



Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007

p. 367-374

## A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: TENSÕES E POSSIBILIDADES

Sandra David Bucholz<sup>1</sup>  
UNIJUÍ - RS

**Resumo:** A formação continuada vem ganhando cada vez mais relevância na área da educação. O presente texto apresenta uma reflexão acerca do tema, apresentando algumas concepções que vêm sendo apontadas pelos diferentes autores para construirmos um panorama e situarmos o debate teoricamente, problematiza a questão a partir da discussão do papel da universidade na sua relação com a sociedade situando as questões que estariam interceptando este debate e procura apontar alguns indicadores de projetos de formação continuada na universidades nas diferentes áreas de licenciatura.

**Palavras-chave:** universidade, formação continuada, possibilidades de interação

### THE UNIVERSITY AS A SPACE FOR CONTINUING EDUCATION DEVELOPMENT: TENSIONS AND POSSIBILITIES

**Abstract:** Continuing education development has gained increasing relevance in education field. This text presents a discussion on that theme, presenting some concepts that have been identified by various authors to build a panorama and situate the theoretical debate. This raises doubts about the issue from the discussion of the role of the university in its relationship with society placing the issues that would be part of this debate and seek indicators of projects concerning continuing education in universities in the various areas of teacher education courses.

**Keywords:** university, continuing education development, possibilities of interaction

*A educação é movimento e ordem, sistema e contestação. O saber que existe solto e a tentativa escolar de prendê-lo num tempo e num lugar. A necessidade de preservar na consciência dos "imatuross" o que os "mais velhos" consagraram e, ao mesmo tempo, o direito de sacudir e questionar tudo o que está consagrado, em nome do que vem pelo caminho.*

Carlos Rodrigues Brandão

Nas últimas décadas, o mundo transformou-se de maneira ampla e profunda. Essas transformações, de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural, têm-nos levado a enfrentar sucessivos e complexos acontecimentos que modificam as nossas vidas nos mais diversos aspectos. Alguns desses

acontecimentos estão relacionados com as funções sociais e econômicas que a informação e o conhecimento têm ocupado na sociedade, bem como com os avanços da telemática, que têm facilitado à produção e a circulação de grandes volumes de informação. Esses são fatos que requerem das instituições e dos profissionais adequação e atualização constante.

O conhecimento que permite o desenvolvimento profissional se dá na relação com os outros conhecimentos e saberes docentes. Nessa perspectiva, o professor constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Por isso, é importante ver a pessoa do professor e valorizar o saber de sua experiência. Para Nóvoa (1997, p. 26), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”.

O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os professores têm direito envolve a formação inicial e a formação continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois processos é que a formação continuada ocorre com o professor no exercício de suas atividades. O modelo convencional de formação continuada da educação brasileira vem sendo bastante questionado nos últimos anos. Entendo, nessa perspectiva, que formação e competência profissional não se constroem por acumulação de cursos, mas mediante um trabalho de reflexão sobre práticas e de reconstrução permanente de um modo de fazer-se professor.

O que seria a formação continuada? Seriam os processos que acontecem em situações específicas, após a formação inicial, considerada aqui, como a formação desenvolvida na graduação? O que dizer, nos casos dos professores da educação básica que possuem como formação o magistério no nível médio que retornam às instituições de ensino superior para cursarem a graduação? E aqueles que, em busca de aprofundamento ou titulação, retornam à universidade para fazer mestrado e doutorado? Essas situações, às vezes, não são consideradas quando se discute a formação continuada. A idéia predominante refere-se, especialmente, àqueles projetos em que ações de formação acontecem em situações específicas como em projetos das secretarias de educação, conforme propostas elaboradas a partir das demandas.

Postula Gatti (2003) que a formação continuada de professores consiste numa questão psicossocial, em função da multiplicidade de dimensões que essa formação envolve. Segundo a autora, um projeto de formação continuada não pode ser construído ignorando-se o conjunto de dimensões que estão envolvidas, a natureza e as características psicossociais do ato educativo. Os contextos institucionais e sociais que enquadram as práticas dos professores são diversos e as demandas por educação se constroem em campos bastante diferentes. Ainda, segundo Gatti (1997), os pro-

gramas de formação utilizam dispositivos de motivação externa (pontuação, progressão na carreira certificados) que, sem dúvida são importantes, mas não podem substituir o compromisso pessoal e institucional com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino e com a própria aprendizagem dos alunos.

Para Marin (2002), a formação continuada de professores deveria transformar a escola em espaço de troca e de reconstrução de novos conhecimentos. Deveria partir do pressuposto da educabilidade do ser humano, numa formação que se dá num *continuum*, em que existe um ponto que formaliza a dimensão inicial, mas não existe um ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais em que aos professores é permitido apropriar-se dos próprios processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Para Rodrigues e Esteves (1993, p.98), a formação continuada exige profissionais “conhecedores da realidade da escola, capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro...”.

Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria apto para atuar na sua área o resto da vida. Hoje a realidade é diferente, principalmente para o profissional docente. Este deve estar consciente de que sua formação é permanente, autônoma, que ocorre na dialética teoria/prática/teoria e é integrada no seu dia-a-dia nas escolas.

Nóvoa (2002, p. 23) destaca que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Para esse estudioso português, a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

O debate sobre as possibilidades de se estabelecer uma política de formação continuada no campo da universidade não é algo simples. Envolve a discussão do papel social da instituição, dos pressupostos teórico-metodológicos da produção do conhecimento e dos impactos relacionados às diretrizes emanadas de outros órgãos gestores, que definem processos de avaliação da produtividade, daqueles que vivem a universidade e que a fazem no seu cotidiano. O que se procura com os projetos de formação continuada de professores? Será que podemos ter uma orientação segura quanto ao desenvolvimento das atividades de formação continuada de professores quando temos, ainda, dificuldades para precisar a concepção de formação inicial de professores que se abraça no interior das universidades? Qual o lugar da atividade de extensão no contexto da formação continuada de professores e no contexto da pró-

pria universidade no debate dessa questão? As funções primeiras da universidade estão alicerçadas no tripé ensino, pesquisa e extensão. No entanto, como se estruturaria a base sustentadora da formação de professores para a Educação Básica no interior de uma universidade que ocupa um lugar de excelência nacional?

Sabendo-se que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Esses, por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, devem estar se apropriando permanentemente do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã.

A reflexão sobre essas questões torna-se fundamental para o debate sobre os projetos de formação continuada de professores, porque tocam em pontos nevrálgicos do fazer universitário. Tocam em valores construídos historicamente, ligados com a relação ensino, pesquisa e extensão na universidade, e tocam na relação que estabelecemos com o próprio conhecimento por nós produzido. Existe um lugar social de prestígio ocupado pela universidade e muitos a procuram em função das suas possibilidade em oferecer respostas. No entanto, sabemos que este lugar social se constrói num campo de luta entre concepções relativas ao conhecimento, entre a relação educação-trabalho e teoria-prática.

Para Marques (2000):

Todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos da formação continuada do educador. Cumpre, no entanto, dedicarmos aqui atenção especial às responsabilidades específicas da universidade. Escola da educação do educador, à universidade não é apenas o processo formativo formal. Deve a ele dar continuidade e propiciar-lhe as rupturas exigidas pelo exercício da profissão na concretude das exigências renovadas. Importa assumá-la como atribuição sua os estágios da formação inicial como os da formação continuada dos educadores, mesmo porque não poderia cumprir com uma das tarefas sem a outra (p. 209).

A idéia de formação continuada em questão contém o desafio de inserir a universidade no processo de requalificação do professor, assim como o de garantir novos sentidos ao compromisso assumido, rejeitando a racionalidade técnica da qual parece que a universidade, muitas vezes, torna-se refém. A universidade pode contribuir para a concretização das experiências educacionais por meio da participação regular

dos seus representantes nas reuniões pedagógicas, vindo a tomar parte do seu planejamento, quando solicitados, juntamente com os professores, coordenadores pedagógicos e diretores, como também selecionando e introduzindo textos teóricos, orientados para as especialidades, com a intenção de que os professores se apropriem da teoria e obtenham, por conseguinte, maior grau de autonomia (Tardif, 2002; Mizukami, 2002).

Como “lócus” de produção de conhecimento, ela torna-se âncora que traz segurança ao fazer docente ao fazer docente dentro da escola. Existe uma tensão latente pelo que não se sabe e espera-se que o novo venha a trazer a solução. No entanto, muitas vezes, pouco tempo há para a pesquisa educacional, para perguntar-se o que se sabe sobre as práticas docentes no interior de uma escola de educação básica.

Com este texto, não gostaria de apresentar conclusões ou prescrições, mas abrir possibilidades para que possamos construir outras formas de pensar, viver e fazer a universidade e a formação de professores, considerando a necessidade de inserir precocemente o professor na prática investigativa, tendo como objeto a própria ação docente. Nisso está o reconhecimento da validade dos saberes do professor, acumulados ao longo do seu trabalho na escola. Observe-se que o texto não pretende confrontar, de forma estéril, os saberes escolares dos professores com os conhecimentos considerados científicos, veiculados pela universidade sob a égide de verdades absolutas. Ao contrário, a proposta pretende comprometer ambos os segmentos com a prática reflexiva, levando-os a formular indagações e reflexões na ação e sobre a ação desenvolvida. (SCHÖN, 1983; ZEICHNER, 1993).

O aspecto inovador da questão encontra-se na alteração da lógica dos atuais cursos de formação que, via de regra, realizam-se de forma descontinuada, com clara definição dos tempos de aprender e de aplicar, reforçando o distanciamento da academia, que se descompromissa com os resultados futuros da interação iniciada. Ao ensejar encontros frequentes dos professores em formação com os ‘formadores’ e professores em atuação no ensino básico regular, estabelece-se condições políticas e técnicas para um diálogo que supera a exterioridade da escola em relação às situações de trabalho, que separa tempo e lugar de trabalho do tempo e lugar de aprendizagem/formação. Segundo Amiguiño et al (1997, p.103), “tal tendência está de acordo com um progressivo reconhecimento do potencial formativo das situações de trabalho e do ambiente de aprendizagem proporcionado pelo agir coletivo no interior das organizações”. A força da proposta reside exatamente no reconhecimento do saber do professor e na inserção precoce do mesmo como investigador da própria práxis. Objetiva-se resgatar a idéia da competência docente perdida ao longo dos tempos e que contribuiu para a baixa estima profissional, importante estratégia para praticar um ensino reprodutivista, que perpetua os interesses de alguns grupos sociais.

Como postula Marques (2000):

Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobri-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, responder com eles o que lhes ensinou (p. 210).

Fundamentando as mudanças ou resistências concebidas como necessárias, os professores exercitam sua capacidade analítica, dialogando sobre os problemas que examinam de forma solidária. Trata-se de horizontalizar as relações para verticalizar as decisões, procurando uma forma de trabalho que conduza os envolvidos à independência e que mesmo assim lhes ofereça a retaguarda para os passos iniciais da ação transformadora que assumem como inadiável.

A idéia de formação continuada em questão contém o desafio de inserir a universidade no processo permanente de qualificação do professor, assim como de garantir novos sentidos ao compromisso assumido, rejeitando a racionalidade técnica da qual a universidade, muitas vezes torna-se refém. E, ao mesmo, procurando uma forma de trabalho na formação docente que conduza aos envolvidos à independência e que mesmo assim lhes ofereça retaguarda para os passos iniciais da ação transformadora que assumam como inevitável.

As universidades podem contribuir mantendo lista de discussão através da Internet, sobre questões relacionadas à prática acadêmica (ensino, pesquisa e extensão); organizando temporariamente oficinas didático-pedagógicas; criando um banco de dados que reúna a produção acadêmica, bem como informações sobre projetos de extensão e pesquisa científica em andamento ou concluídos pelos professores da Instituição; criando grupos de ouvidoria de professores e formandos interessados em discutir sua prática e temas relacionados com a educação através de parcerias com mestrands ou professores interessados, oportunizando espaço gratuito de diálogo.

O pressuposto é o de que os professores, ao se envolverem com sua realidade, interrogando-a e problematizando-a, ampliem sua capacidade de visão e de dúvida epistemológica, ferramentas indispensáveis para a transformação do real. E, conforme afirma Caumo:

Deixam de simplesmente repetir ou de reproduzir conhecimentos que não lhes pertencem, para realizar possibilidades contidas na utopia. Saltam da ação de manejo de conhecimentos para a construção de finalidades, ativando a capacidade de pensar enquanto aprendem a fazer (1997, p. 102).

Se é verdadeira a máxima educacional de que se educa muito mais pelo exemplo – entendido não como um modelo, mas como uma referência ética e científica – do que pelo discurso, como se pode esperar do futuro professor que leve a sério a idéia de trabalho pedagógico coletivo e projeto político-pedagógico? É necessário que as instituições formadoras de professores repensem as suas práticas para atuar de forma positiva na formação de educadores efetivamente convencidos da necessidade do trabalho coletivo na escola. Se esta deve mudar, os cursos de formação de professores precisam também passar por uma mudança profunda e radical. Os educadores necessitam, em conseqüência, atualizar a sua formação, ou seja, dar continuidade a ela de forma que estejam preparados para um diálogo interativo entre ciência, cultura, teorias de aprendizagem, gestão de sala de aula e da escola, atividades pedagógicas e, principalmente, domínio das tecnologias que facilitam o acesso à informação e à pesquisa.

Só o tempo e a realidade podem confirmar ou rejeitar a validade de certas idéias. Nada nem ninguém mais.

#### REFERÊNCIAS

- AMIGUINHO, A. et al. Formar-se no projecto e pelo projecto In: CANÁRIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- CAUMO, T. **O que os novos tempos exigem do professor no ensino universitário**. Porto Alegre: Educação, ano XX, nº 32, 1997.
- GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.
- GATTI, Bernadete. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Cadernos de pesquisa. Fundação Carlos Chagas, nº 119. Julho 2003.
- MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: TIBALLI, Elianda F. Arantes, CHAVES, Sandramara Matias (orgs.) **Concepções e práticas de formação de professores diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. Ijuí: Unijuí, 2000.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- NOVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NOVOA, Antônio. **Revista Nova Escola**, p.23. Agosto 2002.

RODRIGUES, Angela & ESTEVES, Manuela. **A análise das necessidades na formação de professores**. Porto Editora, 1993.

SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

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

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

#### NOTAS

- <sup>1</sup> Professora especialista em Educação Física Escolar e Psicopedagogia. Mestre em Educação nas Ciências pela Unijuí-RS. E-mail: sandradavidbucholz@hotmail.com