

A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DIALOGANDO SOBRE A AUTONOMIA PROFISSIONAL.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos - UERJ

GT: Formação de Professores/ n. 08

Agência Financiadora:. Não contou com financiamento

Do ponto de vista conceitual, temos percebido que a concepção de professores moldados sob a égide da racionalidade técnica, característica dos anos 70 e que resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho docente, tem sido superada pela discussão em torno dos professores como profissionais reflexivos, que investem na valorização e no desenvolvimento de seus saberes, sendo capazes de produzir conhecimento e de participar das decisões e da gestão da escola e dos sistemas, o que traz perspectivas para a reinvenção da escola democrática. Nesse artigo, pretendo, a partir das idéias desenvolvidas por Contreras (2002) sobre a autonomia profissional e apoiada em uma pesquisa qualitativa realizada nas universidades públicas e em uma particular do estado do Rio de Janeiro que teve como foco a identificação de programas voltados para a formação continuada de professores, contribuir para a ampliação do debate sobre o tema, de forma a fazer com que o desenvolvimento da autonomia profissional possa emergir como possibilidade e oriente a realização de ações desenvolvidas pela universidade.

Palavras chave: autonomia profissional, formação continuada de professores, universidade

Introdução

A partir dos anos 90, a formação continuada tem sido bastante investigada. Um dos resultados desse processo é a constatação de que os programas de formação continuada de professores vinham se repetindo em ações pouco eficientes, em parte por seu caráter esporádico e porque, geralmente, não mantinham vínculo direto com o

cotidiano do profissional, estando focadas em prescrições didáticas que não davam conta da complexidade do trabalho docente.

Para Brzezinski e Garrido (2001), a partir de 1996 a tônica da formação continuada centra-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Sob influência de autores como Schön (1995), e Sacristán (1995), a formação passa a ter como inspiração a abordagem do professor reflexivo.

Por sua vez, a universidade, em função de sua tradição na produção independente do saber, reúne, segundo pesquisadores (Guimarães, 2001; Rios, 2001), condição privilegiada para contribuir com a formulação de processos de formação de professores que superem a idéia de que a formação possa ser realizada de forma massificada, por meio de pacotes encomendados que não valorizam os saberes construídos pelos docentes. Mas será que a universidade tem se valido desta condição privilegiada para desenvolver ações realmente relevantes?

Tradicionalmente em nosso país, cabe ao setor de extensão da universidade organizar ou propiciar a implementação de programas, projetos e cursos, dentre eles, aqueles destinados à formação continuada de professores. Com o intuito de identificar, no estado do Rio de Janeiro, as atividades desenvolvidas pelas universidades e responder a esta pergunta, quais são as principais atividades desenvolvidas pelas universidades para a formação continuada de professores, realizaram-se, em 2003, entrevistas com profissionais designados pelas pró-reitorias de extensão universitária e que coordenam programas e projetos nas universidades. Participaram da pesquisa profissionais das seguintes instituições: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ).

A principal técnica de coleta de dados foi a entrevista. No entanto, duas das instituições participantes optaram por responder parte das questões por escrito. As entrevistas tinham uma estrutura pouco rígida e, de acordo com o ritmo da conversa, poderiam ser elaboradas mais algumas questões, de forma a obter maior clareza ou complementar os dados focalizados. Os entrevistados das universidades responderam as seguintes perguntas: quais têm sido as principais atividades realizadas pelas universidades em relação à formação continuada de professores? De que forma elas se organizam? Quais têm sido seus principais objetivos? O que orienta a implantação dos programas de formação continuada de professores pelas universidades? De que forma os professores participam dessas atividades?

A análise das entrevistas teve, como ponto de partida, a adoção de uma direção teórica que objetivava auxiliar na reflexão sobre as condições possíveis e desejadas para a implementação de propostas que visam à formação continuada de professores. Assim, na primeira parte deste trabalho, discutem-se, a partir de Contreras (2002), as concepções de autonomia profissional no ensino, e, na segunda, as informações obtidas pela pesquisa, buscando desvelar aspectos significativos sobre os

processos desenvolvidos nas universidades. Acredita-se que a discussão proposta aqui possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre formação contínua do professor, tendo em vista a universidade e seu papel na condução de processos de formação de professores, naquilo que reúne de possibilidades para formar para a autonomia profissional.

1. Sobre a autonomia profissional

Na educação, a idéia da escola conquistar sua própria autonomia em relação aos mecanismos burocráticos e centralizadores e conduzir seu planejamento tem sido incentivada. Nos debates realizados com profissionais da área predomina a urgência de se retirar o excessivo controle das mãos do Estado, para que, assim, a educação formal possa exercer seu papel na construção de uma sociedade democrática; para tanto as escolas deveriam exercer sua função na construção de um projeto pedagógico autônomo.

Contudo, Martins (2002) declara que as experiências autogestionárias em educação esbarram nos limites da normatização externa à própria área e nas relações sociais gerais que impregnam a dinâmica e funcionamento das sociedades.

Assim, as escolas não podem ser completamente autônomas, pois uma autogestão que se refira não somente às técnicas e formas de ensino, mas também aos objetivos do ensino, não parece possível porque, queira ou não, a escola continua sendo uma instituição a serviço de fins sociais, determinados por amplo conjunto de fatores. (Martins, 2002, p. 230)

Para a autora, o conceito de autonomia na área educacional encontra-se reduzido à redefinição de procedimentos administrativos e financeiros, pois os fins sociais da educação já se acham determinados.

Nesse mesmo contexto de debate, tem havido grande preocupação com as concepções existentes em relação ao profissional de educação e à sua autonomia. Contreras (2002), por exemplo, pauta sua análise sobre o tema a partir de três delas: a do docente como especialista técnico, como profissional reflexivo e como intelectual crítico. Cada uma pressupõe formas de entender o trabalho de ensinar e, segundo o autor, se mostram contraditórias.

Em uma primeira instância, o modelo dominante da racionalidade técnica considera que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que precede da pesquisa científica. Entende-se que a prática profissional suporia a

aplicação inteligente do conhecimento científico e técnico aos problemas enfrentados por um profissional para conseguir os resultados desejados.

Na perspectiva de Contreras, a relação que se estabelece entre a prática e o conhecimento é hierárquica e interdependente, posto que as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, que derivam da ciência aplicada, que se fundamenta na ciência básica. A atuação necessita da elaboração prévia de conhecimentos que se produzem em outro contexto institucional. Essa separação entre a elaboração do conhecimento e a sua aplicação é igualmente hierárquica no seu sentido simbólico e social, já que representa distinto reconhecimento acadêmico e social entre as pessoas que produzem o conhecimento e as que o aplicam. O problema maior com esse tipo de conhecimento empírico-analítico, próprio das ciências físico-naturais, cujo interesse constitutivo é o técnico, emerge quando seu uso se estende para a ação humana.

Ao querer se valer da mesma concepção instrumental sobre objetos, e do uso de um conhecimento capaz de prever, está-se supondo que a prática profissional no âmbito social deva se conduzir como uma engenharia. Mas, também, que a ação profissional possa ser entendida como se apenas se estabelecessem ações técnicas, à margem da decisão sobre as finalidades pretendidas, ou à margem dos contextos humanos e sociais nos quais tais práticas ocorrem, e de suas conseqüências sobre eles. (Contreras, 2002, p. 93-94)

No campo da educação, impregnado pela mentalidade da racionalidade técnica, o professor compreende que a sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Age-se sobre o pressuposto de que o conhecimento pedagógico disponível dirige a prática, proporcionando os meios para reconhecer os problemas e solucioná-los, o que oculta o fato de que, em grande medida, a prática docente é um enfrentamento de situações nas quais concorre uma série de fatores que não nos permite estabelecer com clareza um problema que coincida com as soluções de que dispomos.

Os professores lidam com problemas complexos, que não possuem apenas uma explicação. Na esfera educacional, os docentes devem entender as situações no contexto específico em que se apresentam e em suas singularidades, permitindo que a interpretação de cada uma delas e as possíveis respostas sejam alteradas conforme a necessidade. Uma definição rígida de conhecimento profissional pode, inclusive, causar uma visão limitada das situações que enfrenta e dos procedimentos que deve adotar.

Segundo Contreras, os professores que entendem seu trabalho como exercício técnico tendem a resistir às análises que ultrapassam a maneira como o compreendem, o que, de certa forma, evidencia o conflito social entre os fins do ensino e as conseqüências sociais da dinâmica da sala de aula.

No que se refere à autonomia, ao poder de deliberação e ao juízo, cabe explicitar que os profissionais têm sua capacidade minimizada, na medida em que sua ação fica reduzida a um conjunto de regras e habilidades que devem ser seguidas. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento permanente das pretensões do ensino, sendo que a sua profissionalidade é identificada na aplicação, com eficácia e eficiência, de métodos e atingimento de objetivos. Objetivos de ensino que não são sequer um elemento de análise, reflexão e escolha profissional, uma vez que são preestabelecidos pelas políticas educativas ou no pensamento dominante da comunidade.

Decidir a ação mais apropriada para cada caso não é algo que possa proporcionar um conhecimento pedagógico de caráter técnico, porque ele precisamente não resolve os conflitos e dilemas de avaliação sobre o que é mais conveniente em uma determinada circunstância, como atender a necessidades dificilmente relacionáveis ou quanto deve dar de si em uma situação imprevista. Só o ato de assumir e o compromisso pessoal com opções pedagógicas podem proporcionar o substrato para enfrentar o imprevisível, o incerto e o ambíguo, já que as respostas e sua justificação devem ser elaboradas de forma implícita, normalmente no decorrer da própria atuação. (Contreras, 2002, p. 104)

Sobre a segunda perspectiva, a do profissional reflexivo, Contreras inicia suas análises a partir das idéias desenvolvidas por Shön no final da década de 80. Esse autor distingue que, na realização das atividades espontâneas da vida diária, há o “conhecimento na ação” e a “reflexão na ação”. Na prática cotidiana há uma série de ações que realizamos espontaneamente, sem parar para pensarmos antes de agir. Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas está, sim, na ação. De outro modo, há ocasiões em que surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensamos no que fazemos, é a reflexão na ação.

No campo profissional, conforme a prática fica estável e repetitiva, o conhecimento se torna mais tácito e espontâneo. Diante de situações diferentes, contudo, se mostra insuficiente, e o profissional necessita refletir. Segundo Contreras, para Schön, o processo de reflexão na ação transforma o profissional em um pesquisador da prática. Nessas situações, ele não depende de teorias e técnicas

preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema de forma a atender suas peculiaridades e decidir quais soluções escolher. Os problemas que demandam atitudes de reflexão são provenientes de situações para as quais não se tem, em princípio, uma forma adequada de interpretação, o que coloca em andamento as espirais de avaliação-ação-nova avaliação. Esse processo assemelha-se ao seguido pelos pesquisadores, sendo a prática, nesse caso, um modo de pesquisar, de experimentar, de avaliar e de transformar.

Ao considerar que a atuação do profissional não se limita à aplicação de técnicas, mas que se abre aos efeitos por ela desencadeados, Schön considera que a prática profissional integra necessariamente as conseqüências sociais que provoca.

A obra de Schön permite recuperar, dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda compreensão e marginalizada em seu valor ao não ser produto da aplicação do conhecimento técnico-científico. Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, conseguiu legitimar outra forma de entendê-la que pode ser apresentada como racional, embora não seja técnica, mas “artística”. (Contreras, 2002, p. 113)

Ao reconstruir a dimensão reflexiva da prática, os profissionais demonstram sua “arte profissional”, isto é, são capazes de manipular grande quantidade de informação, selecionar as mais relevantes e, diante do conhecimento profissional advindo de casos anteriores, extrair as conseqüências a partir do reconhecimento da singularidade.

Um outro aspecto de diferenciação entre o especialista técnico e o profissional reflexivo é que o primeiro excluída do racional a discussão dos fins, uma vez que os tratava como estados finais, enquanto que o segundo passa a discerni-los em sua tradução no dia-a-dia. A prática reflexiva está guiada por valores profissionais que cobram autêntico significado não como objetivos finais, mas como critérios normativos que estão presentes no próprio desempenho profissional.

Na análise de Contreras, os trabalhos dos autores que refletem sobre a prática reflexiva do ensino (Schön, 1983, Stenhouse, 1985, e Elliot, 1990, apud Contreras 2002)¹ assumem, influenciados pelas idéias de Aristóteles², a perspectiva de que “a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é

¹ Contreras engloba entre as obras cujos autores defendem a idéia dos docentes como profissionais reflexivos e a concepção do ensino como prática reflexiva, o trabalho de Stenhouse(1985) sobre o professor pesquisador e o de Elliot (1990), no qual a prática reflexiva é analisada como um processo dialético de geração da prática a partir da teoria e da teoria a partir da prática.

² Para Aristóteles (1140 apud Contreras, 2002), a deliberação prática, que ele diferencia da técnica, que se dirige à produção, é a disposição que se desenvolve diante de problemas do tipo moral, ou seja, de decisão sobre a forma de agir em relação ao que é bom para a vida humana.

adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que praticam.” (p.128)

Independente das restrições e ordens às quais estejam submetidos, nenhum professor poderá evitar agir de acordo com a sua própria concepção do que é o bem na educação. As ordens atuarão como pressões que se tem em conta na consideração das circunstâncias, porém não se pode esperar que os professores se transformem em meros aplicadores de decisões que eles mesmos não tomariam. O desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir das instituições ou sabedorias que surgem fora da própria prática dos docentes, é preciso que eles possuam as idéias.

A conclusão que se tira é a de que a educação não pode ser determinada a partir de fora. Entretanto, esse aspecto revela um problema relacionado ao direito da comunidade em intervir em um assunto público e, nesse caso, o profissional reflexivo autônomo, ao partir de seu julgamento, tende a excluir a participação da comunidade nas decisões educativas.

Nesse contexto, vem se consolidando uma crítica à autonomia profissional. A questão não se resume à falta de confiança nos docentes, porém se revela no reconhecimento das diferenças sociais em relação às finalidades que o ensino deveria cumprir, ou seja, deixar a cargo dos professores as decisões educacionais é resolver de modo unilateral o que é plural e fruto de uma sociedade estratificada e dividida em grupos com *status* e poder desiguais. Notadamente, os conflitos sociais sobre o ensino e seu sentido são aspectos que se interiorizam na profissão. Os profissionais não estão à margem das controvérsias ideológicas sobre o ensino, sua missão e o modo de realizá-la, eles estão no meio delas.

Um dos problemas da visão dos professores reflexivos é que a docência não se desliga dos valores dos professores sobre o ensino e suas circunstâncias, ao mesmo tempo em que se reconhece que os interesses em educação são variados. As estratégias pedagógicas não são somente uma opção de mérito e/ou de eficácia, mas representam diversas pretensões e razões de ser da educação. Vivemos em uma sociedade repleta de contradições e em um mundo desigual e injusto, diante do qual Contreras interroga-se se a reflexão seria suficiente para reconhecer a diferença entre pluralidade e desigualdade. Será que ela poderia conduzir à busca de uma prática educativa mais igualitária?

É essa suspeita sobre a fragilidade de argumentação do profissional reflexivo que conduz o autor a verificar que a visão reflexiva, mesmo integrada à concepção dos professores como intelectuais críticos, não está isenta de contradições. Para ele, a visão do profissional reflexivo entra em conflito com a própria pretensão de autonomia, uma vez que considera que o juízo crítico não é compatível com um critério independente de

juízo. Tal perspectiva mostra-se limitada em contribuir para a revisão do conceito de autonomia profissional.

Tomando como referência as idéias de Henry Giroux, que a partir da década de 80 discute o papel dos educadores como intelectuais, Contreras analisa a terceira concepção sobre o professor: a que o vê como intelectual crítico. Em oposição às concepções puramente técnicas ou instrumentais, o autor defende o trabalho do docente como tarefa intelectual. Os professores teriam como função uma prática intelectual crítica relacionada aos problemas e experiências da vida diária, em que devem não só ter uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas também desenvolver com seus alunos a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.

Contreras destaca que, para Giroux, os professores

têm por obrigação tornar problemáticos os pressupostos por meio dos quais se sustentam discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos. (2002, p. 158)

Os professores exercem uma autoridade emancipadora, ligada às idéias de liberdade, igualdade e democracia. As escolas são tomadas como esferas públicas democráticas, lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para a atuação na sociedade, e os docentes são intelectuais críticos comprometidos com a transformação social. Isto posto, obriga os professores a terem claros os referenciais políticos e morais sob os quais constituem sua autoridade no ensino. Em seu programa de análise sobre os professores, ele entende que tais profissionais devem expandir a prática educativa a outros setores sociais, uma vez que não é possível defender a idéia de escola como esfera democrática se não forem considerados os grupos que têm algo a dizer sobre os problemas educacionais.

Os docentes devem exercer um papel ativo, organizando-se junto a outros setores da sociedade com o objetivo de excluir os grupos políticos e econômicos que exercem uma influência prejudicial ao currículo. Nesse aspecto, o profissionalismo deve ser evitado naquilo que traz de oposição ao restante dos grupos com interesses na educação.

Por suas reflexões, Giroux não permite que se atribua aos professores o mero exercício reflexivo, mas define o seu conteúdo, em termos de compromisso inequívoco com uma sociedade mais justa e democrática, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, comprometidos com a construção de uma vida pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança.

Contreras considera que a obra de Giroux mostra qual deve ser a situação dos professores como intelectuais, no entanto não explicita como chegar a construir tal posição crítica em relação à profissão dadas as circunstâncias reais – sociais, históricas e institucionais – em que se encontram. Não há, em sua obra, possíveis articulações entre os professores e as suas experiências concretas, as dificuldades práticas que vivenciam e que os impedem de seguir a orientação. Parece que, a princípio, seria suficiente a iluminação de suas idéias e a vontade política para que assumissem seu papel emancipador.

A insuficiência daquelas concepções sobre os professores como profissionais reflexivos, a falta de um conteúdo concreto que refletisse um programa para a prática de deliberação que fosse expressão de um compromisso social emancipador, nos fez dirigir o olhar para os modelos que entendem os professores como intelectuais críticos. Porém, agora corremos o risco de que este modelo, embora represente claramente um conteúdo, uma orientação acabe, contudo, expressando imagens que não consigam tradução prática ou impondo uma visão do mundo baseada em sua suposta universalidade (Contreras, 2002, p. 177)

A problemática sobre a profissionalização do docente é intensa, e mesmo as tentativas de liberar os professores de suas contradições ideológicas podem significar a imposição de novas racionalidades sobre eles, com imagens reconhecidas como ideologicamente corretas, que, por sua vez, excluem a experiência, os dilemas e contradições que não se deixam unificar sob os pressupostos de uma emancipação.

A reflexão crítica não pode ser entendida como se estivesse alicerçada sobre uma base firme, segura e unificada para todos os envolvidos, ou mesmo como uma posição privilegiada a partir da qual se terá acesso ao conhecimento das distorções. Dessa forma, devemos reconhecer e aceitar que todo conhecimento é parcial, já que é limitado e partidário, projetando os interesses de uma parte sobre os de outras. Não sendo único, cabe pensá-lo como opressivo para outros.

Tendo como referência Ellsworth (1989 apud Contreras, 2002), Contreras assinala que, freqüentemente, a idéia de libertar os professores de suas distorções ideológicas – ou mesmo de que eles possam libertar seus alunos – pode significar um processo de imposição de novas racionalidades sobre eles. A reflexão crítica, ao aceitar a parcialidade, deve se dirigir não ao consenso sobre a crença de uma posição unificada, motivo de novas opressões, mas ao reconhecimento das diferenças.

Contudo, diferentemente da autora, Contreras considera que o reconhecimento das diferenças não pode significar indiferença perante elas; não podemos renunciar as aspirações que projetam nossas vidas para a igualdade. Não se pode rejeitar os valores que são a expressão da exclusão e marginalização ainda existentes, há ainda espaço para reivindicar a igualdade e a justiça, a liberdade e a solidariedade, sabendo-os abertos e problematizados, como representação de buscas que sabemos não-integradas.

2. Os projetos de formação em ação nas universidades.

O estudo realizado em todas as universidades públicas do estado do Rio de Janeiro e em uma particular buscou investigar a existência de propostas voltadas para a formação de professores e a contribuição que trazem para a autonomia profissional.

Em um primeiro momento, realizou-se uma breve identificação dos programas existentes. A partir da qual, constatou-se que as atividades desenvolvidas pelas universidades para professores da educação básica estão circunscritas a cursos, que, oferecidos em número reduzido – em média de três a cinco por instituição – têm cargas horárias estimadas entre 80 e 160 horas. Somente uma instituição pública oferecia cerca de 19 cursos, cujas cargas horárias variavam de 14 a 78 horas.

Apenas um curso, realizado pela instituição privada, era de pós-graduação *latu-sensu* e tinha uma carga horária de 360 horas. Cabe ressaltar, no entanto, que não era específico para docentes. Nas universidades pesquisadas, os professores responsáveis por conduzir os cursos oferecidos pertenciam ao quadro permanente das instituições, basicamente constituído por Mestres e Doutores. Esses dados revelam, no âmbito da universidade a grande variação de tipos de cursos, sendo mais frequentes aqueles com cerca de 80 horas de duração.

Em meio aos papéis que parecem inerentes à universidade, espera-se que os acadêmicos ajam em função de produzir, publicar e popularizar o conhecimento que se orgulham em criar, contribuindo para uma sociedade que desfrute de autonomia intelectual e reflexão crítica sobre os valores que lhes são passados por meio dos diversos meios de produção e difusão de saberes. No entanto, a mesma disposição para produzir conhecimento não orienta a realização de ações voltadas para a formação continuada. Neste estudo, pelas opções de cursos encontradas, pode-se afirmar que são poucas as garantias de que os professores que são alvo dos programas de formação contínua terão ampliadas suas capacidades de manejar conhecimento.

Nas universidades pesquisadas, a estruturação dos cursos se dá a partir de demandas externas, ou seja, a cada solicitação ou abertura de edital para a realização de cursos constitui-se uma equipe de professores para conceber e coordenar o projeto. A universidade estrutura-se para cada caso, sem consolidar uma instância permanente e com objetivos próprios destinados à formação continuada.

Cabe ressaltar que duas das universidades entrevistadas não se organizam dessa forma por não disporem de um núcleo específico que possa captar ou receber demandas

externas. Em outra instituição, observamos que as atividades de organização dos cursos demandados estão a cargo, inicialmente, de um professor responsável, que constitui grupo específico para o desenvolvimento do trabalho de acordo com a necessidade.

De modo geral, os recursos financeiros para a realização dos cursos advêm das secretarias municipais de Educação. Quanto ao destino desses recursos, três dos entrevistados afirmam que parte está comprometida com os custos operacionais para a realização dos cursos e parte compõe o orçamento da universidade de forma a suprir as suas necessidades. A realização de tais atividades complementa o orçamento restrito que recebem do Estado.

Uma das instituições não forneceu a informação sobre o destino dos recursos financeiros e duas declararam que não estabelecem parcerias com órgãos públicos para captação de recursos. Nesse caso, os cursos são oferecidos gratuitamente para os órgãos públicos e os professores responsáveis disponibilizam carga horária para realizá-los e os parceiros, quando muito, oferecem transporte e alimentação. Somente uma das instituições admitiu as duas formas de organização de cursos: há os que são oferecidos por professores com carga horária disponível para a atividade, e os que são fruto de contratos de financiamento com órgãos públicos.

A falta de uma política interna que possa ter reflexos na sistematização das atividades destinadas à formação de professores no âmbito das universidades tem, certamente, repercussões no processo de concepção e gestão de projetos. Três universidades declaram ter projetos a cargo das unidades acadêmicas, porém reconhecem que as atividades são esparsas e que, muitas vezes, são elaboradas para atender a poucas ou a apenas uma unidade escolar. Nesses casos, as ações desenvolvidas têm como objetivo estabelecer um projeto de pesquisa e demonstram a prevalência do caráter individual no encaminhamento das atividades voltadas para a formação continuada no âmbito da universidade, fruto de sua própria organização interna.

Atividades esporádicas e que não contam com uma organização interna sólida, em que se priorize a articulação das funções de ensino, pesquisa e extensão, desvelam uma atitude pouco preocupada com o avanço do processo formativo do professor. Isto faz confirmar as palavras de Demo (2001), que afirma que a extensão (onde tem se desenvolvido os programas de formação) seria a má consciência da universidade, em duplo sentido: de uma parte, porque, incomodada pela pecha da “torre de marfim”, inventa vinculações sociais compensatórias, e de outra, porque não consegue trazer o desafio social, sobretudo da cidadania, para dentro da proposta curricular.

A extensão é hoje, ainda segundo o autor, um caça-níquel, atirando para todos os lados, desde que acerte em fontes adicionais de recursos, ou seja, em vez de fazer com que o saber acadêmico esteja a serviço dos problemas sociais, a extensão apresenta-se como um mercado, vendendo os bens que passou anos produzindo. De

modo geral, o que se identifica nos programas analisados são ações que não têm condições suficientes de transpor a concepção apresentada por Demo (2001).

As universidades atualmente têm oferecido atividades voltadas para professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. As universidades acabam ao longo dos anos concentrando suas ações em relação ao atendimento de determinados segmentos de ensino considerados prioritários na educação nacional e que recebem incentivos do governo federal. Tais propostas limitam-se a atender demandas emanadas de órgãos públicos, que, de modo geral, parecem justificar seus projetos a partir de supostas necessidades de aperfeiçoamento profissional do seu corpo docente.

Em uma das universidades públicas, a preocupação maior está na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as ações desenvolvidas estavam a cargo de convênios ou editais públicos de programas nacionais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), Alfabetização Solidária e Brasil Alfabetizado do Governo Federal.

Em outra instituição o curso de formação continuada é oferecido periodicamente de forma a atender professores da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), que disponibiliza recursos financeiros para cerca de 1200 professores. Uma terceira universidade desenvolve cursos para o Ensino Fundamental e Médio em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, com algumas secretarias de educação dos certos municípios da Baixada Fluminense e com o MEC.

Cabe destacar, no entanto, que em uma das universidades pesquisadas há um programa destinado a uma Secretaria Municipal de Educação da Baixada Fluminense que não se organiza em função de incentivos existentes, mas objetiva “avançar no processo de investigação, de construção de novos conhecimentos, propostas metodológicas, tanto dos alunos da universidade que atuam no programa como dos docentes atingidos.”

As universidades reconhecem dificuldades em honrar as demandas emanadas do poder público e declaram que, se fossem maiores, certamente, dados os recursos humanos e condições estruturais que possuem não teriam condições suficientes de atendê-las.

Um dos profissionais entrevistados afirmou que “a universidade é mais lenta do que as secretarias. Nós precisamos de um tempo para pensar, para reunir, decidir e esse tempo é mais longo do que o tempo do Estado e o tempo desses professores que estão procurando cursos. Se todo mundo decidisse fazer pedido para a gente, com certeza não teríamos capacidade de fazer. Mas eu acho que as universidades podem constituir-se em redes de formação, elas poderiam se reunir para desenvolver esses projetos de capacitação de professores”

É possível notar uma ação clara de prestação de serviços, em que a universidade apenas aprimora as ações no intervalo entre uma demanda atendida e outra. Nesse contexto, predominantemente marcado pelo planejamento de cursos elaborados em função de contratos e editais, dificilmente poderíamos vislumbrar ações mais integradas ou mesmo mais consolidadas por parte da universidade. Como esses programas de formação emanados do poder público têm caráter descontínuo, o mesmo ocorre no âmbito da universidade, que dele espera a definição política e os recursos financeiros.

Os cursos são, geralmente, formulados a partir de perspectivas em relação ao que os docentes buscam: “aprender mais”, “aprimorar técnicas didático-pedagógicas que tornem mais eficiente sua atuação”, “vencer desafios de um espaço que para eles é desconhecido”, “permitir a valorização do seu trabalho”, “desenvolver seu pensamento que aqui não é subjugado”, “mudança para desenvolver o seu potencial de criatividade”. Estas idéias revelam a fragilidade da constituição dos roteiros de formação, restritos a ajustar as idéias dos órgãos públicos financiadores com as da “indefectível”.

Após a pesquisa, pudemos observar que a avaliação dos projetos, conforme afirmou um dos entrevistados, não está sistematizada na maioria das universidades: “esta avaliação não tem sido feita sistematicamente”. Porém, em algumas das instituições, já há uma preocupação em relação a isso: “O que eu acho é que falta um acompanhamento, voltando nesse professores e vendo como é que ele está aplicando. Quais dificuldades está tendo para implementar aquilo que ele aprendeu nos cursos de “capacitação”? Quais dificuldades a escola está enfrentando.

Em outra, no decorrer da entrevista, ouvimos o depoimento a seguir “Eu confesso que você está me instigando. Quem sabe eu não venha a fazer uma pesquisa, de tentar conversar com esse professor e tentar resgatar e achar em que o processo de formação modificou a prática do professor e tem um conjunto de variáveis que vão interferir. Para mim, não satisfaz uma avaliação imediata à formação. É claro que, com o tempo, nós aprendemos a ler em seus semblantes, o que é instigante e prazeroso. O nível de participação, mas isso pra mim também é insuficiente, e aqueles que estão calados? Os que não exteriorizaram? Interessa-me saber o que todos pensam. A leitura dos gestos e do olhar me sinalizam a possibilidade de redirecionar o trabalho de formação”.

Em uma outra instituição, pode-se identificar que a avaliação está a cargo dos professores que oferecem os cursos: “até o momento, esta sub-reitoria não avalia os resultados. Isso é feito pelas coordenações de cada curso. Pretendemos, com a criação de um Conselho para a Extensão, sistematizar tais avaliações”.

Para uma outra instituição ou para um outro entrevistado a preocupação com a análise dos resultados está crescendo: “estamos elaborando uma proposta mais sistemática de avaliação, temos algumas visões, por enquanto ela é apenas processual, com alguns depoimentos e narrativas anotadas, nada sistematizado. Que é útil, mas não temos ainda uma avaliação do impacto da ação desenvolvida com os alunos”.

De modo geral, prevalece a idéia: “eu imagino que tenha sido ótimo, que foi muito interessante, pois trabalhamos tanto com a experiência prática deles como com textos acadêmicos, com livros e com vídeos, enfim, muito dinâmico”

Por esses aspectos, mesmo não solicitando o envolvimento do corpo docente e não fundando efetivas formas de avaliação, os entrevistados declaram que os professores adquirem maior capacidade

de reflexão sobre a prática. A defesa desta idéia tem aporte em uma sensação empírica, o que não oferece à universidade condições reais para aferir os efeitos da formação oferecida para uma efetiva autonomia profissional (Contreras, 2002).

Os coordenadores que responderam à pesquisa consideram que os órgãos públicos podem contar com um saber qualificado, fruto do trabalho de profissionais experientes, que pensam em melhorar a educação e que, na sua diversidade, são capazes de propor alternativas ao processo educacional.

Entretanto, essa sólida experiência não é colocada em julgamento e os processos de formação existentes não são de fato avaliados. A dimensão avaliativa dos projetos ou está em embrionário processo de elaboração ou sequer foi incluída no momento da formulação dos cursos oferecidos. Por esse conjunto de dificuldades é urgente que as universidades realizem uma maior reflexão e análise dos caminhos políticos e metodológicos com que vêm formulando suas propostas para a formação continuada de professores.

3. Apontando alguns caminhos

A construção de uma tradição em pesquisa fez com que a universidade fosse vista como o espaço privilegiado em que as propostas de formação pudessem ser implantadas sob os ideais da autonomia profissional. Entretanto, nos depoimentos colhidos revelam-se aspectos ainda em desacordo com esta perspectiva. Além disso, os órgãos públicos que buscam esta instituição para realizarem suas propostas formativas delegam à universidade todo o desenvolvimento do processo sem interferirem nas decisões tomadas, considerando que ela reúne por sua tradição - pesquisa e experiência com a formação inicial - condições de decidir o que é melhor para a formação de docentes. Os professores, por sua vez, completamente alijados de todo o processo, não têm voz para sinalizar seus níveis de satisfação e aprendizado diante das propostas desenvolvidas a que estão submetidos.

As políticas educacionais, embora pareçam demonstrar uma preocupação com a formação continuada do profissional docente, limitam-se a disponibilizar recursos para a realização de ações circunscritas a cursos de formação muitas vezes ligeiros com temáticas que consideram prioritárias, em detrimento do debate ampliado sobre uma formação que inclua idéias e propostas devidamente acordadas por representantes de todos os segmentos escolares, associadas a mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação das atividades executadas. O poder público mantém sua tradição centralizadora e antidemocrática ao impregnar a formação de professores de propostas em que os fins já vêm determinados.

Os relatos colhidos nesse estudo sugerem que estamos diante de uma universidade mais preocupada em angariar recursos do que com a efetividade de programas institucionais de formação. As propostas são frágeis e a universidade acaba repetindo a limitação tão reclamada da formação inicial. O cenário é marcado por ações esporádicas a cargo das pró-reitorias de extensão universitária, quase que

exclusivamente elaboradas a partir do atendimento de demandas externas. Esfacelada, a universidade não consegue articular seus próprios projetos de ensino, pesquisa e extensão em prol da formação continuada de professores.

Nesse contexto, conceber um processo de formação continuada de professores voltado para a autonomia profissional ainda é um desafio. Solicitamos aos professores que sejam criativos, tenham iniciativa em relação à melhoria educativa, mas, ao mesmo tempo, fazemos com que participem de projetos de formação acabados, definidos por especialistas. A autonomia defendida é sempre relativa. À universidade cabe a disseminação das inovações pedagógicas por meio de cursos, e aos professores, freqüentarem-nos. Mais uma vez, há pouca margem de participação direta dos docentes nos projetos das universidades. E que autonomia se pode defender em espaços de decisões unilaterais, não-dialógicos? Creio que o avanço nessa questão pode vir do encontro entre os professores e a universidade - que não deve ser vista como “infalível” – um encontro em que se possa recuperar o debate público sobre posições educacionais, tenso e, ao mesmo tempo, profícuo, na medida em que as aspirações educacionais podem guiar a busca pela compreensão da complexidade do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRZEZINSKY, I. e GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 18, p.82-100, set./out./nov./dez. 2001]

CONTRERAS, J. *Autonomia do professor*. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIA, D. S. (Org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.141-158.

GUIMARÃES, Valter. *Saberes docentes e identidade profissional – a formação de professores na UFGO*. Tese de doutorado. FEUSP. 2001.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. In: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, *Cadernos de Pesquisa*, n.115,p. 207-231,março/2002

RIOS, T. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.63-92

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p.77-91