

Ensino, pesquisa e extensão: as três dimensões constitutivas da universidade e suas contribuições para a construção de espaços híbridos de formação docente

Teaching, Research, and Extension: The Three Constitutive Dimensions of the University and Their Contributions to the Construction of Hybrid Spaces for Teacher Education

Enseñanza, Investigación y Extensión: Las Tres Dimensiones Constitutivas de la Universidad y Sus Contribuciones a la Construcción de Espacios Híbridos para la Formación Docente

Laura Beatriz Lima dos Santos¹
Júlio Emílio Diniz-Pereira²

Resumo: Este artigo aborda as possíveis contribuições das três dimensões da universidade — ensino, pesquisa e extensão — para a formação acadêmico-profissional docente, com foco na construção de espaços híbridos ou “terceiros espaços” de formação de professoras/es da educação básica. Os resultados da pesquisa bibliográfica discutida neste texto indicam os estágios curriculares, o PIBID, a Residência Pedagógica (PRP), o PIBIC e a extensão universitária como iniciativas com enorme potencial para a integração da teoria e da prática na formação docente. Os achados mostram ainda que essas iniciativas podem promover a articulação entre universidade, escolas e comunidades, favorecendo uma formação mais reflexiva. Contudo, o acesso restrito a algumas dessas iniciativas e a necessidade de maior integração entre os saberes construídos nesses três espaços são desafios a serem superados.

Palavras-chave: Formação docente. Ensino. Pesquisa. Extensão universitária. Espaços híbridos.

Abstract: This article addresses the possible contributions of the university three dimensions — teaching, research, and extension — to academic-professional teacher education, focusing on the construction of hybrid or “third spaces” for teacher education. The results of the literature review discussed in this paper point internships, Brazilian teacher education programs, such as PIBID and Pedagogical Residency (PRP), as well as PIBIC, and university extension as initiatives with enormous potential to integrate theory and practice in teacher education. The research findings show also that these initiatives may strengthen the articulation between universities, schools, and communities, promoting more reflective practice. However, limited access to some of these initiatives and the need for greater knowledge integration remain key challenges.

Keywords: Teacher education. Teaching. Research. University extension. Hybrid spaces.

¹Graduanda em Pedagogia. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://orcid.org/0009-0004-2527-3766>. E-mail: laurabealim@gmail.com.

² Professor Titular. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://orcid.org/0000-0002-5401-4788>. E-mail: juliudiniz@ufmg.br.

Resumen: Este artículo discute los posibles aportes de las tres dimensiones de la universidad – docencia, investigación y extensión – a la formación académico-profesional docente, centrándose en la construcción de espacios híbridos o “terceros espacios” para la formación docente. Los resultados de la investigación bibliográfica discutida en este texto indican pasantías curriculares, PIBID, Residencia Pedagógica (PRP), PIBIC y extensión universitaria como iniciativas con enorme potencial para integrar teoría e práctica en la formación de docentes. Los resultados muestran aún que estas iniciativas pueden promover la coordinación entre universidades, escuelas y comunidades, favoreciendo una formación más reflexiva. Sin embargo, el acceso restringido a algunas de estas iniciativas y la necesidad de una mayor integración entre los conocimientos construídos en estos tres espacios son desafíos a superar.

Palabras-clave: Formación docente. Enseñanza. Investigación. Extensión universitaria. Espacios híbridos.

Submetido 02/07/2024

Aceito 10/09/2024

Publicado 16/09/2024

Introdução

O lugar da teoria e da prática na formação acadêmico-profissional³ de professoras/es⁴ tem sido amplamente discutido e pesquisado por diversos autores, a saber: Zeichner (2010), Nóvoa (2017, 2019), Gatti (2014, 2020, 2021), Diniz-Pereira (1999; 2011), Pimenta (1995; 1996; 2019), entre outros. Essas/es autoras/es direcionam seus trabalhos com vistas à superação da cisão entre ambos, em que a prática é concebida, muitas vezes, como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas ou como mero uso mecânico dessas técnicas (Gatti, 2020).

A aprendizagem da profissão pautada na indissociabilidade e na articulação constante entre teoria e prática – *práxis* –, possibilita às/aos futuras/os professoras/es o contato direto com a educação básica, com a realidade das escolas, as dificuldades enfrentadas, a heterogeneidade dos estudantes e professoras/es presentes nessas instituições, modos de fazer e organizar a educação, entre outros aspectos. Além disso, ela permite às/aos professoras/es em formação (licenciandas/os) o reconhecimento do diálogo constante entre teoria – que, à princípio, se relaciona aos conteúdos apreendidos nas disciplinas na universidade – e a prática – vivenciada no contexto real das escolas – entre os conhecimentos compartilhados com e pelas/pelos professoras/es em exercício na educação básica e as/os professoras/es formadoras/es da universidade. Segundo Dutra (2010, p. 42):

Teoria e prática são componentes indissociáveis, pois apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade.

³ Termo utilizado por Diniz-Pereira (2008) em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso desse termo é o fato de que, na visão desse autor, a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual o autor discorda), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, o autor não se opõe a ela).

⁴ Conscientes do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotaremos, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que nos referirmos aos profissionais da educação básica e às/aos pesquisadoras/es do nosso grupo de pesquisa, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partiremos do feminino e faremos a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es; autoras/es.

Diante disso, Zeichner (2010) e Nóvoa (2017) chamam a atenção para a necessidade de pensar a formação docente enquanto formação profissional; pensar a formação acadêmico-profissional de futuras/os professoras/es sob a perspectiva da profissão, reconhecendo sua importância para a formação e a importância da formação para o exercício da profissão. Essa necessidade surge de uma profunda distância entre a realidade concreta das escolas de educação básica e as ambições teóricas elaboradas no contexto das universidades.

Embora parcerias entre universidade e escola para a formação docente sejam reconhecidas atualmente, ainda predomina a ideia de que a universidade é o local em que se produz conhecimento e a escola é o espaço em que se coloca esse conhecimento em prática, adquirindo um caráter de hierarquização em que a escola se torna um mero espaço de aplicação (Zeichner, 2010).

Nóvoa (2019) compreende que, a partir da interação entre os espaços universitários e escolares, se encontram as potencialidades transformadoras da formação docente, pois a oposição existente entre as universidades e as escolas, ainda segundo o autor, é inútil e improdutiva. Em discursos a respeito da formação de professoras/es, é atribuída às universidades a capacidade de produção de conhecimento cultural e científico, intelectual, próximo à pesquisa e ao pensamento crítico e as escolas são relacionadas às práticas, à concretude da profissão a tudo que “verdadeiramente, nos faria professores” (Nóvoa, 2019, p. 7). Porém, as características atribuídas às universidades correm o risco de perder a capacidade de interrogação e criação, ao mesmo tempo em que a prática nas escolas pode se tornar rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e de formação de novas/novos profissionais (Nóvoa, 2019).

Zeichner se utiliza de conceitos como hibridismo e “terceiro espaço” para defender a criação de “espaços híbridos” de formação de professoras/es em que “o conhecimento empírico e acadêmico e o conhecimento que existe nas comunidades estão juntos de modos menos hierárquicos a serviço da aprendizagem docente” (Zeichner, 2010, p. 479), criando condições para que novas experiências, reflexões e conhecimentos sejam construídos. Em consonância, Nóvoa (2017) reforça também o diálogo entre universidade e comunidade – compreendida aqui como a comunidade escolar, a escola de educação básica, o futuro espaço profissional da/do professora/professor em formação (licencianda/o) –, e defende a construção de um novo lugar

institucional que, segundo o autor, traga a dimensão da profissão para dentro do contexto de formação nas instituições de ensino superior (IES).

Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma “teoria vazia”, que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma “prática vazia”, infelizmente tão presente nas escolas (Nóvoa, 2017, p. 12).

O “terceiro espaço” de formação docente, ou o também chamado “espaço híbrido”, se manifesta como uma alternativa para a superação da distância e hierarquização universidade-escola, assumindo a escola de educação básica como um lugar profícuo de imersão, para a produção e valorização do conhecimento de todos, e para o aprendizado do ser, sentir, agir, conhecer e intervir como professora/professor (Nóvoa, 2017). Ainda segundo Nóvoa, essa perspectiva de formação não tem como objetivo reduzir ou limitar as possibilidades dos estudantes, mas construir um modelo que renove a profissão e que seja constantemente renovado por ela. Portanto,

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binaridades tais como entre o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (Zeichner, 2010, p. 486).

Esse diálogo pode ser benéfico para a formação acadêmico-profissional à medida em que mobiliza uma postura reflexiva, investigativa e crítica sobre a prática, pensando o exercício ação-reflexão-ação como modo de construção da identidade docente, produção de conhecimento e compreensão acerca do “ensinar como ato complexo, integral, corresponsável e vivido de forma lúdica e compartilhada, unido ao ato de aprender por parte dos envolvidos; ensinar é ser *ensinanteaprendente* o tempo todo” (Leite; Fontoura, 2018, p. 157). Não apenas sendo profícuo à formação acadêmico-profissional de professoras/es, essa interação potencializa os conhecimentos produzidos e compartilhados nas universidades e nas escolas de educação básica que se efetivam na confluência, mobilização e reelaboração de saberes entre todas/todos as/os envolvidas/os nesse processo: professoras/es em formação (licenciandas/os),

professoras/es da educação básica, professoras/es da universidade, crianças e jovens estudantes da educação básica e toda a comunidade.

Diante do exposto, e pensando em mecanismos que efetivem a indissociabilidade teoria-prática, formação-profissão, universidade-escola, e que caminhem ao encontro das proposições de Zeichner e Nóvoa a respeito dos “terceiros espaços” de formação docente, ou “espaços híbridos”, o presente artigo tem como objetivo identificar as iniciativas existentes nas universidades brasileiras que contribuem e avançam nessa perspectiva: os estágios curriculares supervisionados, os programas da CAPES⁵ – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁶ e o Programa Residência Pedagógica (PRP)⁷ –, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), bem como a extensão universitária. Cabe destacar que essas iniciativas, por meio das três dimensões constitutivas da universidade – ensino, pesquisa e extensão –, buscam a articulação da teoria e da prática na formação docente.

Metodologia

Neste artigo, compartilharemos os resultados de um estudo do tipo estado do conhecimento com o propósito de conhecer e sintetizar a produção de conhecimentos acadêmicos acerca das contribuições das três dimensões constitutivas das universidades – ensino, pesquisa e extensão – para a construção de “espaços híbridos” de formação acadêmico-profissional docente, trazendo aportes de uma pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) cujo título foi o seguinte: “Universidades, escolas e comunidades: o estado do conhecimento em língua portuguesa (2008-2023)”.

Conforme afirma Marconi (2003, p. 183), o objetivo das pesquisas bibliográficas “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas”. No caso deste trabalho, artigos publicados entre 2008 e 2023 a respeito de proposições caracterizadas como potenciais “espaços híbridos” ou “terceiros

⁵ Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação do Governo Federal.

⁶ Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.

⁷ Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Ver também Faria e Diniz-Pereira (2019).

espaços” de formação de professoras/es, a citar: a extensão universitária, os estágios curriculares supervisionados, os programas da CAPES – PIBID e PRP –, bem como o PIBIC.

As buscas foram realizadas entre setembro de 2023 e janeiro de 2024, utilizando como ferramenta a plataforma Google Acadêmico e os descritores utilizados se relacionam ao ensino, pesquisa e extensão, e espaços híbridos, como por exemplo: “teoria e prática”; “universidades”, “escolas”, “comunidades”; “formação docente”; “contribuições”. Nesse sentido, diversos estudos foram identificados e, após a leitura na íntegra, houve o processo de extração das informações, tais como o ano de publicação e o foco central da pesquisa, com ênfase nos resultados e conclusões.

Para a elaboração deste artigo foram selecionados oito artigos sobre a extensão universitária, nove sobre os estágios curriculares supervisionados e seis a respeito dos programas da CAPES. Acerca do PIBID, foram selecionados apenas dois trabalhos que estavam de acordo com os objetivos deste estudo.

Para a análise dos artigos foram destacadas a relação entre teoria e prática, a relação estabelecida entre a universidade e o campo da prática, compreendido aqui como local de realização do estágio, da atividade de extensão, do campo de pesquisa, a comunidade, entre outros, bem como as contribuições para o processo de formação acadêmico-profissional apontadas pelas/os estudantes e autoras/es.

Os estágios curriculares

Os estágios curriculares são componentes obrigatórios aos cursos de formação de professoras/es e têm como objetivo promover a interação entre a prática profissional e a formação universitária. É uma possibilidade essencial para a formação de vínculos efetivos de iniciação à docência, contribuindo para uma aproximação com a realidade escolar e uma primeira experiência de inserção profissional – acompanhada e orientada (Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021). Apontado enquanto um espaço profícuo de compartilhamento de experiências e aprendizagem mútua, em que a prática é alavancada pela teoria (Batista, 2021), os estágios curriculares favorecem a aprendizagem da profissão por parte das/dos professoras/es em formação (licenciandas/os) e a construção de suas identidades profissionais, constituídas em

desenvolvimento com a ação; um espaço de interlocução entre o lugar de formação institucional e o campo de atuação profissional (Silva; Gaspar, 2018).

As vivências e reflexões de estágio [...] configuram-se, principalmente, como momentos de reflexão, compreensão e aprendizado das habilidades necessárias ao exercício docente. Uma vez que corresponde a uma disciplina teórico-prática, articuladora dos saberes necessários ao fazer docente, e possibilita ao licenciando enfrentamento e apropriação do seu campo de atuação, através da interação com os diversos segmentos que compõem o espaço escolar (Santana; Santos; Silveira, 2020, p. 30).

Os estágios, além de potencializarem e serem condição indispensável para as licenciaturas bem-sucedidas (Batista, 2021), favorecem também a formação contínua de professoras/es orientadoras/es e preceptoras/es que têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas e concepções ao mesmo tempo em que fazem a mediação das atividades com a/o estagiária/o no ambiente escolar. Portanto, “tanto a Universidade quanto as escolas [...] ganham, ao manter a interação ‘escola-universidade’, no processo de estágio supervisionado” (Peres; Nunes Júnior, 2021, p. 162).

Pesquisas acerca das contribuições dos estágios curriculares apontam para um grande amadurecimento a partir das práticas pedagógicas experienciadas (Silva; Gaspar, 2018; Batista, 2021; Peres; Nunes Júnior, 2021; Santana; Santos; Silveira, 2020; Souza Neto; Borges; Ayoub, 2021; Silva; Silva, Santos, 2020; Corrêa, 2021; Batista; Amâncio, 2021; Mastrella-de-Andrade, 2020; Dauanny, 2020) que acontecem por meio da interação com os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, com a realidade das escolas de educação básica, seus desafios e potencialidades. Por meio da interação constante entre prática e teoria, em um movimento contínuo de reflexão-ação-reflexão, conhecimentos e concepções são postos à prova, questionados, desconstruídos e (re)significados. São espaços em que:

Novas formas de pensar e fazer o ensino dentro e fora da sala de aula são discutidos, analisados e (re)estruturados, possibilitando a formação de um perfil docente mais contextualizado com o mundo, com a globalização, com a educação (Santana; Santos; Silveira, 2020, p. 30).

Apesar das possibilidades expostas acima, Bernadete Gatti (2014, 2020) nos traz algumas reflexões sobre o estágio curricular supervisionado e os desafios para que o diálogo

entre teoria e prática seja realmente efetivado. Segundo ela, a carga horária destinada aos estágios obrigatórios objetiva que as/os licenciandas/os tenham um contato aprofundado com as escolas de educação básica “de forma planejada, orientada e acompanhada de um professor-supervisor de estágio” (2014, p. 40). De acordo com a autora, os estágios curriculares supervisionados, apesar de seu potencial para a aprendizagem de práticas docentes, ocorrem, em sua maioria, restritos à atividade de observação, em que:

[...] os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior. Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários (Gatti, 2014, p. 40).

Diante disso, outras iniciativas surgem com a intenção de superar esses desafios durante a formação das/dos licenciandas/os, sem invalidar as notáveis contribuições dos estágios curriculares. Dentre essas iniciativas, a literatura da área destaca o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – e o PRP – Programa Residência Pedagógica. Porém, ainda que sejam iniciativas interessantes, com claras contribuições para a formação das/dos licenciandas/os, no sentido de superar os desafios e as lacunas que o estágio curricular supervisionado pode deixar, há a consciência de que nem todas/todos as/os licenciandas/os têm a oportunidade de participar dos programas citados, seja como bolsista ou como voluntário, devido aos valores das bolsas, à necessidade de exercer outros trabalhos remunerados para sua subsistência e permanência na universidade, número limitado de vagas, entre outros fatores.

O PIBID e a Residência Pedagógica

Ambos os programas são mantidos pela CAPES e trazem como objetivos aproximar as/os licenciandas/os das escolas de educação básica da rede pública e aprofundar a formação teórico-prática das/dos futuras/os professoras/es. Apesar dos objetivos serem muito semelhantes, o que diferencia os dois programas é que o PRP é direcionado às/aos licenciandas/os que estão na segunda metade da graduação, enquanto o PIBID tem como público as/os licenciandas/os da primeira metade do curso. As/Os bolsistas vinculadas/os aos

programas recebem a bolsa para permanência e execução das atividades, porém existe também a possibilidade de participação voluntária.

Estudos sobre o PRP (Gatti, 2021; Martins, et al., 2019; Barbosa; Dutra, 2019; Souza, et al., 2020; Neto; Pereira; Pinheiro, 2020; Felipe; Bahia, 2020; Biazolli; Gregolin, 2021;) e sobre o PIBID (Gatti, 2021; Silva; Alves, 2020; Noronha; Noronha; Abreu, 2020) demonstraram que esses programas contribuiriam significativamente na intensificação das relações entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, possibilitando uma maior imersão das/dos licenciandas/os no contexto escolar e a constante reflexão e articulação teoria-prática. Todo o processo envolvendo professoras/es formadoras/es da universidade, professoras/es supervisoras/es em exercício na educação básica, os estudantes da educação básica e as/os licenciandas/os, professoras/es em formação, contribuem e corroboram com a ideia de que “os saberes da docência vão se consolidando enquanto aprendizagens experienciais tecidas na relação com o outro” (Silva; Alves, 2020, p. 23).

Além disso, mesmo conscientes das críticas de Gatti (2014) à forma pela qual os estágios acontecem, Souza, et al. (2020), referindo-se especificamente ao PRP (mas reflexão que também pode se aplicar ao PIBID), afirmam que:

A construção de uma parceria com as redes de ensino, escolas e professores/as preceptores/as propiciou: a) desenvolvimento de uma perspectiva colaborativa de formação, o que implica numa proposta de estágio mais articulada com as demandas da Educação Básica; b) revisão da forma de organização dos estágios, em especial quanto à relação com o/a docente preceptor/a que passa a ter um papel mais ativo e participativo na formação dos licenciandos/as, valorizando assim os conhecimentos advindos da prática docente de um profissional mais experiente; c) tempo mais alongado e contínuo de inserção na cultura escolar, nesse caso, nos anos iniciais, o que proporciona uma maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, dos processos de gestão, da relação com o contexto escolar, com as famílias e com a comunidade; d) superação da perspectiva de campo de estágio como mero receptor de estagiários/as (p. 147).

Nesse sentido, PIBID e PRP são oportunidades privilegiadas para a construção de novas experiências (Neto; Pereira; Pinheiro, 2020), desenvolvimento de habilidades de análise crítica e proposição de inovações (Tinti; Silva, 2020; Felipe; Bahia, 2020; Silva; Alves; 2020), construção do que chamamos “identidade docente”, pertencimento e aumento da confiança para

o trabalho na educação básica (Biazolli; Gregolin; Stassi-Sè, 2021; Souza; Martins Filho; Martins, 2020; Noronha; Noronha; Abreu, 2020). É um espaço em que concepções podem ser ressignificadas (Santana; Barbosa, 2019), bem como o desenvolvimento de princípios de autonomia “que se ancoram nas escolhas que cada sujeito faz ao aprender e a conviver com determinadas situações” (Silva; Alves, 2020, p. 24).

Esses programas contribuem ainda significativamente para o reconhecimento do espaço da profissão como um lugar de formação, em que o aprimoramento das aprendizagens das/dos professoras/es em formação seja oportunizado na diversificação de espaços e processos, instaurando epistemologias mais dialógicas entre os saberes e os sujeitos e trazendo a profissão, com o que possui em termos de diversidade e de complexidade, para o centro das preocupações (Felipe; Bahia, 2020).

Por meio da parceria entre universidades e escolas de educação básica nesses programas da CAPES, os saberes aprendidos nas IES podem ser relacionados às experiências profissionais adquiridas na escola, desenvolvendo uma formação para o exercício da docência que conflua para a qualidade e o compromisso social (Silva; Alves, 2020).

Ao mesmo tempo em que, nas experiências de ensino, as discussões na universidade servem como aporte para o trabalho e reflexões do estagiário em campo, as vivências na prática em campo podem suscitar curiosidades e críticas com potencial de fomentar investigações, discussões em sala de aula e mobilizar pesquisas dentro da universidade. Essa dimensão efetiva sobre a relevância da articulação entre os campos teórico e prático corrobora com a concepção de que ambos se retroalimentam em um processo cíclico e constante (Santana; Barbosa, 2019).

O PIBIC

Melo e Lyra (2020), em seu artigo intitulado *A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente*, afirmam que ambas as atividades se complementam e contribuem para a formação crítica e reflexiva de professoras/es, por meio do aprofundamento do conhecimento através da experiência. Para elas:

As práticas de ensino estão diretamente relacionadas com a produção de conhecimento, não apenas com a transmissão. A oportunidade na formação docente de participar de programas que permitem ligar teoria e prática de modo constante, promovendo saberes fundamentais à construção tanto da

prática docente quanto como pesquisador da educação, também dá suporte ao docente que faz da sua prática seu objetivo de pesquisa, o professor-pesquisador.

Especificamente sobre o PIBIC, a interação teoria-prática e a articulação universidade-escola podem ser favorecidas de modo a preparar as/os licenciandas/os de maneira mais completa e integral, reflexivos sobre suas práticas pedagógicas. Essa formação inclui e destaca a interação com a comunidade escolar por meio do desenvolvimento de projetos de iniciação científica com vistas ao atendimento de necessidades do contexto – inovação no que tange à socialização de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades para escolher, no dia a dia, o melhor modo de exercer a profissão dentro das possibilidades.

Nesse mesmo sentido, o estudo de Paniago et al. (2020) analisou como a pesquisa pode aproximar as/os professoras/es em formação do contexto das escolas de educação básica e estreitar as relações entre universidade, escola e comunidade. A experiência relatada no artigo demonstra como a pesquisa-ação permitiu que as/os licenciandas/os desenvolvessem compreensões sobre o ambiente escolar, ao mesmo tempo em que sua formação profissional se alinhava às necessidades reais das escolas. Ele destaca também a importância da interação entre professoras/es formadoras/es da universidade e as/os professoras/es em exercício na educação básica para que a formação dos estudantes possa ser significativa e contemple as demandas do contexto escolar e comunitário (Paniago et al., 2020).

Por meio da pesquisa-ação, atitudes e habilidades de reflexão crítica sobre as práticas e a realidade escolar foram mobilizadas, ao passo que, a partir delas, intervenções e propostas foram desenvolvidas de modo a contribuir para os processos de ensino e transformação da realidade (Paniago, et al., 2020).

Apesar de relevante para os objetivos deste estudo do tipo estado do conhecimento, o artigo de Paniago et al. (2020) não aborda especificamente o Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC. Ainda assim, as autoras destacam a dimensão em que teoria e

prática se encontram para a análise do contexto e a mobilização de conhecimentos para a realização de intervenções, também como apontam Melo e Lyra (2020).

A extensão universitária

De natureza interdisciplinar e voltada ao “atendimento de demandas por conhecimento e informação de um grupo amplo, difuso e heterogêneo” (De Paula, 2013, p. 5-6), a extensão universitária, em razão do potencial de democratizar o ensino e popularizar o conhecimento “para além de seus muros” (De Medeiros, 2017, p. 9), foi a última das iniciativas das três dimensões constitutivas da universidade a ser indicada pela literatura da área. A consolidação da extensão universitária decorre de demandas para que as universidades se comprometam efetivamente com as questões da sociedade.

De acordo com Gadotti (2017), a extensão universitária proporciona o encontro entre o saber acadêmico e o saber popular. Compreendemos, então, que as atividades/projetos/programas de extensão favorecem esse encontro de saberes que são compartilhados, construídos e significados por meio da interação entre universidade e comunidade.

Para João Antônio de Paula (2013),

[...] a extensão universitária é o que permanentemente e sistematicamente convoca a universidade para o aprofundamento de seu papel como instituição comprometida com a transformação social, que aproxima a produção e a transmissão de conhecimento de seus efetivos destinatários, cuidando de corrigir, nesse processo, as interdições e bloqueios, que fazem com que seja assimétrica e desigual a apropriação social do conhecimento, das ciências, das tecnologias (p. 6).

Por meio da análise da bibliografia a respeito das contribuições da extensão para o processo formativo de professoras/es em formação, o diálogo constante entre teoria e prática se destaca (Alves; Scaramuzza; Scaramuzza, 2020; Campagnoli; Zanon, 2019; Souza; Santos; Guidini, 2019; Azevedo et al., 2019; Garcia; Cacciamani, 2019; Cruz; Stano, 2020; Patriarcha-Graciolli; Melim, 2018; Santos; Gouw, 2021). A partir da imersão nas atividades/projetos/programas de extensão, as/os licenciandas/os têm a oportunidade de colocar em prática o

aprendizado na universidade, articulando suas experiências e reconhecendo a importância da indissociabilidade entre os outros dois elementos – o ensino e a pesquisa.

Para além da associação entre teoria e prática, em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação mobilizador de transformações, há o caminhar em direção à superação da cisão entre universidade e escola, por meio dos encontros entre acadêmicos, professoras/es e estudantes da educação básica, professoras/es da universidade e comunidade que permitem a socialização de saberes e experiências na docência, bem como a discussão e reflexão acerca dos desafios e dificuldades existentes no exercício da profissão (Campagnoli; Zanon, 2019). Nesses encontros, evidencia-se o exercício de troca de saberes no sentido da não hierarquização dos conhecimentos, valorizando as experiências de todas as pessoas envolvidas – orientadoras/es, bolsistas, voluntários etc. –, em um movimento dialético para a democratização e produção de novos conhecimentos.

A vivência em atividades próprias da profissão, refletindo sobre os objetivos da extensão para a formação comprometida com a transformação da sociedade, contribui para que as/os licenciandas/os sejam preparados para o atendimento às demandas do contexto educacional atual (Santos; Gouw, 2021), identificando seus limites e potencialidades e adquirindo condições para analisar, refletir e propor alternativas criativas e possíveis com vistas a solucionar os problemas enfrentados pelas escolas e pelas comunidades no cotidiano (Garcia; Cacciamani, 2019).

A aproximação entre comunidade e academia, por meio da extensão universitária, pode favorecer o estabelecimento de

[...] relações sociais e comunitárias enriquecedoras, fortalecendo a interlocução entre teoria e prática, fortalecendo a democratização do conhecimento, o acesso aos serviços no atendimento à população, promovendo ações sociais que contribuem de forma relevante para a formação de acadêmicos e a integração com a comunidade externa (Patriarcha-Graciolli; Melim, 2018, p. 2).

Ademais, a aproximação entre a universidade, a escola de educação básica e as comunidades é apontada por Santos e Gouw (2021) como uma maneira de aproximar também

os estudantes da educação básica do ambiente da universidade, se apresentando enquanto forma de incentivo e apresentação de possibilidades de acesso ao ensino superior.

Considerações Finais

As discussões apresentadas neste artigo destacam a importância dos “terceiros espaços” ou “espaços híbridos” na formação docente. Os estágios curriculares supervisionados, os programas da CAPES – PIBID e PRP –, o PIBIC e a extensão universitária foram apontados como iniciativas das três dimensões constitutivas da universidade – ensino, pesquisa e extensão – com enorme potencial para a integração entre teoria e prática na formação de novas/novas professoras/es da educação básica.

Essas iniciativas se mostraram fundamentais para a construção de uma formação acadêmico-profissional consciente e comprometida com a realidade educacional e alinhada às demandas e aos desafios da educação básica. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática se destaca como um modo de promover uma *práxis* crítica e reflexiva, essencial para a garantia da qualidade da educação básica e do fortalecimento da produção científica.

Apesar das possibilidades, há que se destacar também alguns desafios, principalmente no que tange à ampliação do acesso a esses potenciais “espaços híbridos” durante a formação acadêmico-profissional das/dos professoras/es em formação (licenciandas/os).

Fica evidente a necessidade que novas pesquisas se debrucem sobre as maneiras de ampliar e diversificar o acesso a esses potenciais “espaços híbridos” de formação docente. Estudos que acompanhem a trajetória dos egressos desses programas, desde a formação acadêmico-profissional até a inserção nas escolas, também ofereceriam valiosos subsídios para avaliar os impactos dessas experiências na prática docente e na qualidade da educação básica.

Por fim, sugerimos que a dimensão da integração entre experiências de ensino, extensão universitária e pesquisa científica, buscando compreender como esses elementos podem se complementar para fortalecer a formação de professoras/es da educação básica, também se façam objeto relevante para a elaboração de novas pesquisas.

Agradecimentos

Agradecemos o apoio recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da concessão de uma bolsa PIBIC, para o desenvolvimento

desta pesquisa de iniciação científica, entre 1º de setembro de 2023 e 31 de agosto de 2024, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Agradecemos também à Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq) da UFMG e ao Núcleo de Assessoramento à Pesquisa (NAPq) da Faculdade de Educação da Universidade pelo apoio logístico recebido nesse período.

Referências

- ALVES, Maria Isabel Alonso; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois; SCARAMUZZA, Simone Alves. Literatura infanto-juvenil e formação docente: atividades extensionistas na interligação entre universidade e comunidade. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, vol. 16, n. 1, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5141/514162470023/514162470023.pdf>>.
- AZEVEDO, Bárbara Delgado; SOUSA, Fernanda Cunha; BELLI, Isadora de Souza; VEIGA, Mariana Souza. Extensão universitária e formação de professores: um intercâmbio enriquecedor de conhecimento entre escola e universidade. Rónai: **Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios**, Juiz de Fora, 2019, v. 7, n. 1, p. 51-60. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ronai/article/view/23292>>.
- BARBOSA, Danieli. DUTRA, Nicololy. Residência Pedagógica na Formação de Professores: uma História de Avanços e Resistências. **Revista Gepesvida**, São José, n. 12, v 5, 2019.
- BATISTA, Bruno Nunes. O estágio docente como uma comunidade de prática crítica-experimental. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v 59, n. 60, abr 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n60id24237>>.
- BATISTA, Paula Fazendeiro; AMÂNCIO, Graça Braga. Construir a profissão na formação de professores de Educação Física: processos, desafios e dinâmicas entre a escola e a universidade. **Proposições**, Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/63VcdqVTBNqwrXgrCK645Ns/?lang=pt>>
- BIAZOLLI, Caroline Carnielli; GREGOLIN, Isadora Valencise; STASSI-SÉ, Joceli Catarina. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à formação Inicial de Futuros Professores de Línguas: Aspectos da parceria colaborativa. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 155 – 170, jan/abr. 2021. Disponível em: <<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/420>>.
- CAMPAGNOLI, Karina Regalio; ZANON, Denise Puglia. Reflexões sobre as contribuições de um projeto de extensão para a formação inicial no curso de licenciatura em Pedagogia. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, vol. 15, n. 2, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5141/514162119005/514162119005.pdf>>.
- COELHO, Geide Rosa; AMBRÓZIO, Rosa Maria. O ensino por investigação na formação inicial de professores de Física: uma experiência da Residência Pedagógica de uma Universidade Pública. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 490-513, ago 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2019v36n2p490>>.

CORRÊA, Cintia Chung Marques. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL/?lang=pt>>.

CRUZ, Francine Fernandes; STANO, Rita de Cássia M. T. Grupo de estudos em atividades interdisciplinares: uma experiência à luz de Paulo Freire num movimento dentro (universidade) e fora (comunidade). **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, vol. 6, n. 5, 2020. Disponível em: <<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9767>>.

DAUANNY, Erika Barroso. Estágios, identidade e formação do professor de matemática em tempos de mudança. **RBECM**, Passo Fundo, v. 3. n. 3, p. 843-867, ed. espec. 2020. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11832>>.

DE MEDEIROS, Márcia Maria. A extensão universitária no Brasil - Um percurso histórico. **Revista Barbaquá/UEMS - Dourados**, vol. 1, n. 1, p. 9-16, jan-jun 2017. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/barbaqua/article/view/1447>>.

DE PAULA, João Antônio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces - Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul-nov 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 1, p. 253-267, 2008.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 20, p. 109-125, 1999. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/F3tFhqSS5bXWc5pHQ3sxkxJ/>>.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria, p. 203-218, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442011000200004&script=sci_abstract&tlng=en>.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência Pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 28, p. 333-356, 2019.

FELIPE, Eliana da Silva; BAHIA, Celi da Costa Silva. Aprendendo a ser professor: as contribuições do programa residência pedagógica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, set/dez 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/436>.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê**. Instituto Paulo Freire, v. 15, n. 1-18, p. 1, 2017. Disponível em: <http://www2.unifap.br/prosear/files/2023/06/arq20230615_Extensao_Universit-MoacirGadotti_fev2017.pdf>.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes; CACCIAMANI, Jackson Luís Martins. O papel da escola, da universidade e da comunidade na formação de professores. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, vol. 15, n. 3, 2019. Disponível em:

em:<<https://www.redalyc.org/journal/5141/514162319015/514162319015.pdf>>.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>>.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000100015&script=sci_arttext>.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: Políticas e programas. **Revista Paradigma**, Ribeirão Preto, vol. XLII, n. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021/01-17. Disponível em:<https://pdfs.semanticscholar.org/6527/bb67c47597606ab9e128df2d05888a923828.pdf>.

MARTINS, Edna; CARVALHO, Maria de Fátima; CÂNDIDO, Renata Marcilio. Residência pedagógica em educação infantil: uma experiência em formação de professores. **Educação Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em:

em:http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-64442019000100029&script=sci_arttext.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Abandonamos a sala da universidade: uma opção decolonial no estágio de inglês e na formação docente crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, vol. 20, n.1, p. 189-2016, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZR3QJZSzb4yjkhtcPhkktP/?lang=pt&format=html>.

MELO, Natali; LYRA, Keila Alves P. A importância do PIBID e do PIBIC: uma reflexão sobre programas de formação docente. **Iniciação Científica CESUMAR**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 133-139, jan./jun. 2020. DOI: 10.17765/1518-1243.2020v22n1p133-139.

NETO, Benjamim Machado de Oliveira; PEREIRA, Anny Gabrielle Gomes; PINHEIRO, Alexsandra Alves de Souza. A contribuição do programa Residência Pedagógica para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n 2, p. 1-12, 2020. Disponível em:

<<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3669>>.

NORONHA, Gessica Nunes; NORONHA, Arimate Alves; ABREU, Mariana Cristina Alves de. Relato de vivências no Pibid: aproximações da construção docente. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3748>.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_arttext>.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>>.

PATRIARCHA-GRACIOLLI, Suelen Regina; MELIM, Ana Paula Gaspar. Contributos do Projeto de extensão “Labinter” para a formação docente. III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul, **Anais**, 2018. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4904>.

PERES, Gleison Peralta; NÚNES JÚNIOR, Dijalma Pereira. A importância do estágio curricular supervisionado na formação de professores/as. **Revista RELVA**, Juara, v. 8, n. 1, p. 153-164, jan/jun, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5726>>.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-25551996000200004&script=sci_abstract.

SANTANA, Isabel Cristina Higino; SANTOS, Francisco Alves; SILVEIRA, Andréa Pereira. Formação inicial de professores de biologia: o estágio supervisionado como momento de reflexão sobre a prática. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 4, n. 2, p. 22-34, abr/jun, 2020. Disponível em: <<https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/230>>.

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan/abr 2018.

SILVA, Fabrício Oliveira da; ALVES, Ingrid da Silva. Contribuições do PIBID para a prática docente: aprendizagens da docência por homologia na formação inicial. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. 01-26, e020104, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2237-94602020000100274&script=sci_arttext.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. As contribuições do estágio supervisionado para a formação profissional. **Revista Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 484-501, set/dez, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17009>.

SOUZA, Gahelyka Aghta Pantano; SANTOS, Bianca Martins; GHIDINI, André Ricardo. Experiências da extensão universitária na formação na formação de professores de ciências. **Revista Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 5, p. 130-139, 2019. Disponível em: <<https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2667>>.

SOUZA Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. Programa de Residência Pedagógica: Conexões entre a formação docente e a educação básica. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 137-15-, set/dez 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/>.

SOUZA NETO, Samuel de; BORGES, Cecília; AYOUB, Eliana. Formação de professores na contemporaneidade: desafios e possibilidades da parceria entre universidade e escola. **Revista Pro-Posições**. Campinas, v. 32, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/gFgZh5rxH9mNW3VKfdzNMKj/>>.

TINTI, Douglas da Silva; SILVA, José Fernandes da. Estudo das repercussões do Programa Residência Pedagógica na formação de Professores de Matemática. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 151, set-dez 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/404>.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>.