

A formação continuada do profissional da educação

Ilma Passos Alencastro Veiga *

Lúcia Maria Gonçalves de Resende **

Luzia Costa de Souza ***

Miriam Silva Gomes ****

A “prática da pesquisa” é uma das disciplinas que compõe o rol oferecido pelo curso de mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Seu oferecimento objetivou imprimir um outro tipo de envolvimento dos alunos frente aos projetos de pesquisa, pois com freqüência observava-se que a participação do aluno pesquisador limitava-se a executor de tarefas rotineiras, mecânicas e repetitivas, alijando-o do momento de concepção e reflexão posterior ao projeto.

Esta estrutura que prevê uma relação dicotomizada entre o pensar e o fazer pesquisa, reflete, mais uma vez, a fragmentação do próprio processo de trabalho dentro da instituição e da sociedade de forma geral.

O tema escolhido privilegiou uma das áreas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação: a formação de profissionais da educação, com ênfase na formação continuada.

* Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

** Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

*** Técnica em Assuntos Educacionais do MEC

**** Professora do Centro de Ensino Unificado de Brasília.

Tendo em vista a abrangência da temática, o projeto foi dividido em etapas com terminalidade semestral. O fio condutor entre estas etapas foi a formação de profissionais da educação. A esse respeito duas vertentes se colocaram continuada, privilegiando, na universidade, os projetos de extensão.

Algumas questões conceituais

Para melhor entendimento desta pesquisa é necessário o esclarecimento de alguns conceitos que balizam o encaminhamento do estudo em questão.

A questão da formação profissional envolve a formação inicial e a formação continuada, ambas são facetas de um mesma questão. A formação inicial de educadores é a *“preparação profissional que antecede sua entrada na profissão - aquela que deverá lhe dar condições de iniciar seu exercício profissional”*. (GATTI, 1992, p. 1). A formação continuada é aquela que proporciona aos profissionais da educação a sua auto-realização com o aumento dos níveis de participação e de autonomia. A formação continuada atualiza a formação inicial e se destina àqueles que já se encontram no mercado de trabalho. Centra-se na prática pedagógica que ocorre na escola e na dinâmica interna da sala de aula. Esta é a referência de todo o processo formativo.

Neste sentido a formação profissional não pode ser compreendida pela somatória da formação inicial mais acumulação de cursos, de conhecimentos específicos e técnicos-pedagógicos. É, fundamentalmente, um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Num trabalho recente, Marques defende a idéia de que:

“É nas situações vivenciadas, para além dos estágios curriculares ou outras formas de engajamento profissional ainda em caráter exploratório, é o próprio exercício autônomo da profissão que se deve reconstruir o núcleo orgânico a atuação /formação”. (1992, p. 54)

Parece assim, justificar-se uma formação profissional alicerçada na prática pedagógica que ocorre na escola e na experiência profissional. Por isso, discutir a formação profissional de educadores

implica em assumi-la como um processo dinâmico que articula a formação inicial com a continuada e de forma contextualizada. A necessária concepção unitária da formação profissional opõe-se à sua fragmentação.

Entre os mecanismos existentes hoje na universidade, que podem contribuir para viabilizar a formação continuada de profissionais de educação, destaca-se a extensão.

A extensão é compreendida, neste estudo, não como mera disseminação de conhecimentos, via cursos, seminários, conferências, ou prestação de serviços na forma de assistência educacional, que em muitos casos reveste-se de caráter paternalista e autoritário. Destacamos o caráter articulador e oxigenante da extensão, frente ao ensino e à pesquisa.

“A extensão enquanto articuladora do ensino e da pesquisa, garante o contato direto realimentador e recíproco entre professores, alunos, técnicos, instituições e população. Este contato testa a capacidade de se realizar uma práxis que desencadeará o questionamento das teorias apresentadas em sala de aula, face às exigências da prática. Este fluxo, por sua vez, garante um diálogo externo e interno à universidade, através de avaliações processuais dos conteúdos programáticos das disciplinas ofertadas nos diferentes cursos.” (BARTHY et al. 1987, p. 3)

Verificamos, assim, a ênfase acentuada na ótica da extensão enquanto elemento político-pedagógico de atuação da universidade, o que propicia a realização de seu compromisso social com a população.

Garrafa (1987, p. 90) ressalta o duplo compromisso de extensão com a população, colocando inicialmente a identificação, defesa e explicitação de posicionamentos novos para que professores e estudantes possam aprender e ensinar na realidade. Isto significa ultrapassar os limites da sala de aula e transpor os muros da universidade. O segundo compromisso refere-se ao conhecimento produzido e acumulado pela universidade e colocado a serviço da população.

A título de fechamento, destacamos que a formação profissional ocorre por duas faces - a inicial e a continuada e se efetivam através do ensino, da pesquisa e da extensão.

A partir destas considerações conceituais e do levantamento das indagações a serem investigadas foi possível explicitar os objetivos desta pesquisa.

Partindo do questionamento mais amplo, qual seja, que papel desempenha a extensão universitária na formação continuada dos profissionais da educação, outras indagações surgiram:

- Como é concebido o projeto de extensão voltado para a formação continuada do profissional da educação?
- Qual a relação entre o projeto de extensão com o currículo do curso de formação de profissionais da educação?
- O que tem sido priorizado a nível de: temática, ações, seleção da clientela, carga horária?
- Os projetos de extensão estão vinculados a uma política mais ampla de formação dos profissionais da educação?
- Existe articulação entre as atividades de extensão e as escolas do sistema?
- Os projetos de extensão têm atendido às reais necessidades das escolas do sistema?
- Quem tem financiado os projetos de extensão e qual o montante dos recursos?
- Como tem sido realizada a avaliação dos projetos de extensão e em que medida são utilizados para redimensionar os novos eventos?

Desta forma, estabelecemos como objetivo geral analisar o papel da universidade de Brasília na formação continuada de profissionais da educação, buscando nos projetos de extensão desenvolvidos pelas várias licenciaturas no período de março de 1991 a março de 1993, a efetiva articulação entre a Universidade e as escolas de 1º e 2º graus.

O percurso metodológico

A metodologia de trabalho desta investigação constitui-se de várias atividades. Levantamento dos projetos de extensão cadastrados no Decanato de Extensão no período de março/91 a março/93 e desenvolvidos pelas faculdades e institutos que oferecem cursos de

licenciatura, a saber: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Artística, Educação Física, Enfermagem/Obstetrícia, Filosofia, Psicologia, Química.

Recorreu-se nesta fase a três formas de coleta de dados: levantamento de informações detalhadas a respeito dos projetos realizados no período em questão, triagem dos projetos de extensão objeto da pesquisa e entrevista com os coordenadores e/ou chefes de departamento.

Dentre os mais duzentos projetos de extensão desenvolvidos, apenas trinta e um voltavam-se para a formação continuada dos profissionais de educação sendo que estes últimos foram mapeados considerando os seguintes aspectos: concepção do projeto, articulação do projeto com o currículo de graduação, prioridades, vinculação do projeto com uma política mais ampla de formação profissional, articulação entre formação continuada e escolas, atendimento às necessidades e prioridades das escolas, formas de financiamento e sistemática da avaliação.

Tipos e características dos eventos de extensão

Conforme revelaram os dados coletados, evidenciou-se um leque variado de temas, com um maior incidência nos aspectos pedagógicos, deixando de lado os assuntos voltados para as concepções mais amplas da educação e suas relações com a sociedade, sem enfatizar também os fundamentos sócio-políticos da educação. Verificamos que a ênfase é no aprofundamento curricular, isto é, os cursos de extensão destinam-se mais aos alunos dos diferentes cursos da graduação. Isto significa que, por um lado, a extensão não está contribuindo para a formação continuada de profissionais em exercício, como instrumento de disseminação do conhecimento produzido, conforme tradicionalmente compreendida e nem mesmo como articuladora do ensino e da pesquisa como prevê uma concepção mais emergente que enfatiza a dimensão político-pedagógica da atuação da universidade.

Alguns resultados do estudo

Os projetos de extensão, voltados à questão da educação continuada seguiram uma mesma trajetória, qual seja, tiveram como ponto de partida o interesse pessoal do professor coordenador motivado pelo vínculo resultante de ações conveniadas entre os institutos da UnB e a Fundação Educacional do DF (FEDF), como produto do aprofundamento de estudos individuais ou em grupo, da área específica, pela percepção do interesse dos próprios alunos do curso de graduação ou, ainda pela solicitação de professores da rede que se dá de forma pulverizada, tanto no que diz respeito à clientela como à escola.

Os projetos de extensão, de modo geral, não estão centrados nas necessidades prioritárias da escola, pois, por um lado estas não desenvolvem um trabalho com vistas a definir suas prioridades para a formação dos profissionais que nela atuam e por outro, os coordenadores dos projetos acabam por oferecer atividades ligadas à sua área de interesse acadêmico, procedendo a uma fase de sensibilização que antecede a oferta da atividade. Se não podemos afirmar que exista verticalidade na oferta dos cursos, cabe refletir sobre o fato de que a sensibilização pode constituir-se em uma forma velada de estabelecer para os professores e/ou escola as suas prioridades.

Quanto à forma de encaminhamento, os dados evidenciaram a preocupação com o confronto concepção-prática. Mostrou-se também a valorização das atividades de autogestão e co-participação.

Com relação à carga horária constatamos que os projetos de extensão executados através de cursos, procuram seguir as prescrições contidas no estatuto do magistério do Distrito Federal, que para efeito de progressão funcional determina uma carga horária mínima de trinta horas.

No tocante à vinculação entre os projetos de extensão a uma política mais ampla de formação dos profissionais da educação os dados evidenciaram, claramente, a inexistência de uma proposta política no sentido de estabelecer diretrizes norteadoras amplas não só para eventos extencionistas como para o ensino que diz respeito à formação inicial e também para a pesquisa como fonte da construção do saber.

Em decorrência desta ausência de política o próprio financiamento dos projetos por parte da UnB ficou prejudicado, tendo

em vista que os dados apontaram para uma predominância de eventos sem nenhum financiamento e auto-financiados, à exceção de alguns projetos que contaram com recursos provenientes do FNDE, GDF e da própria UnB.

De acordo com os dados levantados foram encontradas três situações quanto à articulação entre a formação continuada e as escolas do sistema. A primeira apresenta a inexistência de qualquer tipo de articulação. A segunda situação demonstra que a articulação ocorreu apenas a nível pessoal e não institucional. A terceira possui uma situação peculiar, pois, no que diz respeito à articulação institucional, percebeu-se que quando existe este tipo de articulação, a mesma decorre da situação funcional dos coordenadores que pertencem ao quadro de servidores da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), fato esse, anterior à realização dos projetos de extensão.

Cabe ressaltar, ainda, a existência de projetos de extensão que ocorrem tendo como objetivo primeiro interesses acadêmicos motivados pela necessidade pessoal da socialização dos conhecimentos aprofundados ao longo de cursos de pós-graduação, estágios, pesquisas e da própria experiência profissional acumulada.

No que diz respeito à avaliação dos eventos, pudemos verificar que em algumas situações houve avaliação mais sistemática com relação aos cursos propriamente ditos e não aos impactos provocados pelos mesmos, o que ocorreu em apenas duas situações.

Houve também a realização informal de avaliação e até a ausência de formas de avaliação, o que demonstra certa despreocupação com o caráter investigativo que deveria permear as atividades desenvolvidas pela universidade.

À guisa de conclusão

Existem muitas dimensões para serem consideradas numa análise mais aprofundada acerca da formação continuada dos profissionais da educação.

Dentre essas dimensões a serem consideradas, o estudo privilegiou a pedagógica conceitual a fim de clarificar as características, os objetivos, as relações e a importância da formação continuada. Esta formação possui uma força que importa,

“Valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos que assumam a responsabilidade e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas.” (NÓVOA, 1991, p. 25)

A formação continuada pode, então, ser concebida como um instrumento de mudança, em estreita conexão com a formação inicial.

Como os projetos de extensão analisados foram concebidos e desenvolvidos sem considerarem:

- a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- os pressupostos teóricos-metodológicos com vistas à formação continuada;
- os projetos voltados para os interesses de ordem mais acadêmica e pessoal;
- a existência de projetos de cunho investigativo da própria formação profissional;
- o princípio de integração entre as disciplinas;
- finalmente, uma política mais ampla de formação profissional.

Fica evidenciado que um posicionamento que não aponta, de forma orgânica, uma posição articulada com fundamentação teórica-metodológica compatível com as prioridades da escola.

Outro aspecto que ficou evidente, a partir dos dados coletados, foi a polarização na formação inicial que, por um lado, enfatizou o oferecimento de cursos de extensão voltados, essencialmente, para o aprofundamento curricular, caracterizando a valorização da formação do bacharel. Por outro lado, as licenciaturas, de maneira geral, não privilegiaram cursos de extensão voltados para a formação continuada dos profissionais da educação que atuam nas escolas de 1º e 2º graus.

Cabe, no entanto, ressaltar a existência de dois projetos que, de alguma maneira, conseguiram superar o quadro anteriormente posto. É o caso do projeto “Integração Universidade-Escola”, realizado de forma conjunta entre as áreas de Química e Psicologia. Este projeto, iniciado em 1991 e ainda em andamento, visa prestar assessoramento aos docentes de Química do 2º grau em escolas públicas e privadas, envolvendo os alunos matriculados na disciplina Estágio

Supervisionado. De acordo com o projeto “um trabalho deste tipo seria, como já foi dito, procurar estabelecer uma relação mais efetiva entre a Universidade e o Ensino de 2º grau, através de um contato que possibilite a troca de informações entre professores, licenciados e pesquisadores do 2º e 3º grau, seja no nível da área de conteúdo seja no nível das questões epistemológicas e psicológicas, relacionadas a tal área.” (SILVA e TUNES, 1991, p. 4)

Outro projeto que merece destaque é “Melhoria do ensino de 1º e 2º graus e formação do licenciado” mais conhecido como projeto “CAN-FEDF/UnB”, iniciado em 1989 e ainda em andamento. É desenvolvido através de ações centralizadas em uma única escola. Tem como objetivo introduzir a gestão participativa, a interdisciplinaridade e a própria revisão metodológica das áreas curriculares. Participam todas as licenciaturas com variação de intensidade, momento e natureza de atividade.

Reforçamos, apesar da experiência já exposta, que a interdisciplinaridade como um dos elementos essenciais da concepção de extensão não tem sido predominante na ação da universidade. Mesmo diante da intencionalidade evidenciada nos projetos no sentido da busca da interdisciplinaridade, o que observamos foi a tendência para o enfoque unidisciplinar e multiprofissional. Não há ação conjunta, mas a justaposição de atuação de várias licenciaturas, mesmo tendo como ponto de convergência um único projeto realizam um conhecimento ainda parcializado ao abordar os fenômenos educativos.

Faz-se necessário, portanto, reconhecer a iniciativa destes professores que, a par de todas as dificuldades encontradas ainda buscam desenvolver ações voltadas para a melhoria do ensino da escola através da elevação do nível de competência dos educadores.

Indícios de outra perspectiva

A partir das reflexões apresentadas, fica evidente que o processo de promoção profissional, como um todo, precisa ser repensado. E assim, é fundamental que se analise a tese de Nóvoa:

“A formação contínua de professores deve alimentar-se de perspectiva inovadoras, que não utilizem preferencialmente formações formais, mas que

procurem inverter do ponto de vista educativo as situações escolares.” (1991, p. 29)

Neste sentido, indicamos alguns pontos que sugerem uma outra perspectiva:

- fortalecimento do papel da escola no sentido da busca de uma maior autonomia para a construção de seu projeto político pedagógico;
- concentração de esforços para fortalecer o fluxo relacional entre os departamentos, faculdades, institutos, escolas de 1º e 2º graus e organizações sindicais, culturais e científicas;
- substituição do paradigma de formação profissional, rompendo com uma proposta dicotomizada, em detrimento de uma proposta unitária e democrática;
- necessidade de implementações e racionalização dos recursos financeiros destinados à formação do profissional de educação;
- valorização da prática pedagógica e do aperfeiçoamento profissional permanente dos educadores que atuam nas escolas de 1º e 2º graus;
- ênfase no caráter investigativo dos projetos de extensão como retorno e retroalimentação da prática docente que envolve, também, o ensino e a pesquisa;
- implementação da sistemática de avaliação do processo de formação profissional que envolve as duas dimensões - inicial e continuada.

Finalizando, é bom que se ressalte que a educação continuada deve estar centrada na escola e constitui-se em um dos aspectos de uma totalidade representada pelo projeto coletivo de desenvolvimento e transformação da instituição educativa, isto é, o projeto político-pedagógico.

Referências Bibliográficas

BARTHY, Alday Brasil et al. *Um ensino diferente: uma proposta renovadora de extensão*. Brasília, 1987 (mimeo).

- GATTI, Bernadeti A. Alternativa para a formação de professores. IN: *Seminário sobre formação de professores para educação básica: experiência no Brasil e na França*. Brasília: UnB, 1992.
- MARQUES, Mário Osório. *A formação profissional da educação Ijuí*. Editora Ijuí, 1992.
- NÓVOA, Antonio. A formação continuada dos professores no contexto da reforma. IN: Portugal, Universidade Aveiro. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- REIS, Renato H. *A extensão universitária na relação universidade - população: a contribuição do campus avançado do médio araguaia-Programa Integrado Saúde Comunitária*. Brasília, UnB, 1988. Dissertação de Mestrado.
- _____. A institucionalização da extensão. *Revista EDUCAÇÃO BRASILEIRA*. Brasília, a. 14, n. 28, p. 67-81, 1992.

RESUMO

Este artigo examina os projetos de extensão realizados entre 1991 e 1993 pelas faculdades e institutos da Universidade de Brasília que oferecem cursos de licenciatura. A pesquisa procurou, por um lado, identificar as características e tipologias desses cursos, e, por outro lado, avaliar os possíveis efeitos dos mesmos sobre a formação dos profissionais da educação. Por fim, as autoras apontam algumas deficiências da extensão universitária nesse período, notadamente o seu caráter unidisciplinar e multiprofissional.

ABSTRACT

This paper studies the Projects of Extension that different Faculties and Institutes of the University of Brasilia undertook between 1991 and 1993. It tries to identify their characteristics and types and, at the same time, assess their possible impacts on the formation of educational professionals. Finally, it shows some failures of the University Extension of that period, remarkably its onediscipline and multiprofesional character.