding of fraternity and education for peace as pedagogical possibilities. Thus, the research's aim was to clarify the course proposal and determine the participants' materials production and the relation to the theme concerned. This is a study which relies on the qualitative analytical approach, emphasizing the exploratory study. As a result, one indicates the course has a structure coherent with its objectives and presents pedagogical actions planned and systematized, with a theoretical and/or practical design which are not included in the syllabus of the regular undergraduate or graduate courses, allowing the "pedagogical rethinking" of the teacher. On the materials production, one observes the incorporation of themes worked out in the reading course by the concluding course monographs and innovative initiatives in the internships. As a concluding remark, one understands the extension course presents itself as a training opportunity, but it is also a universe of new experiences and challenges.

Key words: Teacher training. Education. Extension.

Introdução

Por conta da crescente preocupação com o processo de formação profissional e com o encaminhamento da educação no cenário brasileiro, percebeu-se a necessidade de reinterpretar o processo de formação continuada no sentido de dar aos professores a possibilidade de ressignificar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, partiu-se da ideia de que a formação deve contemplar a cultura tendo como perspectiva a emancipação humana.

Todavia, a preocupação com a formação já é bem divulgada em meio acadêmico, tanto com acervo de pesquisas, quanto pelas práticas. Sendo assim, recorreu-se a um ideal que há muito nos fascina: a compreensão da fraternidade e da educação para paz como possibilidades pedagógicas.

Dentro desse cenário se concebeu o projeto de extensão, vinculado a uma universidade pública do interior do estado de São Paulo denominado “Escola de Educadores”. Esse projeto é a proposta de um grupo de professores, estudantes e profissionais de outras áreas que, no ano de 2004, criou um espaço de reflexão visando a sedimentar os temas “fraternidade” e “prática pedagógica” na forma de uma educação para a paz, tendo como encaminhamento o repensar da própria disciplina de conhecimento ou matéria, além de olhar com novas “lentes” o ambiente educativo.

O projeto “Escola de Educadores” destina-se às pessoas envolvidas com a área educativa – professores da educação básica, psicólogos, diretores e coordenadores de escola, psicopedagogos, estudantes de graduação etc. – que queiram pensar a prática pedagógica numa perspectiva de mudança, evidenciando-se na forma de cursos de extensão e contando com produção de material didático pelos participantes.

Esse projeto tem como prerrogativa a humanização privilegiando a mudança no plano da mentalidade (significa a maneira de pensar, julgar e agir), dos compromissos (significa transitar do discurso para a ação, articular o real possível e o ideal, destruir as fantasias que cercam o mundo dos planejamentos e programas, gestar e gerir propostas capazes de dialogar com as práticas e as realidades, resgatar o sentido do planejar para a ação) e das práticas (significa tornar as vivências e experiências objetos de análise e reflexão), tendo como eixo norteador a profissionalidade docente e/ou o próprio processo de profissionalização.

Contreras (2002, p. 73) utiliza-se do termo profissionalidade para designar “o modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente”, abarcando três dimensões: *obrigação moral* (tendo como componentes a preocupação com o bem-estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade); *compromisso com a comunidade* (estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo, intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade); e *competência profissional* (transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a *obrigação moral* e o *compromisso com a comunidade*).

Dentro desse contexto, a proposta que se faz, neste momento, é compreender o delineamento do curso “Escola de Educadores” na produção de material realizada pelos participantes. Os materiais utilizados para análise foram: trabalhos de conclusão de curso (TCC) e Estágios (ES) do período de 2004 a 2008, sendo ambos de diferentes módulos¹ (I e II).

Trata-se de um estudo que tem na abordagem de análise qualitativa o seu ponto de referência, mas que não ignora as contribuições da abordagem de análise quantitativa (LUDKE; ANDRE, 1986). Dentro desse contexto privilegiou-se o estudo exploratório, descritivo, propiciando diagnosticar situações específicas e buscando compreender os fenômenos que permeiam a pesquisa, bem como crenças, valores e preferências (PAPI, 2005).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivos:

- a) esclarecer a proposta do projeto Escola de Educadores, bem como o delineamento de seus módulos.
- b) averiguar a produção de material dos participantes e a relação com a temática em questão.

¹ O curso de extensão é proposto em quatro módulos e para o momento se analisou o material construído em dois de seus módulos (I e II) que abarcam as temáticas da fraternidade e da educação para a paz.

A formação docente: breve contexto

A temática formação de professores tem sido muito discutida na literatura atual, contudo, merece atenção desde a Reforma do Ensino Primário, em 1890,² em seguida, com o curso de Didática e posteriormente abordando a proposta de Matérias Pedagógicas (BRASIL, 1962; BRASIL, 1969), até chegar aos dias de hoje, propondo um corpo de conhecimento para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002).

Essas mudanças, sempre estiveram associadas com a melhoria da educação ou com a formação do próprio professor, o qual também é visto como um dos responsáveis pelo avanço da qualidade da educação.

Pimenta e Lima (2004) assinalaram que os docentes são profissionais fundamentais nos processos de mudança da sociedade, portanto, é necessário investir em sua formação e desenvolvimento.

Nesse sentido cabe explicitar, nas palavras de Marcelo Garcia (1999, p. 26), o conceito de formação de professores ao compreender que:

[...] é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos [...], e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola [...].

Entende-se, dessa forma, que a formação de professores, inicial, continuada ou em serviço, deve ir além de conteúdos conceituais sobre as disciplinas que os docentes irão ministrar, deve, portanto, abarcar a dimensão pessoal e profissional no âmbito dos saberes disciplinares, curriculares e os saberes experienciais (TARDIF, 2002), proporcionando ao professor uma interação com sua profissão e ambiente de trabalho.

Nesse contexto, Marcelo (2009) aborda o conceito de formação de professores como desenvolvimento profissional docente, entendendo-o como um *processo individual ou coletivo* e não como uma separação entre a formação inicial e a continuada ou em serviço. Nesse processo, valoriza-se a experiência profissional, bem

² Reforma Benjamin Constant – 1890.

como coloca o docente de forma ativa no ambiente de trabalho, por meio de atividades concretas de ensino, observação, avaliação e reflexão.

Deve entender-se o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras (MARCELO, 2009).

É nessa construção do *eu* profissional que a formação continuada se insere, levando-se em conta a “reflexão epistemológica da prática”, de modo que “aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 29).

Na literatura, encontram-se muitas críticas relacionadas à formação continuada dos professores. Estas apontam a *pobreza dos cursos de formação*, sendo que estes apresentam forma *escolarizada*, conduzindo assim à “memorização dos professores” (NÓVOA, 1999, p. 18). Nesse ideal, Azanha (2004) assinalou que a formação do professor não pode ser resumida em uma simples aplicação de um saber teórico na situação de ensino.

Assim, a perspectiva da formação não deve ser construída por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992).

Para Candau (1997), há duas concepções de formação continuada de professores: a concepção clássica e a construção de uma nova perspectiva de formação continuada. A primeira diz respeito à reciclagem dos professores, ou seja, estes voltam às universidades para fazer cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação, ou fazem cursos propostos pelas secretarias de educação, ou, ainda, participam de palestras como ouvintes. Na segunda concepção, propõe-se repensar a formação continuada, deslocando-a da universidade e focando no espaço escolar, no ambiente de trabalho do docente, vendo-o como *lócus* de formação.

Corroborando, com a segunda colocação de Candau (1997), Nascimento (1997), pontua que a formação do professor no espaço escolar também pode ser vista no âmbito da formação em serviço, na qual proporciona: a articulação teoria/prática

como instrumento de atualização profissional; o desenvolvimento de profissionais reflexivos; a socialização de experiências, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes, entre outros.

Neste trabalho foi focada a questão da formação continuada de professores, vista na proposta de um curso de extensão na universidade, compreendendo-se, aqui, formação continuada como

[...] um processo que reelabora o conhecimento adquirido na sua formação inicial. O nome continuado já a determina como um processo sem ruptura, sem a descontinuidade tão comum nos programas de governo (CALIXTO; RODRIGUEZ, 2007, p. 145).

Nesse âmbito, a formação contínua deve motivar os professores a serem agentes ativos na “pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade” (FALSARELLA, 2004, p. 50).

A autora, ainda, aponta a compreensão da construção da identidade do professor no momento de sua formação continuada. Para ela, é importante que nos cursos de formação os professores não sejam vistos como “tabula rasa”, mas como pessoas que carregam uma experiência que foi construída anteriormente.

Em cursos de formação continua, pretende-se que

[...] os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional [...] e que ele seja “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua atividade quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional [...]”. Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho (LARROSA, 1994 apud CAMPOS; GARCIA, 2006, p. 49-50).

É dessa forma que se pensa a formação continuada, e, concordando com Silva (2000), compreende-se que as práticas de formação devem ser orientadas englobando a perspectiva da racionalidade técnica (superioridade dos saberes teóricos sobre os saberes práticos) e da racionalidade prática (tem na prática seu ponto de partida) e crítica

[...] que permitam aos formandos – aos professores – a sua actualização contínua, não exclusivamente numa perspectiva de aquisição (de conhecimentos, de qualificações), mas fundamentalmente de desenvolvimento profissional e pessoal” (SILVA, 2000, p. 104).

Projeto Escola de Educadores: trajetórias e possibilidades

“Escola de Educadores” é um projeto de extensão que acontece em uma universidade pública de uma cidade³ localizada no interior do estado de São Paulo. O projeto é pautado na ideia de extensão universitária que apresenta, em seu processo histórico, a origem junto às universidades europeias, quando realizavam campanhas de saúde e de assistência às populações carentes. Desse modo, desde o seu surgimento a extensão cumpriu o papel de aproximar a população da universidade, por vezes como uma forma de redimi-la perante o distanciamento da população (SILVA, 2008).

“Escola de Educadores” como extensão universitária

No Brasil, a universidade tem sua função social sustentada pelo tripé *ensino, pesquisa e extensão*. Essas três funções são asseguradas pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), segundo o qual as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Isso foi introduzido levando-se em consideração algumas discussões como o “I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras”, realizado em 1987, que propôs um novo conceito de extensão universitária como sendo um processo educativo, cultural e científico, que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento.

Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmicos e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento

³ Cidade de aproximadamente 200 mil habitantes.

acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade (NOGUEIRA, 2000 apud SEBINELLI, 2004, p.11).

Essa característica foi regulamentada pela Lei de n. 9.394/96, ao afirmar a necessidade de as universidades estimularem o conhecimento prestando serviços à comunidade, estabelecerem com esta uma relação de reciprocidade e promoverem a extensão aberta à participação da população, visando à socialização das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição (SILVA, 2008).

De acordo com Sebinelli (2004), esse conceito confere à extensão uma importância especial, fazendo com que deixe de ser concebida como um elemento menor do tripé da universidade e passe à condição de norte do ensino e da pesquisa, tornando-se o princípio fundador dessas duas atividades e trazendo para o primeiro plano o compromisso da universidade com a sociedade.

Sendo assim, com base no documento produzido pelo Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras a dinâmica extensionista nas universidades envolve diferentes formatos e modalidades que se diferenciam, principalmente, de acordo com a finalidade. São eles:

- a) Cursos: ações pedagógicas planejadas e sistematizadas, de caráter teórico e/ou prático, não inseridas na estrutura curricular dos cursos regulares de graduação ou pós.
- b) Eventos: ações de interesse acadêmico de cunho educativo, técnico, social, científico, esportivo e artístico, objetivando a divulgação, o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos produzidos pela Universidade.
- c) Projetos: ações contínuas, de caráter educativo, social, cultural, científico e tecnológico, articuladas em função dos interesses das comunidades e que visam a contribuir para a formação acadêmica do aluno pela incorporação de conhecimentos adquiridos em atividades desenvolvidas junto à comunidade.
- d) Serviços: trabalho oferecido a terceiros (comunidade ou empresa), incluindo assessorias, consultorias e cooperação interinstitucional, de caráter permanente ou eventual, executadas com técnicas e habilidades inerentes às áreas do conhecimento científico (SILVA; VASCONCELOS, 2006, p. 122).

Diante do exposto, o projeto de extensão “Escola de Educadores” apresenta como objetivos principais: a. repensar a prática pedagógica escolar e a própria vida numa perspectiva de mudança; b. capacitar estudantes e profissionais envolvidos com o campo educativo; c. fomentar a produção de material didático-pedagógico; e d.

promover encontros pedagógicos, simpósios ou congressos, visando disseminar os trabalhos.

Como já evidenciado este projeto é parte de uma proposta de um grupo de professores que tomou como referencial de leitura alguns textos da Prof^a Dr^a Chiara Lubich,⁴ que compreende a educação como um itinerário que o educando (indivíduo ou comunidade) percorre, com a ajuda do educador ou dos educadores, na direção de um “dever ser” que seja válido para ele e para a humanidade. A educadora, em sua proposta pedagógica parte da concepção de uma educação que vem de “dentro para fora”, começando pela pessoa, mas não ignora a educação que vem de “fora para dentro”, trazendo toda a cultura humana, podendo, em sua ação, ser visto como uma etnografia “pessoal” e uma pesquisa-ação “pessoal”, pois visa uma reflexão antropológica de nossos valores, bem como uma ação, na dimensão da práxis, quando se consegue colocá-lo em prática. Portanto, o que se pretende, no universo do projeto, é compartilhar as experiências com outros educadores e alargar as fronteiras da convivência e dos relacionamentos, visando construir um itinerário pedagógico que possibilite olhar a escola, a sala de aula e a sociedade com “outros olhos”, utilizando para isso, os conceitos de fraternidade e paz.

Por fraternidade compreende-se a partir da perspectiva da Revolução Francesa,⁵ o estabelecimento de que o homem, enquanto ser político, faz uma escolha consciente pela vida em sociedade e para tal estabelece com seus semelhantes uma relação de igualdade, visto que em essência não há nada que hierarquicamente os diferencie: são como irmãos (*fraternos*). Esse conceito é a peça-chave para a plena configuração da cidadania entre os homens, pois, por princípio, todos os homens são iguais. De certa forma, a fraternidade não é independente da liberdade e da igualdade, pois para que cada uma efetivamente se manifeste é preciso que as demais sejam válidas.

A fraternidade é expressa no primeiro artigo da Declaração Universal dos direitos do homem se afirma que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade

⁴ O norte para se trabalhar com as temáticas de fraternidade e educação para paz, dentro do projeto de extensão “escola de Educadores” iniciou com as leituras de Chiara Lubich, que é uma educadora cristã católica, fundadora do movimento “folcolares” no mundo todo e seus textos fundamentam o trabalho realizado por esse movimento. A partir desses textos que expressam valores e princípios cristãos é que surgiu a Pedagogia da Unidade.

⁵ A revolução data de 1789 e se consolidou como um acontecimento que modificou o quadro político e social da França, proclamando os princípios universais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Contudo, o conceito de paz, de acordo com Jares (2002), tem seus primeiros princípios no século IV a.C., na perspectiva de “ainsa”, ou seja, consiste na rejeição constante da violência e no respeito absoluto de toda forma de vida. Depois a “ainsa” foi aliada à piedade por Buda e utilizada também por Cristo, tendo, dessa forma, uma estreita relação com as religiões.

A paz é geralmente definida como um estado de calma ou tranquilidade, uma ausência de perturbações ou agitação. Derivada do latim *Pax (Absentia Belli)*, pode referir-se à ausência de violência ou guerra. Nesse sentido, a paz entre nações é o objetivo assumido de muitas organizações, como a Organização das Nações Unidas (ONU).

No plano pessoal, *paz* designa um estado de espírito isento de ira, desconfiança e todos os sentimentos negativos. Assim, ela é desejada pela pessoa, para si própria e, eventualmente, para os outros, a ponto de ter se tornado uma frequente saudação (*que a paz esteja contigo*) e um objetivo de vida.

Silva (2002) aponta que os estudos de paz indicam para perspectivas advindas dos Estados democráticos modernos, modelos realistas (os Estados são unidades relevantes e distinguem a sua forma de agir, no âmbito internacional e nacional, ou seja, os mesmos princípios morais não estão presentes nas duas interferências, tendo como premissa o poder e a segurança), e da interdependência (os Estados não são os únicos atores e codividem espaços com as empresas, ONGs e indivíduos, sendo que cooperação e negociação são palavras-chaves).

Dado o contexto apresentado, o projeto “Escola de Educadores” traz essa temática em dois de seus módulos, que aqui, se configuram como objeto de estudo:

- Módulo I⁶ — *A fraternidade como prática pedagógica*. Trata da perspectiva do paradigma da unidade, visando à superação da fragmentação do conhecimento e das experiências. Dessa forma, o curso parte da perspectiva da prática pedagógica individual, mas também cooperativa e solidária, tendo como princípio orientador a dimensão afetiva, para se chegar à solução de problemas que auxiliem na superação de entraves pessoais e coletivos que vão se

⁶ A fonte desta citação é o relatório anual entregue a PROEX.

acumulando no decorrer da vida. O objetivo é fazer uma etnografia pessoal, buscando na pesquisa-ação do dado do amor respostas que auxiliem o professor num encontro consigo próprio e com o “outro”. De modo que nesse primeiro momento o que se valoriza é a reflexão na e sobre a ação pedagógica que cada um desenvolve em sua vida cotidiana e profissional.

- Módulo II — *A educação para a paz: possibilidades pedagógicas*. A fraternidade como prática pedagógica é uma das formas operativas em que se desenvolve a educação para a paz. A formatação desse projeto começa com o sujeito, no trato de sua disciplina e do diálogo desta com as outras disciplinas, pois, a educação para a paz, em sua concepção mais original acarreta o diálogo entre pessoas, disciplinas e projetos. Todavia, este não se realizará apenas numa carta de intenções, mas por meio de sua práxis. Dessa forma, se no enfoque da fraternidade como prática pedagógica se caminhou no sentido de olhar para dentro de si, agora o que se pede é que todo o arcabouço que foi construído anteriormente, de forma não sistematizada, seja sistematizado, transformado e canalizado na perspectiva de se valorizar e conhecer o(a) educador(a), de modo que as possibilidades de uma educação para a paz se materializam primeiro no diálogo que o indivíduo deverá exercer com a disciplina que ministra e com a própria área ou fonte de referência e em seguida com o projeto pedagógico, bem como com os colegas e alunos e com a própria sociedade.

Sendo assim, o Projeto Escola de Educadores é dividido em módulos, como os exemplificados acima, tendo como pré-requisito seguir a sequência dos módulos (I, II, III e IV). Esse projeto é financiado pela Proex (Pró-reitoria de Extensão da Unesp) desde o ano de 2004, e tem como colaboradores alunos de graduação (sendo alguns bolsistas), professores e diretores de escolas de educação básica (compreendendo escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, públicas e particulares) e professores universitários, sendo coordenado por dois professores vinculados à universidade em questão.

Cada módulo apresenta uma carga horária de 180 horas com encontros presenciais que contam com palestras proferidas por colaboradores (professores universitários, diretores de escola, professores de instituições de Educação Básica, entre outros) e leitura e discussão de textos direcionados para a perspectiva da

Educação para a Fraternidade e para a Paz, bem como aqueles voltados para a educação em geral e pesquisa em Educação.

Os textos são discutidos em pequenos grupos com a coordenação de um colaborador, nos quais os participantes emitem opiniões sobre o que foi lido, relacionando com sua prática pedagógica. É exigida dos participantes a entrega de resumos dos textos lidos, seguido de uma questão relacionada ao assunto.

Outro momento do curso são os estágios que os participantes realizam. Esses estágios ocorrem em um local de escolha do participante, podendo ser em seu ambiente de trabalho ou mesmo em casa, com os familiares. Os estágios têm a especificidade de cada módulo e para finalizar o curso, os participantes devem entregar um trabalho final, que é nomeado de TCC, no escolhem um tema, dentro da proposta do curso e com o auxílio dos coordenadores e parceiros, constroem um trabalho na perspectiva de uma iniciação científica.

A metodologia adotada para o desenvolvimento deste projeto de extensão privilegia o diálogo operativo proposto por Lubich (2004), que tem em vista descobrir na reciprocidade o melhor caminho, visando à transformação por meio da reflexão com o outro. Já o “dado do amor”⁷ é um jogo que tem como finalidade ser um instrumento que auxilia na percepção dos valores e das práticas.

O processo de avaliação do projeto, para com os participantes, é feita por meio: I – Das leituras: resumo; II – Dos estágios: cumprimento da carga horária com elaboração de relatórios registrando as experiências; III – Apresentação de trabalhos no próprio curso; IV – Produção de um dado e aplicação do mesmo no estágio do Módulo II; V – *Workshop* e entrega do TCC (produção de material didático-pedagógico).

Por meio de relatórios, entregues a PROEX, anualmente, sobre o desenvolvimento do projeto pode-se dizer que no Módulo I, nos anos de 2004, 2005, 2006 e 2008, obteve-se um número de concluintes de 283 pessoas, enquanto que no Módulo II, nos anos de 2005 a 2008, concluíram 44 pessoas.

⁷ A proposta do jogo do “dado do amor” está baseada na proposta de educação de Chiara Lubich, tendo como premissa pensar no “outro”, no dialogo operativo e na interdependência das relações interpessoais. O jogo do dado também pode ser visto como Jogo do Dado Universal por ter como regra de ouro o *slogan* “faça aos outros o que você gostaria que fizessem a você e não faça aos outros aquilo que não gostaria que fosse feito a você”, pois é uma expressão que pode ser encontrado em todas as culturas e religiões mundiais, apresentando um caráter universal. As seis faces adotadas, nesse curso, são: amar a todos; amar por primeiro, amar o inimigo, ver em cada um alguém especial; amor recíproco; fazer-se um.

Nesse universo, concebeu-se um curso que privilegia o processo de formação continuada dos docentes, principalmente no que diz respeito a valorização de suas experiências, bem como de seus saberes. Embora sua oferta seja feita pela universidade e haja uma sistematização do conteúdo programático o grande chamariz se dá com as colocações dos docentes a partir da sua prática pedagógica e com a reflexão sobre ela. Os textos e a produção do material ganham vida e novos significados.

Foi a partir dessas informações que se analisou a produção de material desenvolvida pelos participantes.

O material produzido: Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e Estágio (ES)

Com já mencionado, existem dois tipos de produção que são realizadas durante o desenvolvimento do curso de extensão “Escola de Educadores”. O Trabalho de Conclusão de Curso, em que se solicita aos participantes que se organizem em grandes grupos (Módulo I) ou, no máximo, em trios (Módulo II) e realizem um trabalho que apresente relação com a temática do curso e que tenha o seguinte formato: introdução, desenvolvimento, metodologia, resultados e discussão, considerações finais e referências. O texto deve ter um mínimo de 15 e o máximo de 30 páginas, além de entregue e apresentado em dias específicos.

Para esse momento utilizou-se a análise de três trabalhos de cada módulo dos diferentes anos citados. A escolha dos trabalhos, bem como da seleção numérica foi aleatória por se entender que seria possível visualizar a produção do material em questão.

Com relação aos Estágios (ES), os mesmos foram compreendidos como aprendizado, exercício, prática. Para ambos os módulos foram analisados três trabalhos. No entanto, cada módulo apresenta uma especificidade, sendo realizados de maneira individual.

- Módulo I: a. divulgação (vivência) de textos e/ou da própria proposta do curso em reuniões pedagógicas —máximo de 10 horas; b. aplicação do dado do amor em ambiente de trabalho e/ou em outros ambientes educativos – máximo de 10 horas; c. divulgação (vivência) da semana mundo unido por uma cultura de

paz (agendinha)⁸ —máximo de 10 horas; d. participação em reuniões de estudo com membros do curso – máximo de 10 horas; e. formação de células ambientes no exercício profissional – máximo de 10 horas.

- Módulo II: a. observação da própria prática pedagógica e/ou profissional⁹ —20 horas; b. divulgação de textos e/ou da própria proposta do curso em reuniões pedagógicas – 5 horas; c. confecção de um dado¹⁰ relacionado à área de atuação e sua aplicação – 15 horas.

Em ambos os casos, para que o estágio, na proposta apresentada, seja validado há necessidade de que toda atividade seja comprovada, pedindo-se um relatório¹¹ com normas específicas.

Com essa descrição, nos TCCs analisados, os temas trabalhados, de maneira geral, são apresentados no Quadro 1.

Educação para a Paz
A fraternidade
Projetos na escola e semana mundo unido
Valores
Formação de professores
<i>Bullying</i>
O assistencialismo na Educação Infantil
Indisciplina
A comunicação com os filhos
Ambiente de trabalho e mal-estar docente
Avaliação
A concepção interacionista de ensino aprendizagem

Quadro 1. Tabulação dos dados

⁸ Uma agenda para se realizar tarefas solidárias, divulgada pelo Movimento Humanidade Nova.

⁹ Sistematização da observação da prática: aula; ensino (teorias de ensino, esquema de ensino); conteúdo (dimensões); aprendizagem (teorias da aprendizagem, *feedback*); professor (perfil, conhecimento, postura); estudante/aluno; e avaliação.

¹⁰ Confecção do dado e aplicação da proposta: ideia; desenvolvimento; as seis faces; aplicação; registro da aplicação da mesma forma do item acima; apresentação do dado em dia marcado.

¹¹ Normas de registro: Responsável, Colaboradores (se houver), Dia, Horário [tempo de duração da atividade (início, término)], Cidade (citar local em que foi realizado), Número de pessoas (se possível relação nominal) envolvidas diretamente nas atividades desenvolvidas por você, Número de pessoas que foram beneficiadas indiretamente (se possível relação nominal), Metodologia ou Estratégia utilizada, Resultados obtidos, Conclusão e anexar Declaração de pessoa idônea e/ou de autoridade de que tal atividade foi realizada.

Esses temas se repetiram na análise de alguns trabalhos, enfocando objetivos e recortes distintos.

Com a leitura do material foi possível compreender que existe uma maior dificuldade no desenvolvimento dos aspectos técnicos do trabalho no Módulo I, pois, num primeiro momento, é muito difícil delimitar exatamente as partes pedidas para a elaboração do trabalho, principalmente no quesito método e na noção de discussão de resultados. Contudo, isso é, amadurecido e evoluído no Módulo II e o trabalho passa a ser mais coerente, com apresentação de uma leitura mais consistente.

Os trabalhos analisados do Módulo I, dos mais diferentes anos apontaram para o desenvolvimento de uma iniciativa comunitária com base nos princípios de fraternidade e aplicação do binômio teoria e prática como unidade indissolúvel no campo escolar e pedagógico; pequenos projetos¹² de intervenção nas unidades escolares para o desenvolvimento de estratégias que envolvessem a fraternidade; a relação entre a arte e a fraternidade; a proposta de uma nova ideia de convivência no ambiente educativo; intervenções sobre os valores e como implementá-los com determinadas turmas; estudo sobre a violência na escola e a noção da educação para a paz; a reflexão sobre formação de professores; o universo do assistencialismo na educação infantil; e o olhar para a indisciplina.

Já os trabalhos do Módulo II privilegiaram: a discussão sobre o papel da família, da escola e da sociedade e suas responsabilidades na formação da personalidade do ser humano; preocupação com o mal-estar docente e aplicação de questionário junto à unidade que lecionava; reflexão sobre as posturas de avaliação e questões como qualidade de ensino; investigar e refletir sobre a concepção interacionista de ensino aprendizagem, como ferramenta indispensável à construção de espaço saudável que privilegiem as práticas educativas e as interações mútuas; desvelar as ideias de fraternidade e educação para a paz numa perspectiva de uma escola para a vida e de vida numa perspectiva da revisão bibliográfica; e apontar reflexão sobre a formação de professor e o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica e averiguar por meio de um questionário o que dizem a respeito do tema.

¹² Esses projetos foram criados pelos próprios participantes do curso – professores da Educação Básica – como, por exemplo, roda de conversa com os alunos abordando a questão da fraternidade, paz etc.

Com relação à incorporação da proposta do curso percebe-se a tentativa de se estabelecer vínculo das ideias desenvolvidas no curso com a transformação da prática pedagógica, pois os trabalhos dizem respeito à proposta de pequenos projetos de intervenção, de implementação de grupos de estudos no local de trabalho do docente, no levantamento de acervo literário para compreender melhor determinado tema para conseguir explorá-lo em seu dia-a-dia ou mesmo apontam para um primeiro contato com o desenvolvimento inicial de uma pesquisa, na qual alguns fazem uso do estilo “revisão bibliográfica” e se reportam a dimensão do outro valorizada por Lubich (2001b).

É possível observar que nos cursos de formação que oferecem uma proposta que vai além da racionalidade técnica, ou seja, aqueles que valorizam o modelo experiencial, centrado no processo (SILVA, 2000), os professores se utilizam das temáticas apresentadas para modificar ou compreender a prática, pois a mudança ocorre a partir da experiência vivida, que, de acordo com Larrosa (2002), é um conjunto de situações que abrange aquilo que vivenciamos, que nos toca, que nos envolve, sendo de âmbito pessoal e particular.

Outro aspecto a ser observado é a questão da apropriação que os professores fazem dos discursos apresentados nos cursos de formação e a utilização na sua prática. Nesse sentido, Sarti e Bueno (2007, p. 462), em sua pesquisa sobre leituras de professoras em um programa de formação, apontam que:

A forma pela qual as professoras apropriavam-se dos discursos acadêmico-educacionais que circulavam no programa mostrava-se ancorada na cultura profissional docente, vinculada ao trabalho cotidiano escolar.

Nesse âmbito, os participantes do curso tiveram o cuidado de relacionar a teoria, que tiveram contato, com sua prática, em seu ambiente de trabalho.

Sobre os estágios, do Módulo I, foi possível perceber que o desenvolvimento aconteceu em sua grande maioria em: projetos que se relacionaram ao dado do amor ou mesmo à agenda da semana mundo unido, projetos nos ambientes educativos que trabalharam com a temática do curso como formação de grupo de estudos, desenvolvimento de leituras em horários de reuniões pedagógicas, novas estruturas para reunião de pais, confecção de oficinas propostas na escola, projetos que

trabalham o enfoque dos valores, além da participação em congressos oferecidos aos membros do curso.

Na grande maioria os registros nos relatórios de estágio apontam para resultados satisfatórios, principalmente do ponto de vista pessoal, pois os participantes conseguiram inserir a dinâmica do curso em seu ambiente de trabalho.

Nos estágios do Módulo II, além dos registros já vistos no Módulo I, o diferencial é a produção de um novo “dado” que tenha relação com seu ambiente de trabalho, com a disciplina oferecida e com o nível de desenvolvimento dos alunos e a observação da própria prática.

Nesse sentido, registraram-se dados¹³ de diferentes perspectivas, por exemplo: um dado que privilegiou a questão da convivência e foi desenvolvido em uma escola de educação infantil; outro que destacou a importância da leitura e foi jogado com crianças em processo de alfabetização; um sobre a reflexão que tinha faces relacionadas a problemas e possíveis soluções e foi implementado em um ambiente de psicoterapia com diversas faixas etárias; um sobre contos de fadas para ser trabalhado valores com crianças de cinco anos; um dado exclusivo com valores que se ofereceu a alunos do ensino médio; um dado do movimento para alunos do ensino fundamental I; dado sobre os conteúdos formais de alunos do segundo ano do ensino fundamental; e outro sobre a questão do uso do tempo para alunos do Ensino Fundamental II.

Os resultados foram postos como satisfatórios por envolver professor e alunos ou psicólogo e cliente numa relação mais próxima e interessados em algo maior. Segundo os relatórios dos estágios, os professores perceberam uma mudança de comportamento nos alunos, na relação entre os pares, destacando que após aplicarem a proposta do curso na sala de aula, houve melhora, principalmente na relação afetiva.

Isso pode ser referendado por Freire (1974 apud RIBEIRO; JUTRAS, 2006), ao colocar que a afetividade favorece o ambiente, quando presente na relação educativa, pois consegue estabelecer uma relação de interesse do aluno pela aula, colaborando, assim, para os objetivos do trabalho do professor. O professor que possui a “competência afetiva” percebe seu aluno em suas múltiplas dimensões, complexidade e totalidade.

¹³ Jogo dado.

A outra parte do estágio, no Módulo II, diz respeito à observação feita pelo participante da sua própria prática pedagógica. Nesse momento, foram explorados itens como: as estratégias da aula, o conteúdo e a dimensão trabalhada, a concepção de professor, de aluno, de avaliação, os procedimentos de ensino, entre outros.

A maioria dos registros leva a um olhar de reconhecimento do trabalho ofertado, de uma maior clareza do que se faz, da atenção destinada ao próprio trabalho, o registro de atividades que dificilmente acontecem, a sistematização de estratégias práticas, entre outros.

Com essa compreensão, Larrosa (1994 apud CAMPOS; GARCIA, 2006, p. 46-50) faz considerações acerca da transformação do saber dos professores por meio da observação de sua prática:

O que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram sua identidade pessoal em relação a seu trabalho profissional [...] e que ele seja “capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua atividade quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional [...]”. Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho.

Nota-se, de uma forma geral, a descoberta de um novo olhar da docência e do próprio entendimento de experiência, compreendendo esta como uma vivência, algo que transforma uma experiência anterior.

No geral os professores reconhecem a necessidade do desenvolvimento da dimensão humana de sua prática pedagógica, pois reconhecem que muitas vezes a educação e o ensino prescindem de uma relação interpessoal, pois a educação “supõe comunicação humana, direta ou indireta” (CANDAU, 1991). Desse modo emerge desse contexto a perspectiva de uma racionalidade prática para o ensino, valorizando-se a reflexão na ação e sobre a ação (SCHON, 1992), vendo a prática como ponto de partida em que o professor analisa e interpreta suas atividades e elabora teorias (PÉREZ GOMEZ, 1995).

Algumas considerações

No início deste trabalho a justificativa se pontuou na questão da formação de professores articulada ao processo de formação continuada e ao universo dos cursos

de extensão desenvolvidos em instituições do ensino superior.

Dentro desse itinerário, os objetivos estabelecidos foram traçados, no sentido de esclarecer a proposta do projeto Escola de Educadores, além de averiguar a produção de material dos participantes e a relação com a temática em questão.

Com relação ao primeiro objetivo apresentou-se a constituição do projeto Escola de Educadores, o seu objetivo, bem como o seu delineamento, sistematização e público-alvo. Nesse sentido, pode-se perceber que o curso possui uma estrutura coerente com seus objetivos e se formata como um curso de extensão por se entender que apresenta ações pedagógicas planejadas e sistematizadas, de caráter teórico e/ou prático que não são inseridas na estrutura curricular dos cursos regulares de graduação ou pós e possibilitam o “repensar pedagógico” do professor.

No que diz respeito a análise da produção de material, tanto nos trabalhos de conclusão de curso quanto nos estágios, notou-se a incorporação das temáticas desenvolvidas pelo curso, “fraternidade” e “prática pedagógica” na forma de uma “educação para a paz”, no desenvolvimento dos trabalhos de conclusão e iniciativas inovadoras nos estágios, principalmente os que necessitaram de uma nova postura do professor, da transformação de seu olhar, do compromisso com a escola e com o aluno, na observação da prática, bem como na produção de um jogo de dado.

Nesse sentido, percebeu-se que o projeto Escola de Educadores, como curso de extensão, propicia aos participantes uma interação e um contato com a universidade, além da vivência dos princípios de uma educação para a paz e fraterna, caminhando para aquilo de Lubich (2004) chama de *pedagogia da unidade*.

O projeto Escola de Educadores, nesse contexto, contribuiu para que os participantes (re)significassem sua prática, disseminando a proposta do curso para outros ambientes, abrindo caminhos para que esta prática seja difundida.

Compreende-se que os dados apresentados e aqui debatidos, mesmo com os limites do recorte e com uma série de indicativos que necessitam ser ampliados, permitem a possibilidade de olhar com mais atenção para os cursos de extensão, apresentando-se como uma oportunidade de formação, mas também um universo de novas experiências e desafios.

Referências

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, ago. 2004.

BRASIL. **Parecer n. 292**, de 14 de novembro de 1962. Brasília: Ministério da Educação, 1962.

_____. **Resolução n. 9**, de 6 de outubro de 1969. Brasília: Ministério da Educação, 1969.

_____. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002.

_____. Constituição (1988). **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 23 out. 2006.

CAMPOS, D.; GARCIA, E. R. B. Aprender a ensinar com o rádio: uma reflexão sobre a capacitação de professores em “A Teia do Saber” In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p.318-326.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

_____. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CALIXTO, E. M. S.; RODRIGUEZ, M. V. As políticas de formação continuada de professores e seu desdobramento no processo de formação dos docentes da rede estadual de Mato Grosso do Sul. In: ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: [s.n], 2007. v. 1. p. 138-148.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula:** os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas: Autores Associados, 2004.

FREIRE, P. Uma educação para a liberdade. Porto: Textos Marginais, 1974.

JARES, X. R. **Educação para paz:** sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação:** Estudos *foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

LUBICH, C. O movimento dos focolares e a economia de comunhão. **Abba**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 7-16, 2001a.

_____. Quatro aspectos essenciais de EdC. **Abba**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 17-29, 2001b.

_____. **Um novo caminho:** a espiritualidade da unidade. Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Porto, n. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Ed., 1999.

NASCIMENTO, M. G. A Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 69-89.

NOGUEIRA, M. D. P. **Extensão Universitária: diretrizes e políticas**. Belo Horizonte: PROEX / UFMG, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jun. 1999.

PAPI, S. O. G. **Professores: formação e profissionalização**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, M. L.; JUTRAS F. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 39-45, 2006.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 455-479, maio/ago. 2007.

SEBINELLI, R. M. M. G. **Política de extensão universitária**. O debate nacional e a experiência da Universidade Estadual de Campinas. 2004. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SCHON, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, A. M. C. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

SILVA, M. S.; VASCONCELOS, S. D. Extensão universitária e formação profissional: avaliação da experiência das Ciências Biológicas na Universidade Federal de

Pernambuco. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n. 33, p. 119-136, jan./abr. 2006.

SILVA, J. V. A verdadeira paz: desafio do Estado Democrático. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 2, abr./jun. 2002.

SILVA, F. C. L. **Universidade e extensão**: a trajetória em um centro universitário. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Enviado em Abril/2010

Aprovado em Novembro/2010