



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



TITULO: A FORMAÇÃO LÚDICA DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

EJE: Mesa de trabalho 3 – Extensão, docência e investigação

AUTORES: Tânia Ramos Fortuna; Merion Campos Bordas

REFERENCIA INSTITUCIONAL: Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - BRASIL

CONTACTOS: tania.fortuna@terra.com.br

RESUMEN

A partir de resultados de estudo sobre o processo de formação dos professores em relação à ludicidade que indicam o importante papel que a formação continuada e, particularmente, a Extensão Universitária tem para a formação lúdica do professor (FORTUNA, 2011), o presente trabalho realiza uma reflexão sobre o potencial da Extensão Universitária para tornar a universidade mais “hospita” – termo de Santos (2006) – a novos saberes e e práticas profissionais e sociais: desse modo, ela pode vir a contribuir para uma prática social transformadora, tanto do ponto de vista da implementação de abordagens inovadoras de formação de professores quanto, principalmente, do ponto de vista da transformação social que ela, poderá, assim, ajudar a promover.

Palavras-chave: Ludicidade; Universidade; Formação de professores; Extensão Universitária.

Introdução

A certeza que temos da importância da brincadeira provém do reconhecimento de seu potencial para contribuir para a inclusão escolar e social, fomentando a transformação social. Brincando, a aprendizagem e o ensino podem se tornar mais significativas e prazerosas, contribuindo, assim, para o sucesso escolar e, por conseguinte, para a inclusão escolar e social – isso, em todos os níveis de ensino: não apenas na educação infantil e no ensino fundamental, mas também no ensino médio e no ensino superior. Além disso, acreditamos que a brincadeira é capaz de engendrar novas formas de ser e de viver com vistas a um mundo mais justo e solidário, pois, brincando, aprendemos a reconhecer o outro em sua diferença e singularidade, estimulando-nos a uma experiência de pertencimento social igualitário e respeitoso. Valorizando o brincar, podemos fazer viver, pelo brincar, novas formas de vida.

Sabemos, entretanto, que, a despeito da progressiva valorização do lazer e da diversão e da importância crescente da atividade imaginativa em nossa cultura, a brincadeira goza de um status desprestigiado na sociedade contemporânea, sobretudo devido à gratuidade e à resistência de enquadrar-se na economia produtiva. Sabemos,



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



também, que a ludicidade está em larga escala ausente da universidade e mesmo do sistema de ensino em geral, quer como matéria de ensino, quer como abordagem pedagógica ou mesmo como traço marginal da personalidade do professor no desenvolvimento de suas aulas. Como, então, alguns poucos professores se tornam capazes de abordar ludicamente o ensino? Como se formam capazes de brincar e de valorizar o brincar? São questões que levam a questionar o papel desempenhado pela universidade em relação à formação do professor nesse campo.

Para respondê-las, investigamos as histórias formativas de oito professores que brincam, isto é, que têm a brincadeira presente em sua prática pedagógica, desenvolvendo para isso um procedimento específico de coleta de dados denominado encontros ludobiográficos, a partir dos estudos de Staccioli (2005, 2010) sobre a ludobiografia, situando-o no marco mais amplo da pesquisa (auto) biográfica em educação.

Como esses professores se tornaram capazes de brincar em suas aulas? Por certo seu modo de ser lúdico resulta de uma condensação de experiências que ultrapassam a formação universitária, embora a abranjam também. O estudo permitiu confirmar quão complexa é a relação com o saber estabelecida pelos professores, particularmente os professores que brincam, no tocante à sua formação lúdica. A importância que têm as situações de formação profissional que conseguem integrar os diferentes saberes construídos pela vida afora, valorizando-os, como é o caso de algumas atividades de formação continuada levadas a efeito pela universidade, particularmente aquelas de Extensão Universitária, foi flagrante na pesquisa, tendo sido muito frequentemente mencionada pelos professores investigados. A Extensão Universitária mostrou-se uma instância formativa importante para esses professores, sugerindo ser um lugar de aprendizagem no qual eles mantêm uma relação, não de exterioridade com o saber, mas de proximidade. Também ficou patente a importância da autonomia do professor na definição de seus estudos, pois as situações formativas de ordem pessoal e profissional mais evocadas foram justamente aquelas nas quais eles se sentiam sujeitos de seu próprio projeto formativo, tendo iniciativa e responsabilizando-se por ele, e não meros objetos. Esse dado corrobora a reflexão feita por Bordas (2005) em relação à demanda dos professores por situações formativas de ensino inovadoras e não-autoritárias.

Dada a ênfase à formação continuada nas histórias formativas dos professores que brincam, acreditamos que ela e, em especial, a formação que se dá no âmbito da universidade em forma de Extensão Universitária, tem muito a ensinar à formação inicial.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Sob o estímulo destes achados da pesquisa e no anseio de contribuir para o estabelecimento de relações mais fecundas entre essas duas dimensões da formação de professores, realizamos, a seguir, uma breve análise da formação inicial e continuada dos professores no âmbito da universidade; ao final, detalhamos qual poderia ser o papel da universidade na formação de professores que brincam, com ênfase na Extensão Universitária, tendo em vista a transformação da universidade em uma instituição mais hóstia a novas formas de ensinar e aprender, especialmente àquelas relacionadas à ludicidade.

A Formação Inicial e Continuada dos Professores e a Universidade

Foi-se o tempo em que a docência era vista como sacerdócio ou missão. De prática desinteressada, tornou-se uma profissão, isto é, um ofício dotado de reconhecimento e formação específica (NÓVOA, 1992). Irrevogável, a concepção de profissionalização docente resulta da tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, como interpreta Tardif (2002).

Definida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, a docência desenvolve-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais e valores (BRASIL, 2006). Como ela se constitui? A prática é uma importante fonte de conhecimento, mas não é suficiente, da mesma forma que conhecer bem a disciplina lecionada também é uma condição fundamental, contudo insuficiente. Competências centradas no ensino e na aprendizagem, baseadas na dimensão interativa do ensino são necessárias ao exercício da docência, da mesma forma que dispor de um conhecimento multidimensional do ser humano, atento à sua diversidade social e cultural, mas, sozinhas, não respondem pela competência docente. Mais do que listar atributos, isoladamente, é preciso capturar aquilo que os liga e seu modo de instauração, isto é, os processos através dos quais os professores se tornam professores: o ser profissional supõe uma gênese e um desenvolvimento marcado por movimentos de resistência e conformismo, inovação e conservadorismo, originalidade e repetição, criação e reprodução.

Os professores possuem diferentes saberes profissionais que se formam ao longo de sua prática, configurando uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, que são os saberes “deles” (TARDIF, 2002, p. 16) e que delineiam um processo de formação em *continuum*. Segundo



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Tardif, os saberes docentes dividem-se em saberes pessoais, cuja fonte de aquisição é a família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato; saberes provenientes da formação escolar anterior, isto é, a escola básica e outros estudos não-especializados; saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquirido nos estabelecimentos de formação de professores (aqui, classificam-se entre aqueles obtidos na formação inicial e na formação continuada); saberes relacionados aos programas e livros didáticos usados no trabalho; e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na escola e na sala de aula, oriundos da prática do ofício e da experiência dos pares.

Pode-se depreender que, se os conhecimentos universitários são importantes na formação profissional docente, não são os únicos a nela incidir, tampouco são, todos eles, incorporados direta e instantaneamente à prática profissional. Vale assinalar que a noção de saber tem, aqui, aquele sentido mais amplo, tal como empregado por Tardif, que o define como comportando conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e atitudes e que envolve, além do saber propriamente dito, também o saber-fazer e o saber-ser.

Por seu lado, Charlot (2000, 2005) também estuda a relação com o saber: pontuando que, a rigor, o sujeito não tem uma relação “com” o saber, posto que ele “é” uma relação com o saber (2000, p. 82); daí que “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Voltando a Tardif (2002), o autor, ao estudar a epistemologia da prática profissional, isto é, o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas, observa que há, entre os saberes profissionais e os conhecimentos transmitidos na formação universitária, uma relação de distância entre ambos que pode assumir diversas formas, da ruptura à rejeição da formação teórica dos profissionais ou adaptação, seleção. Esta seleção, adaptação ou rejeição é o que o autor caracteriza como um processo de filtração dos conhecimentos universitários, em que a prática profissional desempenha um papel central, modelada pelas exigências do trabalho.

Este conceito reforça a necessidade, já proclamada por García (1992), de existir forte interconexão entre o currículo de formação inicial e as ações de formação permanente; a formação inicial é apenas uma etapa de um longo e diferenciado processo que configura um modelo de desenvolvimento profissional e pessoal evolutivo e continuado, completado por



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



vários procedimentos e situações de qualificação profissional, formais ou não, ao longo de toda a vida do professor.

O tema da formação de professores na universidade não se limita, portanto, ao ensino superior, na forma da Licenciatura, ou da pós-graduação, como tema de pesquisa e meio de formação continuada, seja através de cursos de Mestrado e Doutorado, seja através de cursos de Especialização. Observe-se que estou empregando, aqui, o conceito de formação continuada de professores propugnado por Imbernón: “toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício” (IMBERNÓN, 2010, p. 115). É preciso incluir neste cenário, ainda, a Extensão Universitária, importante dimensão da universidade através da qual também o professor pode ser formado.

Desde sua origem, no século XIX, na Europa, quando visava preparar técnicos, atendendo minimamente às pressões das camadas populares, a Extensão Universitária tem tomado diversas feições, conforme o sentido que se lhe atribui: culturalista, com o intuito de promover a elevação cultural daqueles que não participavam da vida universitária, assistencialista e, mais recentemente, de transformação social, como processo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre sociedade e universidade (TAVARES, 2001). Ela já estava presente nos primórdios da universidade brasileira, em plena sintonia com o *esprit du temps*, como bem demonstram Leite e Panizzi (2005) em sua análise sobre seu surgimento. No caso específico da Universidade Técnica de Porto Alegre, que viria a ser a atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul, as autoras observam que a orientação social era notória, presente inclusive e especialmente na extensão comunitária e no aprendizado profissional. Isto não quer dizer que a Extensão Universitária não se bata, ainda hoje, com dificuldades em relação à institucionalização, da qual se acredita provir sua valorização e reconhecimento, mas aponta para sua subordinação à concepção de universidade plural que responde pelos seus compromissos sociais e como lugar educativo/formativo (BEMVENUTI, 2002). Porém, se o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita este compromisso, ao referir-se à promoção da extensão entre as finalidades da educação superior, atém-se apenas a um dos lados dessa relação universidade-sociedade, fazendo-a de mão-única: a extensão “visa à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Sendo a universidade lugar de formação e a Extensão Universitária um dos meios pelos quais o ensino superior cumpre suas finalidades, então através dela podem ser produzidos conhecimentos significativos não só “para”, mas também “com” a comunidade universitária.

Embora concordemos com Santos a respeito da viabilidade – e mesmo da necessidade – de fazer ecologia de saberes também dentro da universidade, ousamos contrapor-nos ao entendimento do autor em relação ao que denomina “Extensão Universitária ao contrário”, isto é, aquela que traz outros saberes para dentro da universidade (SANTOS, 2005, p. 76, 2007, p. 46). Acreditamos de que a Extensão Universitária que realmente representa contraponto à concepção tradicional de levar a universidade para fora é aquela que se propõe a construir novos conhecimentos “com” a comunidade, assumindo que não é verdadeiramente possível estar fora da comunidade e dentro da universidade, ou o contrário; a universidade “está” na comunidade, tanto quanto a comunidade “está” na universidade. O que ocorre – e nisso volto a concordar com Santos – é o epistemicídio e a descredibilização dos saberes da comunidade em sua relação com a universidade, os quais é preciso combater, conforme o autor, com a tradução recíproca de saberes e experiências.

Nossa experiência neste campo, desenvolvendo ações de Extensão Universitária que estendem a universidade, brincando, demonstra quão possível tem sido integrar pesquisa e ensino em atividades de formação continuada de educadores, nas quais suas práticas são compartilhadas, refletidas, aprimoradas – e ensinam! (FORTUNA; VIEIRA, 2005). Com o objetivo geral de formar professores capazes de brincar e de valorizar o brincar através da realização de ações de Extensão Universitária dedicadas à formação continuada de professores, o Programa de Extensão Universitária “Quem quer brincar?”, coordenado por nós na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil) há mais de uma década tem se mostrado um importante instrumento de formação de professores na área da ludicidade: atesta isso o reconhecimento de que tem sido objeto não somente entre os educadores que participam de suas atividades de Extensão Universitária, mas, também, sua posição de referência na matéria para a comunidade acadêmica e para a comunidade em geral.

Outro exemplo do potencial da Extensão Universitária em relação à construção de um conhecimento novo através da prática acadêmica e da ação comunitária encontra-se na



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



pesquisa desenvolvida por Bemvenuti (2002), citada acima; nela, a autora, ao investigar projetos de ação comunitária desenvolvidos na universidade, constata que, por seu intermédio, realiza-se a interface direta entre universidade e sociedade, permitindo a troca de informações, saberes, valores e metodologias. Ações como essas reafirmam o sentido da extensão como associado ao engajamento e à reflexão sobre o papel social da universidade.

Entre as numerosas pesquisas sobre formação docente produzidas nas duas últimas décadas, destacamos a de Tamboril (2005) e a de Zibetti (2000), em que ambas as autoras dedicam-se a refletir sobre a formação continuada como parte do processo de desenvolvimento profissional do professor, fazendo importantes recomendações para iniciativas nesse sentido. A pesquisa de Tamboril ouviu professores de uma rede de ensino municipal do Norte do Brasil, concluindo que a formação docente, enquanto retórica, assume um lugar de destaque nos discursos oficiais, mas que na prática é desenvolvida de forma inadequada e sem condições de efetivação. Segundo a autora, essa defesa é mais um slogan acrescentado ao vocabulário das reformas educacionais. Sua proposta de desenvolvimento profissional docente voltado à efetiva valorização dos profissionais da educação, apresentada como resultado do estudo, conjuga plano de carreira, programas de formação e condições institucionais de trabalho. Por caminhos diferentes os resultados da pesquisa de Zibetti (2000) apontam na mesma direção. Ao realizar um projeto de formação continuada de professores de educação infantil a fim de verificar sua contribuição ao processo de reflexão das professoras sobre sua prática pedagógica, Zibetti constata a importância da escrita reflexiva para o incremento da capacidade de observação das professoras, por favorecer a identificação de situações-problema na prática pedagógica; além disso, nota que a reflexão sobre a prática e a introdução de inovações no fazer docente estão diretamente relacionadas às trocas entre as professoras entre si e com os professores formadores. Sua conclusão de que os projetos de formação continuada devem partir dos saberes, das dificuldades e das necessidades dos sujeitos envolvidos, considerando a etapa de desenvolvimento profissional em que se encontram, não é nova no cenário das pesquisas sobre a formação docente; sua contribuição está em agregar argumentos no sentido da necessidade de melhorar o preparo dos próprios formadores e de investir em uma política de formação articulada com a carreira docente e com os conhecimentos científicos existentes nesta área, tal como Tamboril também concluiu.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Dito isso, nunca é demais insistir no valor da interação no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, sobretudo quando esse processo envolve a formação continuada de adultos, pois, infelizmente, ainda prevalece largamente no meio educacional a concepção de que os professores precisam ensinar de modo inovador, mas que sua própria aprendizagem não requer abordagens inovadoras. Em uma pesquisa sobre um programa institucional de capacitação de professores universitários, Bordas (2005) também reflete sobre a demanda daqueles professores por situações formativas de ensino inovadoras e não-autoritárias: querem aprender a respeito, tanto quanto querem ser ensinados assim.

Por seu turno, Collares e outros (1999), analisando as concepções de sujeito e conhecimento subjacentes às propostas de educação continuada, denunciam a descontinuidade característica das políticas brasileiras que, pelo seu constante recomeçar em um “tempo zero”, é fundante do continuísmo e as condena à repetição. Também criticam a educação continuada que mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos e sujeitos e conhecimento, não só por desvalorizarem os saberes, como também por desvalorizarem os sujeitos que os produzem. Mas os autores advertem para o valor das rupturas que são propiciadas pelos acontecimentos, pelas experiências planejadas ou ditadas ao acaso e que constituem a essência da continuidade, ao tecerem novas possibilidades de caminhos por onde a vida possa fluir. Defendem, então, a importância de abandonar a segurança imobilizadora das certezas, para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos e poder, enfim, influir na tecitura de novas possibilidades de futuros.

O certo é que, de acordo com Imbernón (2010), é fundamental que os professores assumam-se como sujeitos de sua formação e não como meros objetos dela; é preciso também passar das práticas de atualização e culturalização dos docentes à criação de espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, de modo que os próprios os próprios formadores passem do ensinar ao aprender. Em suas palavras: “a formação deve levar em conta que, mais do que atualizar um professor e ensiná-lo, cria condições, elabora e propicia ambientes para que os docentes aprendam” (IMBERNÓN, 2010, p. 96).

O princípio de que os professores se formam professores ao longo de sua vida profissional, escolar e pessoal, em ações de formação inicial e continuada, renova as formas de pensar a formação docente, solicitando uma reavaliação crítica das relações entre os conhecimentos universitários e os saberes docentes, da qual decorrem, inescapavelmente,



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



novas funções para as instituições formadoras e novos sentidos para as ações que desenvolvem.

O papel da universidade na formação lúdica do professor: rumo à universidade lúdica.

De tudo aquilo que as histórias formativas dos professores participantes do estudo ensinaram em relação ao papel da universidade em sua formação lúdica, fica a impressão de que ela poderia ser muito mais do que é e do que tem sido em relação a essa tarefa.

Os relatos são prenes de indicações de possibilidades de uma atuação mais marcante e alargada da parte da universidade na formação lúdica do professor: tal é o caso quando descrevem o efeito radicalmente formador de algumas experiências no âmbito da Extensão Universitária, da participação em atividades de pesquisa e dos cursos de graduação e pós-graduação, e também aquelas em forma de eventos pontuais de formação como congressos, seminários, jornadas, etc.; sua riqueza permanece até mesmo quando, por contraste, apontam como a participação da universidade deveria ser e o que faltou para que realmente se efetivasse.

Há que se esclarecer que nossa ideia de universidade não se define pela prevalência de uma forma comum e exemplar de pensar de seus membros, baseada na ciência, como propunha a tradição universitária alemã, conforme ensina Habermas (1993). É, isto sim, aquela descrita por este autor como orientada pela convergência de funções presentes num complexo coeso e que tem em comum com o todo social a racionalidade comunicativa. Sem pretender ser exemplar, a universidade participa desse todo social de forma marcante, contribuindo para que a sociedade obtenha consciência de si mesma através da racionalidade.

Creemos que é preciso que o compromisso da universidade com a formação profissional seja colocado no mesmo patamar de importância em que se situa o compromisso que ela mantém com a produção e a difusão do conhecimento. Para tanto, uma nova relação entre investigação e ensino é necessária: uma relação que se oponha àquele modo idealizado pela universidade alemã nos seus primórdios, em que a primeira determinaria o segundo, mas que, nem por isso, se faça refém do mercado; essa nova relação deve prestigiar as constelações de conhecimentos, o conhecimento situado e multicultural, como diz Santos (2006), voltando-se para o todo social – um todo de todos, bem entendido, e não de alguns, apenas. Uma universidade assim é, como afirma Santos, mais hospitã aos novos processos de produção de conhecimento. Por ser orientada para o futuro, ela é inovadora, de acordo com Leite (2007), o que não significa descuidar do



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



presente e esquecer do passado. Para esta autora, o caráter inovador da universidade envolve uma reconfiguração de saberes e de poderes, de modo a permitir a emergência de outros valores éticos e sociais. Enfim, que seja capaz de promover diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes, contextualizados e úteis, a serviço de práticas transformadoras.

Note-se que a menção à contextualização e à utilidade dos saberes não equivale a pregar a rendição da universidade às pressões do mercado, tampouco o abandono de sua perspectiva de médio e longo prazo. É esta perspectiva ampliada de universidade, atrelada ao espaço público privilegiado de discussão aberta e crítica nela engendrado, que garante sua especificidade em relação às demais instituições/organizações contemporâneas. Para Santos (1999, 2005), o resgate de sua condição hegemônica depende do caráter único e exclusivo da configuração de saberes que pode proporcionar, a partir do momento em que se assume como um ponto privilegiado de encontro entre saberes marcado por relações interativas – e não unilaterais – da universidade com a sociedade.

Assim, se for assumida a visão de que a universidade é um lugar de progresso de conhecimento, de invenção e de criação onde a vida acontece, então não será possível escapar ao reconhecimento de que nessa universidade é preciso formar professores para brincar, brincando, e pesquisar sobre o brincar e sobre essa formação.

Entretanto, conforme Santos (2005), várias estratégias estão em andamento no sentido de desqualificar a universidade como lugar da formação docente: enquanto organizações privadas assumem cada vez mais algumas funções da universidade, especialmente da universidade pública em relação ao desenvolvimento da educação, no campo da pesquisa educacional aplicada e da formação continuada – um próspero mercado, em se tratando de comercializar credenciais e obter investimentos –, reformas educacionais são propostas às costas da universidade, às vezes com sua anuência em delas não participar. Para o autor, há que se afirmar o compromisso da universidade com a escola, particularmente a pública, a partir do qual mecanismos institucionais de colaboração devem ser estabelecidos no sentido de uma integração efetiva entre a formação profissional e a prática de ensino. Medidas tais como a valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada, reestruturação dos cursos de Licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e acadêmica e a criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino,



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



propostas por Santos, representam a reafirmação do interesse e da responsabilidade da universidade em relação à formação de professores; elas têm também uma clara implicação para a formação no âmbito específico da ludicidade.

Mas a valorização da formação inicial e a reestruturação das Licenciaturas não se resumem à criação de novos componentes curriculares que operam isoladamente. Nossa própria experiência (FORTUNA, 2000, 2001) com a proposição e desenvolvimento de uma disciplina centrada no jogo e na educação para algumas licenciaturas ensinou-nos isso: se a sua criação representa uma grande mudança de mentalidade e de procedimento em relação à formação de professores em relação ao tema, irradiando-se, inclusive, para as demais disciplinas do curso, isto, ainda, não é suficiente. O risco que se corre é a segregação do tema, condenado a ser abordado no único lugar autorizado para tanto, qual seja, a dita disciplina. Por isso, é imperioso que práticas inovadoras se solidarizem, tramando, nas entrelinhas, uma forte rede de sustentação para a promoção de uma autêntica mudança de concepção formativa no interior da universidade.

Em sua reflexão sobre o papel da universidade na sociedade hipermoderna, Lipovestky e Serroy (2011), por exemplo, propugnam por uma relação complementar e não de oposição entre os dois pólos entre os quais oscila a universidade, quais sejam: a oferta de uma ciência pura e a profissionalização dos seus ensinamentos. Para eles, a universidade precisa ser devolvida àquela que se constitui sua missão primeira e insubstituível: “formar o homem”, o que, no mundo globalizado da sociedade hipermoderna equivale justamente a permitir-lhe tornar sua aquilo que denominam “cultura-mundo”, “vivendo-a plenamente, como um protagonista responsável e realizado” (LIPOVETSKY; SERROY, 2011, p. 165). Ainda que consideremos discutível a posição dos autores de defender a valorização da inteligência nas universidades e uma cultura da criatividade com o objetivo de que a universidade francesa reposicione-se vantajosamente no cenário universitário internacional, estamos de acordo com eles quando enfatizam a necessidade de que a universidade invista em uma “política da criatividade”. Para pô-la em prática, porém, sua proposta não vai além da criação de “uma grande escola da criatividade”, o que, se pode, mesmo, estimular sinergias, encontros e cruzamentos entre as artes, por exemplo, não assegura, sozinha, cremos nós, o pensar criativo. Tal como a criação de disciplinas específicas de formação de professores na área da ludicidade, esta iniciativa pode ser um estágio importante na propagação de uma cultura da criatividade, mas não pode ter a pretensão concentrar em si mesma a formação para a criatividade.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Pesamos que, se uma disciplina específica no curso de formação inicial tem a possibilidade de aprofundar e concentrar estudos e dar visibilidade e legitimidade a determinados conteúdos, por outro lado não esgota a necessidade de formação e pode até enclausurar e enrijecer os estudos devido à estrutura curricular. Pode, também, remover do conhecimento disciplinar características consideradas essenciais, como por exemplo, suas características inclusivas. É o que constata Goodson (2008), quando observa que os grupos de disciplinas escolares tendem a afastar-se progressivamente da relevância social ou da ênfase vocacional, concentrando-se em conhecimento teórico abstrato e distanciando-se do mundo do trabalho ou da vida cotidiana do estudante. Por isso o autor propugna por uma nova organização da aprendizagem baseada no currículo como narrativa, a partir da vida dos estudantes e de suas histórias de aprendizagem, e não no conteúdo, como faz o currículo tradicional, de caráter prescritivo. Portanto, cremos ser fundamental recusar qualquer divórcio entre a formação inicial e continuada, particularmente no que diz respeito à formação lúdica do professor.

Contudo, não se pode simplificar essa questão colocando todos os defeitos do currículo tradicional no caráter relativamente permanente de seus conteúdos. Mesmo que seja com apostas epistemológicas que se construa uma disciplina, como afirma Charlot (2006), o que implica certa abertura para a experimentação e para o novo, alguma constância conceitual e metodológica também tem seu valor: ela é condição para o estabelecimento de um sentido de estabilidade que faça frente à alta velocidade com que tudo é sucessivamente substituído em um mundo que parece recusar-se a aprender com o passado. Afinal, as ideias levam muito tempo para se constituírem como um corpo teórico e mesmo que este processo seja sempre dinâmico é, também, marcado por “estirões de crescimento” que requerem momentos de maior estabilidade para que seus construtos possam se firmar.

Além disso, há que se ficar atento à simplificação e ao aligeiramento da formação que a defesa da flexibilização pode encobrir, principalmente quando o que está em causa é o atendimento às pressões do mercado de trabalho. A lógica do mercado baseia-se nos ganhos de produtividade e na competitividade, enquanto que a lógica da instituição universitária (não a organização universitária, tampouco a universidade funcionalizada), mesmo atenta ao mercado – que, afinal, também é parte da sociedade –, deve ser regida pela formação intelectual e pela democratização do saber, em uma perspectiva ampliada do



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



tempo. Essa é, aliás, bem o diz Santos (2005), a característica mais distintiva da universidade e também a mais ameaçada pelas pressões da globalização neoliberal.

De acordo com Chauí (2003), se a reforma das grades curriculares e do sistema de créditos é necessária, posto que estas escolarizam a universidade, absorvendo os estudantes em rotinas que os afastam daquelas condições que contribuem para uma verdadeira formação e reflexão, quais sejam a leitura e a pesquisa, também é fundamental organizar cursos que permitam maior circulação dos estudantes pela universidade.

Uma alternativa, segundo a autora, é possibilitar aos estudantes a livre construção do currículo com disciplinas optativas que se articulem às disciplinas obrigatórias da área central de seus estudos, de forma a assegurar a universalidade dos conhecimentos (programas cujas disciplinas tenham nacionalmente o mesmo conteúdo) e a especificidade regional. Esta não é uma ideia nova, podendo ser reconhecida em conceitos como núcleo comum e parte diversificada ou nos seus conceitos sucedâneos. As diretrizes para o curso de Pedagogia no Brasil, por exemplo, organizam-se em torno do núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores e determinam que os estudantes desenvolvam seus estudos mediante disciplinas, seminários, práticas de docência e de gestão educacional, estágio curricular e atividades complementares (BRASIL, 2006). A valorização destas últimas no currículo do curso representa uma importante transformação na concepção de formação dos professores na universidade, incorporando ao ensino experiências indubitavelmente formativas que foram, até então, mantidas à margem dessa formação, tais como as atividades de Monitoria, de Iniciação Científica e de Extensão Universitária. Vemos nesta medida um passo concreto no sentido do ensino vir a aprender com a Extensão Universitária e com a pesquisa. Este passo torna-se ainda mais largo no caso da Extensão Universitária e da pesquisa-ação se considerada a chance de que seja, enfim, reconhecida a presença dos saberes leigos na própria constituição dos saberes universitários, através da visibilidade proporcionada por estas mudanças curriculares. Esta sim, representa, a nosso ver, a verdadeira “extensão ao contrário”.

Diante disso, compreende-se porque para Ferreira e Gabriel (2008) há um sentido subversivo nesse movimento da Extensão Universitária para dentro da universidade, como é o caso das ações que estendem o campo de formação profissional dos graduandos de diferentes cursos. Entretanto, as autoras observam que a luta da extensão por sua aceitação formal nos currículos acadêmicos se faz por uma aproximação ou inserção na



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



mesma lógica hegemônica da disciplinarização curricular – aquela mesma lógica tão criticada por sua rigidez. Mas, se institucionalizar é controlar, é, igualmente, fortalecer e permitir avanços: o mesmo processo de disciplinarização que restringe e que controla os currículos acadêmicos pode ser percebido como institucionalizador de práticas curriculares que abrem novas possibilidades de ação. Mesmo positiva, dizem as autoras, essa ambivalência da Extensão Universitária deixa uma questão em aberto: como participar dos currículos acadêmicos sem perder esse potencial transformador?

Como se pode ver, nesse autêntico jogo no qual a formação de professores na universidade se converte, a formação inicial tem muito a aprender com a flexibilidade da formação continuada e a atenção que esta pode dar aos conhecimentos experienciais dos professores, se bem que tenha também muito a ensinar sobre a valorização dos conhecimentos teóricos.

A formação em contexto concebida como um contexto que participa pode ser uma boa solução para a equação prática/teoria, pois os conhecimentos de caráter experiencial que ela tanto valoriza só encontram sua máxima contribuição para a promoção do desenvolvimento profissional quando se integram aos conhecimentos teóricos (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2002).

De outra parte, a formação continuada, promovida, por exemplo, através da Extensão Universitária, graças à diversidade e à flexibilidade na proposição de ações pode constituir-se em ponto de referência e apoio para os educadores em formação, o que traduz uma verdadeira forma de intervenção social e de promoção do desenvolvimento mútuo universidade-sociedade. Não uma mera coleção de cursos ou de palestras, mas ocasiões formativas que assegurem a um só tempo a mobilidade ao professor, respeitando seus ritmos e suas necessidades existenciais e profissionais, e a constância, para que saiba que pode com elas contar para se referenciar, partilhando reflexões sobre sua prática profissional de modo a adensá-las teoricamente.

Os achados da pesquisa sobre a formação lúdica do professor reforçam essa perspectiva: eles demonstram que um dos motivos pelos quais a Extensão Universitária é uma instância formativa importante para os professores que brincam é porque nela os professores mantêm uma relação, não de exterioridade com o saber, mas de proximidade com ele. Essas atividades – mas não somente elas, como as histórias formativas dos professores investigados deixaram perceber – parecem seguir a emulação de Imbernón (2010) em relação à necessária criação de novas alternativas de formação continuada, nas



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



quais os professores tenham voz e sejam escutados e nas quais desenvolvam procedimentos reflexivos e questionadores sobre os processos educacionais.

Defendemos a tese de que uma formação que se pretenda autenticamente continuada, no sentido preconizado por Collares e outros (1999), baseia-se em rupturas, sendo estas, por sua vez fundadas nas incertezas e nos acasos. A abordagem lúdica do ensino, a relação lúdica com o conhecimento, e, por extensão, a formação do educador para e na/através da ludicidade têm como características centrais a incerteza e a imprevisibilidade; logo, em princípio, ela deve ser continuada, no sentido de que aquilo que garante seu *continuum* não é a mesmice tampouco o eterno recomeçar (marcas da descontinuidade), mas precisamente aquilo que garante o fluxo da vida, isto é, os acasos e as incertezas. Isso não tem nada a ver com a exaltação da educação permanente, tão em moda nos discursos reformadores da universidade, junto com a defesa da sociedade do conhecimento, tampouco com o cultivo perverso da insegurança da condição pós-moderna. O que está em questão nesses discursos tão criticáveis é uma reciclagem exigida pelas condições do mercado de trabalho para o uso intensivo e competitivo do conhecimento. Como diz Chauí, isso não é educação, já que a educação supõe “um movimento de transformação interna que comporta a passagem de um estado de suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada)”, sendo inseparável da formação e, por isso, só podendo ser permanente (2003, p. 11).

Conclusão

Retomando os achados da pesquisa sobre a formação lúdica do professor e o papel da universidade nessa formação, há que se considerar que o saber lúdico é exigente, requerendo formas específicas de elaboração compreendidas por liberdade, autonomia, vivência, integração de experiências, reflexividade e, sobretudo, imbricação do eu em seu processo de construção. Por isso, é necessário, antes de tudo, que o formato dessa atividade formativa – seja ela inicial, seja ela continuada – seja adequado a essas especificações. Observe-se, porém, que algumas dessas especificações não se restringem, verdade seja dita, à formação lúdica do educador, sendo extensivas a qualquer formação que se pretende congruente e conseqüente e esteja comprometida tanto com a vida das ideias, quanto com a vida prática.

Na conferência pronunciada por ocasião dos 600 anos da Universidade de Heidelberg, Gadamer (2007a) também defende a necessidade de preservar e preencher o



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



espaço de inovação e improvisação da racionalidade contemporânea, reconhecendo a pesquisa como especialmente talhada para isso, mas não sem misturar-se ao sentimento; a seu ver, é nessa mistura que a universidade encontra a sua justificação vital. E completa: “essa mistura também precisa acontecer justamente na formação do professor, do pastor, do jurista, do médico, daqueles que se submetem às compulsões de uma sociedade inteiramente organizada.” (GADAMER, 2007a, p. 89).

Em outra conferência, igualmente alusiva à Universidade de Heidelberg, Gadamer (1992) também aborda o tema do equilíbrio, desta feita entre o dever de preparar estudantes para uma profissão e o dever de educar que está na essência da atividade de pesquisa: “é preciso pensar através da contínua oposição entre a tarefa educacional da universidade e a utilidade prática que a sociedade e o estado esperam dela”, diz ele. (GADAMER, 1992, p. 49, tradução nossa). Essa relação de tensão com a vida prática, segundo Gadamer, deve ser compreendida em uma perspectiva histórica e associada à reflexão sobre a independência do mundo acadêmico. Para ele, a questão não se resolve em termos de propor modificações no arranjo institucional da universidade, abrindo-a à chamada vida real; também não se trata de imaginar ser possível um pensamento completamente livre, pois a vida sempre está sujeita a restrições. É preciso, a seu ver, encontrar, ocupar e preservar o espaço livre, embora limitado, que a sociedade oferece a fim de concretizar as possibilidades de cada um. Diante da alienação imposta pela moderna universidade de massa, Gadamer afirma que a primeira coisa a ser aprendida é que a “liberdade que nos permite uma orientação teórica em nossa vida deve ser vista como uma tarefa e não apenas um presente concedido”; ele também insiste na importância da interação com a pesquisa, que propicia arriscar o próprio pensamento, mas adverte que “somente aqueles professores que podem questionar livremente seus próprios pré-julgamentos, e que têm a capacidade de imaginar o possível, podem ajudar os alunos a desenvolver a habilidade de julgar e ter segurança para pensar por conta própria.” (GADAMER, 1992, p. 58, tradução nossa). São muitos os problemas enfrentados pela universidade contemporânea segundo o filósofo: sistemas de ensino e aprendizagem burocratizados, número excessivo de alunos que impede uma relação sensível entre professores e estudantes e, por conseguinte, uma educação compatível com os deveres de ensinar e pesquisar, alienação entre as ciências e da fragmentação que leva à desintegração da universidade em escolas profissionais hermeticamente fechadas; mesmo assim, é preciso, como diz Gadamer, encontrar espaços livres e mudar-se para eles. E conclui: “talvez o lado mais nobre da duradoura posição



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



independente da universidade — na vida política e social — é que nós com a juventude e eles conosco aprendemos a descobrir as possibilidades e com isso os modos possíveis de dar forma às nossas próprias vidas”. Este pequeno espaço acadêmico torna-se, assim, “um lugar onde algo acontece para nós”, permanecendo “como um dos poucos precursores do grandioso universo de todos os seres humanos, que precisam aprender para criar um com o outro novas solidariedades.” (GADAMER, 1992, p. 59, tradução nossa).

Como se vê, a universidade anelada por Gadamer também é um lugar do qual se espera oportunidades de aprendizagem baseadas na interação, reflexividade, autonomia, liberdade, relação com a vida prática e em que os sentimentos não sejam banidos.

A questão da liberdade da universidade é um tema cuja exaltação nem sempre é compreendida, sobretudo por aqueles que não viveram ou não vivem sob os efeitos de ditaduras políticas ou totalitarismos econômicos e, assim, não percebem o efeito daninho de sua supressão na produção de conhecimento, na relação com a comunidade e na formação profissional. Derrida (2003) a leva tão a sério que, para além da liberdade acadêmica, declara que a universidade exige e deveria ter reconhecida uma liberdade “incondicional”, no sentido de a ela não ser imposta condição alguma: essa universidade “sem condição” teria o direito de princípio de dizer tudo e de o dizê-lo publicamente, isto é, de publicá-lo; aliás, é exatamente por não aceitar que lhe imponham condições que ela corre o risco de render-se “sem condição”, isto é, entregar-se (2003, p. 18-20).

Para que a universidade seja “um lugar em que algo acontece para nós” – para exprimir-me como Gadamer (1992) –, a liberdade é, pois, uma condição fundamental – liberdade que, por sinal, é um dos apanágios do jogo.

E para que a formação lúdica aconteça na universidade: o que é preciso? Penso que um dos princípios da formação na perspectiva lúdica é tomá-la, ela mesma, como um jogo, um quebra-cabeça com múltiplas, infinitas possibilidades de montagem. Isto implica “crer” no jogo para “entrar” no jogo da formação. Como afirma Gadamer (2007b), o jogo só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. Implica ver o espaço de formação – seja ela continuada, como na Extensão Universitária, seja ela uma disciplina no currículo das Licenciaturas ou mesmo da pós-graduação – como um espaço de confiança. Exige confiança no jogo, o que comporta um grande desafio, pois ele é indômito, imprevisível, incerto. É preciso apostar na formação lúdica do professor e no potencial que a universidade tem para tornar-se, também ela, uma universidade lúdica.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



Referências

BEMVENUTI, Vera Lúcia Schneider. **Da intenção ao gesto: a extensão universitária como prática acadêmica na perspectiva do conhecimento novo.** Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

BORDAS, Merion Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **40 anos de Pós-Graduação em Educação no Brasil:** [anais]. Caxambu: ANPED, 2005. 1 CR-ROM. 17 f.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n.1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Publicada no D.O.U. em 16/05/2006, p. 11, Seção 1. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em 31 mar. 2009.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no D.O.U. em 23/12/1996, p. 27833-27841. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em 31 mar. 2009.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. A educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 203-219, dez.1999.

FERREIRA, Márcia Serra; GABRIEL, Carmen Teresa. Currículos acadêmicos e extensão universitária: sentidos em disputa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp. , p. 185-200, out. 2008. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/etd/viewissue.php?id=1>. Acesso em 29 out. 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. O jogo e a educação: uma experiência na formação do educador. In: SANTOS, Santa Marli Pires. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-85.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires. (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 115-119.

FORTUNA, Tânia Ramos; VIEIRA, Lisiane Alves. Quem quer brincar na universidade? In: MOLL, Jaqueline. (org.) **Múltiplos alfabetismos: diálogos com a escola pública na formação de professores**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. p. 81-91.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A Formação Lúdica do Professor e a Universidade: Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. 422 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. The idea of university – yesterday, today, tomorrow. In: MISGELD, Dieter; NICHOLSON, Graeme (eds.). **Hans-Georg Gadamer on education, poetry, and history**. New York: SUNY Press, 1992. p. 47-59.

GADAMER, Hans-Georg. A Universidade de Heidelberg e o nascimento da ciência moderna (1986). In: ---. **Hermenêutica em retrospectiva: a posição da filosofia na sociedade**. Petrópolis: Vozes, 2007a. p. 77-90. (Textos Filosóficos, IV).

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2007b.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HABERMAS, Jürgen. A ideia de universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

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

LEITE, Denise. Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados. **Revista del IICE. UBA**, Buenos Aires, v. 15, 2007, p. 98-105.

LEITE, Denise; PANIZZI, Wrana. *L'esprit du temps* e o surgimento da universidade no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 273-290, jul./dez. 2005.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓVOA, António (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.



INTEGRACION,
EXTENSION,
DOCENCIA
E INVESTIGACION
PARA LA
INCLUSION
Y COHESION
SOCIAL

22 AL 25
NOVIEMBRE
DE 2011
SANTA FE
ARGENTINA



OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação em contexto: a perspectiva da Associação da Criança. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.) **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002. p. 1-40.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da Nossa Época, 120).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: ---. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 187-233.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. (Para um novo senso comum, 4).

STACCIOLI, Gianfranco. La ludobiografia: un modo per raccontare e raccontarsi giocando insieme. In: ORBETTI, Daniela; SAFINA, Rossella; STACCIOLI, Gianfranco. **Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica**. Roma: Carocci Faber, 2005. p. 88-136.

STACCIOLI, Gianfranco. **Ludobiografia: raccontare e raccontarsi con il gioco**. Roma: Carocci Editore, 2010.

TAMBORIL, Maria Ivonete Brabosa. **Políticas públicas para a formação docente: um estudo em Porto Velho – RO**. São Paulo: USP, 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2005.

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

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Os múltiplos conceitos da extensão. In: FARIA, Dóris Santos (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 73-84.

ZIBETTI, Maria Lúcia Tonatto. **Analisando a prática pedagógica: uma experiência na formação do professor na educação**. São Paulo: USP, 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2000.