

Formar professores universitários:

tarefa (im)possível?

Maura Maria Morita Vasconcellos^(a)
Mara Regina Lemes de Sordi^(b)

Vasconcellos MMM, Sordi MRL. University teachers' development: an (im)possible task? Interface (Botucatu). 2016; 20(57):403-14.

This paper originated from a post-doctoral research on institutional university teachers' development programs. Its objective is to question formative actions for higher education teaching at public universities, identifying the risks, tensions and challenges faced by these institutionalized programs. During this descriptive - exploratory study, programs coordinators were consulted through a face-to-face interview, while recognized researchers from the university teaching development area were interviewed via email. The analysis used was based on the hermeneutics - dialectics method. A few challenges surfaced: the constant struggle resisting regulatory policies directed against an education that aims at social quality; the sustainability of institutional policies; the valorization of university teaching development programs regulated by ethical and political principles related to human emancipation; and, as a strategy against hegemonic status, the construction of articulation networks among existing programs.

Keywords: Higher education. University teaching. University teachers' development programs.

Este artigo deriva de pesquisa de pós-doutoramento a respeito de programas institucionalizados de formação docente. Pretende-se problematizar ações formativas para a docência no Ensino Superior realizadas em universidades públicas, com vistas a identificar riscos, tensões e desafios enfrentados pelos programas institucionalizados. Num estudo exploratório descritivo, foram consultados coordenadores de programas, por meio de entrevista presencial, e reconhecidos pesquisadores da área de formação pedagógica universitária, utilizando-se entrevista por e-mail. A análise apoia-se no método hermenêutico-dialético. Aparecem como desafios: a luta constante na resistência às políticas reguladoras que caminham na contramão de uma educação que vise a uma qualidade social; a sustentabilidade das políticas institucionais; a valorização de uma formação pedagógica universitária regida por princípios éticos e políticos aderentes à emancipação humana, e, como estratégia de luta contra-hegemônica, a construção de redes de articulação entre os programas existentes.

Palavras-chave: Ensino Superior. Docência universitária. Programas de formação docente.

^(a) Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. Rodovia Celso Garcia Cid, Pr 445 km 380, Campus Universitário. Londrina, PR, Brasil. 86057-970. mauramorita@uel.br
^(b) Departamento de Estudos e Práticas Culturais, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, Brasil. maradesordi@uol.com.br

Introdução

A docência, como sabemos, não é uma profissão fácil e já foi chamada de “ofício impossível” quando “[...] invocam-se as condições de ensino: [...] as circunstâncias sociais, as deserções, as recusas e a complexidade de crenças que se enfrentam”¹ (p. 150). Tais argumentos remetem a Freud, que, citado por Cífare¹, teria dito: “Quase parece, contudo, que a análise é a terceira dessas profissões ‘impossíveis’, nas quais se pode ter, de saída, a certeza de um sucesso insuficiente. Os outros dois (ofícios), conhecidos desde muito mais tempo, são educar e governar”¹ (p. 152).

Esta afirmação nos leva a uma reflexão sobre as contradições vividas pelos formadores de professores. Se a docência parece ser um “ofício impossível”, que diremos, então, da tarefa de formar professores? O impossível se refere ao fato de que, em nossa profissão, não temos uma garantia científica que determine cada um de nossos atos, porque a docência exige revisitar a relação entre teoria e suas aplicações, a prática e suas armadilhas, já que oscilamos conforme somos teóricos ou práticos. Contamos sempre com a incerteza, o acaso e a complexidade, sobretudo, porque o resultado depende fundamentalmente da adesão do outro, que, por sua singularidade, pode frustrar nossos planos.

Este artigo deriva da pesquisa de pós-doutoramento concluída em 2015 a respeito da constituição de programas institucionalizados de formação docente, cujo objetivo foi estudar as ações formativas para a docência no Ensino Superior realizadas em universidades públicas. Tomou, como referência, duas instituições representativas do Estado do Paraná e do Estado de São Paulo: Universidade Federal do Paraná² - UFPR e Universidade Estadual de Campinas³ - Unicamp.

A escolha dos programas obedeceu a alguns critérios prévios: primeiramente, a opção foi investigar universidades públicas, espaço de atuação da pesquisadora e sua orientadora, em razão de que a universidade pública é o tipo de universidade que defendemos e que sofre o maior impacto das políticas públicas de Educação desencadeadas pelas decisões e direcionamentos governamentais. Em segundo lugar, teriam de ser programas institucionalizados, reconhecidos e devidamente estruturados. Sim, porque existem iniciativas e movimentos na direção da valorização da docência e da graduação em muitas instituições, mas que não chegaram, ainda, ao status de serem reconhecidos ou oficialmente institucionalizados como programas de formação. Foram selecionados dois estados e dois Programas representativos destes: estado do Paraná (por ser o estado da pesquisadora) e estado de São Paulo (por ser o estado em que o pós-doutoramento se desenvolveu).

Num estudo exploratório-descritivo, foram consultados os dois coordenadores dos programas formativos das respectivas instituições (denominados C) e dez reconhecidos pesquisadores de pedagogia universitária (denominados P). Os primeiros, por meio de entrevista presencial, e os demais, em entrevista por *e-mail*. Consideramos que seria de grande contribuição a consulta a renomados e reconhecidos pesquisadores da área de pedagogia universitária no Brasil pois, com certeza, a expressão de suas perspectivas poderia complementar informações e auxiliar na melhor compreensão das propostas formativas. Estes foram escolhidos tendo como critério: a relevante trajetória acadêmica, a produção bibliográfica e, acima de tudo, a luta no complexo campo da formação pedagógica do docente universitário.

Sem a intenção de comparar os dois programas formativos e nem de analisar sua estrutura e pressupostos, a ideia foi problematizar questões centrais, destacando fragilidades, riscos, tensões, assim como possibilidades, avanços, lutas e desafios que pudessem ser generalizados para possibilitar uma reflexão sobre programas desta natureza em geral. Na realidade, os dois programas serviram de referência e motivo para uma discussão mais engajada sobre o tema. Para a interpretação dos dados, apoiamos-nos no método hermenêutico-dialético, visto que, “[...] enquanto a hermenêutica enfatiza o significado do que é consensual, da mediação, do acordo e da unidade de sentido, a dialética se orienta para a diferença, o contraste, o dissenso, a ruptura de sentido e, portanto, para a crítica”⁴ (p. 90).

Este texto estrutura-se em três eixos: o cenário da Educação Superior e o compromisso da universidade com a formação docente, os programas de formação como um “lugar” de valorização da docência universitária, e os riscos, tensões e desafios enfrentados pelos programas de formação, basilares de nosso estudo pós-doutoral.

O cenário da Educação Superior e o compromisso da universidade com a formação docente

De modo especial, na atualidade, a Educação Superior é afetada pelas crises econômicas, políticas e de sentidos e valores, em razão de sua responsabilidade de produzir e disseminar conhecimentos úteis ao desenvolvimento da economia global, impostas pelo sistema produtivo. Isto interfere no trabalho docente e nos sentidos da formação. Mas, com isto, explica Dias Sobrinho⁵, a universidade perde privilégios de conhecimento e formação e ganha outras novas atribuições. Frequentemente, convivem dois elementos numa mesma instituição: tradição universitária e novas tendências e realidades.

Santos⁶ analisa que:

Nestes últimos vinte anos, a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. (p. 63-4)

A missão histórica da universidade é formar pessoas dotadas de conhecimentos e valores, capazes de contribuir para o processo de construção da humanidade, priorizando a superação dos problemas de pobreza, violência, injustiça e desigualdade social⁵. Mas, segundo o autor, as universidades estão se modificando segundo valores muito distantes ou sem correspondência daqueles da sua criação, deixando de ser uma instituição de estudo e formação para se tornar uma empresa educacional voltada para as utilidades. Embora, nos discursos e documentos universitários, a cultura, a ética, a estética e os valores sociais estejam presentes, não ultrapassam o plano do abstrato. Sobre a formação que está ocorrendo nas universidades, Bento⁷ pergunta: “Que conceitos e noções de Formação [...] Educação, de Homem, de Sociedade e Universidade são transmitidos aos estudantes? Que grau de inquietude ética perante o rumo deste mundo é fomentado? Que apego à cultura e à filosofia é cultivado na maioria dos cursos de pós-graduação?” (p. 704).

Consideramos que a universidade tem papel central na construção da sociedade do conhecimento, e, por isto,

[...] ela não pode negar sua natureza essencialmente pública, isto é, concernida à elevação de toda sociedade humana. Nessa perspectiva, só é digna de nomear-se universidade, a instituição que produz e dissemina o conhecimento como direito social e bem público, isto é, como algo essencial e imprescindível à formação de sujeitos capazes de participar criativa e criticamente da sociedade.⁵ (p. 657)

A formação docente pode assumir papel central quando se considera a necessidade de mudança nos rumos da universidade pública. Nesta perspectiva, Chauí⁸ destaca alguns pontos para mudar a universidade tomando a formação como perspectiva: compreender a Educação Superior como um direito do cidadão, defendendo a universidade pública, recusando a privatização e rompendo com o modelo proposto pelo banco mundial; definir autonomia universitária pelo direito de definir suas normas de formação, docência e pesquisa e da autodeterminação das políticas acadêmicas; revalorizar a docência, tão desprestigiada e negligenciada com a “avaliação da produtividade”, em que predomina o aspecto quantitativo.

O produtivismo acadêmico é consequência das políticas mercantilistas que concebem a educação como mercadoria. Esta condição afeta, sobretudo, os professores que atuam na pós-graduação stricto sensu, com controle avaliativo da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e sua dinâmica avaliativa denominada Coleta Capes; e, também, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio, por exemplo, do Currículo Lattes⁹. Estas formas de controle têm contribuído para certo desprestígio do trabalho docente na graduação, posto

que este repercute quase nada na avaliação dos programas de pós-graduação. Ou seja, estas políticas de regulação induzem a certo descaso ao que seria função nobre de uma instituição formadora.

No cenário de mudanças de paradigmas que vem ocorrendo nas últimas décadas, cresce a importância da formação pedagógica dos docentes universitários, que se mostre densa tecnicamente, mas que, simultaneamente, revele pertinência social. Evidencia-se, assim, o reconhecimento da insuficiência de uma formação sólida numa área específica de conhecimento para o exercício da função docente, o que acresce maior complexidade aos programas formativos.

Os programas de formação como um “lugar” de valorização da docência universitária

Estamos utilizando o termo *lugar* no sentido que lhe confere Cunha¹⁰, que explicita a concepção de lugar em sua interface com as expressões *espaço* e *território*. Para a autora, “[...] é possível perceber a relação entre espaço, lugar e território. O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se transforma em território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados”¹⁰ (p. 185).

Nesta perspectiva, “ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios”¹⁰ (p.185). Os programas de formação institucionalizados podem se constituir num “lugar” de formação do docente universitário se os espaços a eles destinados adquirirem um significado e um reconhecimento na comunidade universitária.

Pelas prerrogativas legais que tem, a universidade, tradicionalmente, é identificada como um espaço de formação dos professores universitários, tanto em relação à formação para a pesquisa na pós-graduação como na educação continuada. O espaço pode abrigar a possibilidade de existência de programas de formação, mas não garante, necessariamente, sua efetivação. Cunha¹⁰ adverte que o fato de ela ser o espaço de formação não significa que ela se constitua num lugar de formação; o que transforma um espaço em lugar é a dimensão humana, quando atribui sentidos e reconhece a legitimidade deste espaço. “Quando se diz ‘este é o lugar de’, extrapolamos a condição de espaço e atribuímos um sentido cultural, subjetivo e muito próprio ao exercício de tal localização”¹⁰ (p. 184).

Nem sempre os espaços de formação dos docentes universitários são ocupados, e, por isto, não se transformam em lugares, pois “o lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição”¹⁰ (p. 184). Mas, como aponta um dos pesquisadores consultados, “[...] nos últimos anos é notório estudos e pesquisas que visaram trazer à tona a problemática da docência também no contexto universitário. Acredito que isso seja um avanço significativo na busca pela busca da institucionalização na universidade de um “lugar” de formação para a docência” (P4).

A docência envolve problemas específicos: a transposição didática do conhecimento específico, a organização de atividades que facilitem a compreensão e transferência de conhecimentos, a vinculação entre teoria e prática, e a avaliação do processo de aprendizagem. Toda esta trama complexa de funções requer uma formação específica e diferente daquela formação de base que confere legitimidade ao professor universitário¹¹.

A valorização do ensino e da docência aparece em nossos dados como uma preocupação emergente. Tal preocupação se revela na constituição de órgãos/setores e programas institucionais desenvolvidos para este fim. Mesmo assim, tais iniciativas ainda são pouco incidentes, e a situação no Brasil contrasta com a experiência internacional, revelando que ainda há muito a fazer no que tange a criação de espaços vocacionados para o suporte da ação docente na universidade. No contexto internacional, esta preocupação já está explícita há muito mais tempo, e já está transformada em ações concretas em universidade consideradas de ponta em rankings internacionais.

A Universidade de Harvard, por exemplo, reconhecida internacionalmente como de excelência tanto no campo da pesquisa como do ensino na Educação Superior, preocupada com a contínua melhoria de sua formação de estudantes e com a qualidade de seu ensino e aprendizagem, empreendeu, nos últimos anos, uma grande reforma curricular, que imprimiu um novo e amplo entendimento do que é ser educado no século XXI. Esta grande reforma curricular partiu da necessidade de se pensar sobre

o que era ensinado aos estudantes, como era ensinado e pelo reconhecimento de que o currículo, o curso e a forma pedagógica podem sempre ser melhorados¹².

Não podemos deixar de aludir a experiências relevantes já realizadas em nosso contexto, como na Universidade de São Paulo - USP, capitaneadas por Selma Garrido Pimenta, quando esteve à frente da Pró-Reitoria de Graduação. Foram desenvolvidos trabalhos muito significativos no campo da Pedagogia universitária, que se tornaram exemplares, disseminando novas experiências institucionais. Na própria Universidade de Campinas - Unicamp, não é a primeira vez que a preocupação com a formação do docente universitário se manifesta. Segundo um pesquisador (P9), o Projeto de Capacitação Docente – PECD, desenvolvido nos anos 1990 e começo dos 2000, foi muito bem-sucedido, mas, acabou por ser extinto em razão de mudanças ocorridas na instituição.

Nos últimos anos, observa-se, ainda que não seja de forma generalizada, que há um processo em curso que pretende colocar o ensino e o trabalho docente em maior evidência nas instituições universitárias, caminhando, portanto, apesar de ir contra a corrente, para uma maior valorização do ser professor e da docência. Mas, pondera Cunha¹³ (p. 22), mesmo com o crescimento da ideia da necessidade de formação pedagógica para um exercício mais adequado da docência universitária, “percebe-se certa desresponsabilização das instituições e das políticas públicas para com um movimento de profissionalização da docência da educação superior”.

A valorização da docência passa pelos processos de formação institucionalizados que possibilitem autoformação baseada nas reflexões sobre o próprio trabalho. Mas, para isto, de acordo com Donato¹⁰, são necessárias condições de tempo e lugar para realizar este trabalho sobre si mesmo. Daí a importância do envolvimento e comprometimento institucional para com esta formação. Neste sentido, Franco¹⁴ (p. 17) afirma que: “[...] a construção dos saberes pedagógicos passa, necessariamente, pelas condições institucionais onde o docente está inserido. Quais as condições que seu “ninho” profissional lhe oferece no sentido de trabalhar no coletivo; de construir, participar do projeto político-institucional?”.

Um dos pesquisadores consultados comemora o interesse que existe, atualmente, pela formação do docente universitário nas universidades, assim se expressando a respeito:

“Com efeito, [...] a temática sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior era ignorada e desconsiderada, um tempo em que não havia pesquisas sobre o tema, muito menos publicações em periódicos ou bibliográficas discutindo o problema. Hoje, não só temos inúmeras pesquisas sobre o assunto, inúmeros artigos em periódicos, uma bibliografia rica e diversa, como também iniciativas de muitas IES criarem e desenvolverem atividades e serviços de apoio à formação docente, diferenciadas de acordo com o contexto e as necessidades dos professores”. (P8)

Nas duas universidades participantes da pesquisa, encontram-se programas de formação que, apoiados pela instituição, estão em processo de constituição de uma cultura de valorização docente, desenvolvendo projetos e ações voltados para tal objetivo. A Universidade Estadual de Campinas - Unicamp³ conta com o EA2¹⁵ – Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem, que é estruturado em forma de projetos e tem como objetivo

[...] promover ações que visem aprimorar o ensino de graduação nas diversas unidades da UNICAMP, disponibilizando recursos técnicos e ferramental teórico, e criando fóruns e oportunidades para discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem, de tal forma a contribuir para o desenvolvimento profissional de seus docentes e para a formação dos alunos.³ (p. 1)

No EA2, desenvolvem-se projetos de várias ordens e ações que abrangem diversas frentes de trabalho, demonstrando que a formação docente não é tratada de forma isolada ou pontual. Destacamos aqui: o Rodas de Conversa, o Programa de Aprimoramento da Docência Universitária e o Programa Acolhimento de Novos Docentes, que, combinados com os outros projetos, possibilitam,

aos docentes da universidade, oportunidades de refletirem sobre suas práticas apoiados em aprofundamento teórico. Destacamos, também, a forma democrática de condução das ações, sempre levando em conta o protagonismo dos atores envolvidos.

O **Rodas de Conversa**, que tem por objetivo possibilitar uma maior interação e cooperação entre o EA2 e as coordenadorias de curso, tendo em vista o seu objetivo fundamental, qual seja, o aprimoramento do ensino da graduação na Unicamp. A ideia é proporcionar um estreitamento de cooperação entre o EA2 e as coordenadorias de curso – vistas, de forma ampliada, como: coordenadorias, comissões de graduação e/ou núcleos docentes estruturantes.

Entre as ações propostas estão:

- Realizar visitas e conversas com coordenadorias, para uma melhor compreensão dos diferentes cursos e prospecção de possíveis ações do EA2.
- Promover, no âmbito do EA2, discussões mais amplas acerca da qualidade do ensino de graduação que se almeja na Unicamp. Tais discussões podem envolver temas como: organização do trabalho pedagógico, definição de objetivos de ensino/aprendizagem, a organização dos conteúdos de ensino, as metodologias de ensino na universidade e a questão do processo de avaliação do ensino na graduação.
- Organizar iniciativas de troca de experiências entre coordenadorias.
- Criar espaço de apoio às coordenadorias, que possibilite o enfrentamento de um amplo leque de questões conceituais, instrumentais e de infraestrutura, inerentes à gestão acadêmica e pedagógica.¹⁵

O **Programa Aprimoramento da Docência Universitária** objetiva realizar ações junto às coordenadorias dos cursos de graduação visando ao aprimoramento de atuação junto aos docentes e junto aos docentes da Unicamp, buscando a melhoria das condições do ensino de graduação. Entre as ações, se destacam:

- Realização de mini cursos, workshops, seminários e conferência que contribuam para o enfrentamento de questões didático-pedagógicas e para a melhoria das estratégias de ensino adotadas. Poderão ser abordados temas pontuais, como: o programa Prezi, a proposta do Ensino Apoiado em Evidências (EAE), o ensino em áreas específicas, ensino e afetividade, utilização do clicker, entre outros.¹⁵

O **Programa Acolhimento dos Novos Docentes (ND)** tem como objetivos: colaborar no processo de adaptação dos ND à Unicamp; assessorar os ND no processo de planejamento das atividades de ensino; e acompanhar e assessorar os ND durante o primeiro semestre de trabalho acadêmico¹⁵.

Para o desenvolvimento do trabalho, a estratégia foi formar um grupo com profissionais da área da Educação, de áreas específicas e da administração da universidade, para desenvolver um trabalho em duas etapas: a primeira com duração de trinta horas, envolvendo os ND com a equipe responsável; e a segunda realizando encontros quinzenais do grupo de ND com os membros da equipe, com os objetivos de troca de experiências, análise de problemas enfrentados, aprofundamento teórico, e outros¹⁵.

Na Universidade Federal do Paraná - UFPR², a Coordenação de Políticas de Formação de Professores - COPEFOR, pertencente à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD, é responsável por articular as ações de formação de professores promovidas pela UFPR. Por iniciativa da COPERFOR, foi aprovada, na instituição, uma resolução que institui e normatiza o Programa de Formação Continuada de Professores no âmbito da UFPR. O programa se destina ao conjunto dos docentes da UFPR, e, em especial, a: professores em estágio probatório e professores que desejem buscar atualização pedagógica. Sua proposta é realizar, com frequência, programas de formação continuada para o corpo docente da UFPR.

Desde que foi criada, a COPEFOR promoveu muitos cursos de capacitação para seu quadro docente, ofertados, exclusivamente, aos professores da UFPR. Os cursos abordaram, dentre outras

temáticas, os paradigmas educacionais; a docência e a realidade nacional; as políticas e a legislação da Educação Superior; as Diretrizes Curriculares Nacionais; a gestão da sala de aula; a avaliação, promovendo oficinas pedagógicas para vários setores, além de seminários e cursos na modalidade à distância.

Entre as atividades desenvolvidas pela COPERFOR nos anos de 2011 a 2014, há palestras, seminários e oficinas, voltados para a discussão da prática pedagógica no magistério superior. Demandas específicas promoveram oficinas pedagógicas para os setores de Ciências Agrárias e de Saúde, curso visando a formação do enfermeiro-docente, ferramentas tecnológicas para o ensino de Medicina Veterinária. Um curso de metodologia do Ensino Superior, na modalidade à distância, com carga horária de noventa horas, oferecido regularmente em parceria com a Coordenação de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD) da UFPR, tem o objetivo de aperfeiçoamento de técnicas para atuar no magistério superior.

O que se destaca deste Programa é a concretização de uma política institucional, com a atribuição de três pontos, para progressão na carreira aos docentes que participarem de cem horas dos Programas de Formação Continuada promovidos pela COPEFOR, sendo que, para o docente em estágio probatório, esta participação é obrigatória².

Os dois programas representam este movimento de valorização da docência universitária e do reconhecimento da necessidade de formação específica para exercê-la. Ambos os programas foram criados e institucionalizados recentemente, o EA2 em 2010 e a COPEFOR em 2012; e perseguem objetivos semelhantes de promoção da formação e aperfeiçoamento pedagógico de seus docentes, visando a valorização da docência e a melhoria do ensino de graduação. Os programas de formação representam, “[...] sem dúvida, avanços na valorização da docência na educação superior, na medida em que traz à tona tal formação como problemática fundamental que precisa ser enfrentada e assumida pelas universidades” (P1). Mas,

Apesar de muitas iniciativas contribuírem para a formação de “cenários institucionalizados de formação”, pois há programas que se inserem em políticas de formação docente das Pró-Reitorias de Graduação”, há ainda muita fragilidade quanto ao efetivo reconhecimento de tais políticas e programas no contexto universitário o que, em minha compreensão, tem relação com o próprio “lugar” que hoje ocupa o ensino de graduação nas universidades quando comparado ao “lugar” da pesquisa, o que já vem sendo amplamente tratado na literatura. (P1)

Os programas de formação podem estar se constituindo em lugares de formação por desenvolverem ações que realizam uma intermediação de significados com os sujeitos em formação, sem desconsiderar “[...] as relações de poder que se estabelecem na relação espaço-lugar de formação”¹⁴ (p. 185). Na universidade, coexistem forças que aderem ou resistem aos processos regulatórios das políticas educacionais. Para se constituírem, os programas enfrentam risco, tensões e desafios decorrentes do campo de luta permanente entre lógicas contraditórias no interior das próprias instituições.

Riscos, tensões e desafios enfrentados pelos programas de formação

As instituições de ensino e pesquisa ou, especialmente, as universidades públicas sofrem os impactos da reestruturação neoliberal com ameaças à sua autonomia, à sua política de saberes, além da precarização das condições de trabalho. Se, por um lado, o desejo é resistir a este estado de coisas, por outro, há dificuldades em relação às limitações do tempo que deveria ser despendido com atividades de formação que subsidiariam posturas mais consistentes na direção de uma docência mais consequente e sintonizada com os desafios da formação do século XXI.

Um aspecto relevante refere-se às políticas institucionais de contratação de docentes, pois a docência é a via de acesso à universidade, e não outra atividade qualquer. Esta via é concretizada objetivamente por meio de concurso público ao contratar profissionais para serem docentes; mas esta atividade não é considerada relevante no momento do julgamento do candidato, priorizando a

interface da pesquisa. Em concordância com a posição assumida pelos coordenadores dos programas, outra questão levantada por um dos pesquisadores é a de que os programas de formação precisam estar fortemente apoiados pela instituição para romper uma cultura institucional que desvaloriza esta formação. E acrescenta: “[...] se a instituição, como um todo, não abraçar o programa [...], a tendência é que o programa não dure mais que um ou dois semestres, forneça certificados a uns poucos docentes que dele participaram como um aperfeiçoamento e desapareça” (P3).

O risco de desenvolver ações descoladas do contexto e da realidade dos docentes é destacado por este pesquisador quando afirma que “as IES precisam investir nos processos formativos, que tenham a prática e o contexto dos professores como referente. Pouco adianta ações pontuais, externas à condição de autoria dos professores” (P7). Além disto, outra dificuldade apontada pelos coordenadores é a de que a adesão aos cursos e atividades não pode ser obrigatória, porque é contraditório apostar na responsabilização, na autonomia, e, ao mesmo tempo, convocar os professores por meio de medidas autoritárias. A adesão voluntária é essencial para o envolvimento e comprometimento pessoal com a própria formação.

As universidades “[...] vivenciam as contradições resultantes do embate entre os polos da regulação e da emancipação”¹⁶ (p. 57). Em seu interior, coexistem ambiguidades, contradições, incertezas, adesões e resistências às políticas regulatórias, já que diversas concepções de sociedade, universidade e de docência lutam pelo poder no interior das instituições educativas. Diante destas considerações, é necessário atentar para o fato de que a universidade sofre o impacto das políticas educacionais vigentes, que é refém de outras lógicas; e trabalhar em prol do ensino e da formação docente dentro de sistema regulatório neoliberal pode significar, entre outras ações, um movimento de contrarregulação, uma vez que

As políticas neoliberais usam e abusam da regulação. [...] Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível avançar tanto na sua organização como na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social.¹⁷ (p. 912)

Parece-nos possível situar os programas institucionalizados de apoio ao trabalho docente como alternativa de contrarregulação, o que envolve não apenas a defesa da criação destes espaços/lugares de formação, mas a luta para que seus objetivos ultrapassem as ciladas do neotecnicismo.

Sobre este risco, destacamos o alerta deste pesquisador que afirma:

É preciso desenvolver nos docentes a importância de clareza quanto às intenções educativas que se ramificam em objetivos de várias dimensões. Meios e fins devem ser vividos sempre. O uso de técnicas como novidade anima no início, mas, se não estiver alicerçado numa proposta mais ampla, passado o entusiasmo inicial, tudo volta ao comodismo anterior. A técnica é bastante importante, porém por si só de nada vale. (P6)

O controle regulatório da Educação Superior inclui a avaliação dos docentes por meio da quantificação de suas publicações. A este respeito, um pesquisador complementa:

Outro aspecto importante no contexto universitário é o dilema de ver a produção acadêmica servir de maneira equivocada para medir a qualidade do professor universitário, pois, a quantidade tem sido sobreposta em relação à qualidade. Esse tem sido um dos desafios: produzir pesquisas com qualidade sem se deixar levar pelas forças do produtivismo [...]. (P4)

Outro grande desafio que emerge das considerações tanto dos coordenadores quanto dos pesquisadores consultados no estudo é conseguir o reconhecimento da comunidade acadêmica em relação à relevância e legitimidade dos programas. Esta preocupação se justifica porque,

Apesar de muitas iniciativas contribuírem para a formação de cenários institucionalizados de formação, pois há programas que se inserem em políticas de formação docente das Pró-Reitorias de Graduação, há ainda muita fragilidade quanto ao efetivo reconhecimento de tais políticas e programas no contexto universitário [...]. (P1)

Esta fragilidade, com certeza, deve-se a questões complexas que incluem o baixo prestígio do ensino decorrente da cultura institucional enraizada, que já mencionamos anteriormente, e, também, da já citada dificuldade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Para Pimenta e Almeida¹⁸, um grande desafio da universidade e, consequentemente, dos programas de formação, é atingir a massa de professores que não sente como necessidade o aperfeiçoamento profissional voltado para a ação de ensinar.

Um pesquisador reconhece que a mudança dos currículos é um grande desafio da universidade de hoje (P8). Neste contexto, está implícita a valorização da graduação como propõe este coordenador (C2): “Eu acho que o grande desafio é este, é realmente mostrar pra este professor que a universidade não existe sem a graduação”. Não se trata de cair numa visão idealista de pensar que um programa institucional vá dar conta de tudo, mas de realizar um raciocínio que percebe a situação por meio de um movimento macro que dialoga com a precarização do trabalho docente na graduação.

Outra preocupação, manifestada tanto pelos coordenadores quanto por pesquisadores consultados é com a continuidade de todo um trabalho que não pode depender, exclusivamente, de pessoas específicas que, neste momento, estão abraçando a causa. Os desafios, portanto, para os programas, são muitos e de muitas ordens. No nível macro, nas questões relacionadas às políticas educacionais, predomina a concretização de uma lógica que atende a interesses não compatíveis com a ideia de uma formação docente e discente emancipadora. Este cenário, no entanto, não impede a luta e resistência de muitos que acreditam que a educação deve privilegiar a qualidade social e estar alinhada com a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

A qualidade social a que nos referimos é ancorada na visão de educação como prática social e ato político, e distancia-se da visão predominante nos setores produtivos por compreender a “promoção e atualização histórico-cultural, em termos de formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e resgate social”¹⁹ (p. 211). Tal assunção implica avaliar as múltiplas determinações que afetam as condições de ensino nas instituições, e não apenas tomar como base dados quantitativos focados na ótica produtiva.

No nível institucional, é um desafio buscar o reconhecimento e consolidação dos programas de formação, a proposição e a implementação de políticas institucionais que contemplem mudanças e ajustes que possibilitem a valorização da formação para a docência. Neste sentido, Pimenta e Almeida¹⁸ (p. 30) argumentam “[...] em favor de uma real valorização do empenho na formulação de políticas institucionais de formação, estáveis e permanentes, voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar [...]”.

No que se refere ao nível do ensino e das práticas cotidianas dos sujeitos, é um desafio promover ações que estimulem o desenvolvimento de uma nova mentalidade acadêmica, na qual a docência recupere seu devido valor e possa traduzir estas novas posturas. Vinculado a este aspecto está o de reconstrução de currículos em perspectivas que permitam a construção e consolidação de uma pedagogia universitária baseada em princípios éticos e políticos de emancipação humana.

Fica claro que, para que os programas de formação docente se consolidem e adquiram a real possibilidade de alterar as culturas institucionais cristalizadas, necessitam transformar-se em políticas institucionais, mesmo que, para isto, tenham de enfrentar sucessivas lutas em diversos campos. Talvez, no plano institucional, este seja o desafio mais urgente a ser enfrentado, embora os níveis de desafios levantados neste estudo estejam imbricados numa grande rede complexa da realidade em que parte e todo não se separam.

Além disto, desejamos colocar em evidência um desafio posto e cujo processo necessita ser desencadeado, que é o da **construção de redes de articulação** entre os programas de apoio pedagógico existentes. Ampliando a dimensão coletiva da formação, a criação de redes que interligassem/articulassem os programas de formação existentes foi sugerida por um dos pesquisadores

(P5), e bem recebida pelos coordenadores. Este seria um passo importante, possibilitando tanto a produção de conhecimento quanto o apoio e troca de experiências e conhecimentos entre os participantes. No campo da pedagogia universitária podemos citar a RIES - Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior, que congrega instituições do Rio Grande do Sul (PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS.) e envolve diversas IES, inclusive, da América do Sul.

Em favor da criação de redes entre as instituições, Luz e Balzan²⁰ argumentam:

Sabendo-se da insuficiência de abordagem e de investigação sobre as experiências já efetuadas e em andamento, haveria necessidade de que um conjunto de IES aproveitasse, como objeto de análise, suas próprias experiências, não só para identificação dos seus aspectos positivos e de suas fragilidades docentes, mas para que todos pudessem conhecer e crescer com a socialização dos resultados, a fim de se identificar e fomentar uma possível identidade regional, estadual e nacional no que concerne à formação de professores. (p. 35)

Frente à complexidade dos problemas na Educação Superior, portanto, é urgente que os programas se associem em redes viabilizando um tecer junto que ajudaria a multiplicar efeitos, descobrir alianças e a formular políticas de formação.

Considerações finais

Em nossa perspectiva, as instituições que têm feito a opção de instituir programas de formação, como Unicamp e UFPR, sem dúvida, deram um passo objetivo, concreto em direção à valorização da docência, do ensino e da formação pedagógica do docente universitário, mesmo que caminhando num terreno adverso, visto que, na universidade, coexistem forças que aderem ou resistem aos processos regulatórios das políticas educacionais vigentes. O que gostaríamos de enfatizar, no entanto, que dado este primeiro passo, é necessário, ainda, assumir a luta por um tipo de formação que leve em consideração o campo de lutas entre forças contraditórias, privilegiando uma educação emancipadora e a qualidade social como contornos destes programas institucionalizados.

Ao assumirmos este projeto histórico, destacamos o que consideramos os principais desafios a serem enfrentados pelos programas de formação: a luta constante na resistência às políticas reguladoras que caminham na contramão de uma educação que vise uma qualidade social; a concretização de políticas institucionais que garantam a consolidação e continuidade de tais programas, independente dos atores que os defendem e os estruturam atualmente, e a valorização de uma formação pedagógica universitária baseada em princípios éticos e políticos de emancipação humana. Uma estratégia a ser priorizada, com vistas ao enfrentamento dos desafios postos, e que queremos enfatizar, é a construção de redes de articulação entre os programas existentes, visando, além de trocas de experiências, uma aprendizagem colaborativa e uma formação compartilhada, que prime pelo fortalecimento dos grupos e constituição de políticas institucionais.

Consideramos que os programas de formação são espaços formativos que estão se constituindo em lugares de formação, e, ao buscarem o aporte legal e institucional para sustentar suas propostas e ações, estarão criando alternativas que poderão transformá-los em territórios. A tarefa de formar professores universitários apresenta-se às nossas lentes como inadiável, sob pena de sermos responsabilizados pela inserção, no mundo do trabalho, de profissionais sem capacidade de leitura crítica e de assumir sua parcela de responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Todos aqueles que corajosamente se dispõem a abraçar essa complexa e árdua tarefa de pensar e trabalhar em prol da formação do docente universitário no contexto adverso da universidade contemporânea se deparam com muitos desafios, mas enfrentá-los é o que permite criar alternativas contra as tendências hegemônicas. Concordamos com Cifali¹ (p. 150), quando afirma que confrontar-nos com os desafios é oportunidade para ir além, para nos situarmos entre o “nada é impossível”, que significaria nossa onipotência, e “nada é possível” que assinala nossa impotência. Apesar dos riscos,

tensões, avanços e retrocessos, a tarefa de formar professores universitários apresenta-se, às nossas lentes, como **possível**, e, no bojo dos processos dialéticos da realidade, já vem sendo realizada por aqueles que acreditam numa docência de qualidade.

Colaboradores

Os autores participaram, igualmente, de todas as etapas de elaboração do artigo.

Referências

1. Cifalli M. Ofício “impossível”? Uma piada inesgotável. *Educ Rev.* 2009; 25(1):149-64.
2. Universidade Federal do Paraná. Coordenação de Políticas de Formação de Professores – COPEFOR [Internet] [acesso 2014 jun 27]. Disponível em: <http://copeforufpr.blogspot.com.br>
3. Universidade Estadual de Campinas. Resolução GR-013/2010, de 11 de março de 2010 [Internet] [acesso 2014 Mar 20]. Disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1641
4. Minayo MCS, Assis SG, Souza ER, organizadores. Avaliação por triangulação de métodos: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2006.
5. Dias Sobrinho J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Aval Rev Aval Educ Super.* 2014; 19(3):643-62.
6. Santos BS. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3a ed. São Paulo: Cortez; 2011.
7. Bento JO. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no leito de procustes. *Aval Rev Aval Educ Super.* 2014; 19(3):689-721.
8. Chauí MS. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev Bras Educ.* 2003; (24):5-15.
9. Guimarães AR, Monte ED, Farias LM. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo, a intensificação e a precarização do trabalho. *Univ Soc Sind Nac Docentes Inst Ensino Super.* 2013; (52):34-43.
10. Cunha MI. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educ Unisinos.* 2008; 12(3):182-6.
11. Donato ME. Inovações na formação de docentes universitários: a experiência das ciências veterinárias. In: Cunha MI, organizador. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papyrus; 2007. p. 125-44.

12. Pereira EMA. Educação geral na universidade de Harvard: a atual reforma curricular. *Ens Super Unicamp*. 2011; 2(4): 55-71.
13. Cunha MI. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus; 2007. p. 11-26.
14. Franco MAS. Prática docente universitária e a construção de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. *Cad Pedagog Univ Pro-Reitoria Grad USP*. 2009; (1):1-69.
15. Ea2 – Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem [Internet]. Título da página (do artigo) [acesso 2014 Mar 20]. Disponível em: <http://www.ea2.unicamp.br/>
16. Garcia MF, Espíndola AA, Sordi MRL. Processo de implementação do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: contradições, tensões e possibilidades. *Rev Ibero-Am Est Educ*. 2011; 6(3):50-61.
17. Freitas LC. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educ Soc*. 2005; 26(92):911-33.
18. Pimenta SG, Almeida MI, organizadoras. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez; 2011. p. 19-43.
19. Dourado LF, Oliveira JF. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad Cedes (Campinas)*. 2009; 29(78):201-15.
20. Luz SP, Balzan NC. Programas de educação continuada para docentes da educação superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. *Aval Rev Aval Educ Super*. 2012; 17(1):11-41.

Vasconcellos MMM, Sordi MRL. Formar a profesores universitarios: ¿Tarea (in)posible? *Interface (Botucatu)*. 2016; 20(57):403-14.

Este artículo deriva de una investigación de posdoctorado relacionada con programas institucionalizados de formación docente. En el mismo, se pretende problematizar acciones formativas para la docencia en enseñanza superior realizadas en universidades públicas, con el objetivo de identificar riesgos, tensiones y desafíos enfrentados por los programas institucionalizados. Por medio de un estudio exploratorio descriptivo, fueron consultados coordinadores de programas y reconocidos investigadores del área de formación pedagógica universitaria, utilizándose la técnica de entrevista vía email. El presente análisis se apoya en el método hermenéutico dialéctico. Aparecen como desafíos la lucha constante, situada en la resistencia a las políticas reguladoras que caminan en dirección contraria a una educación que objetive la calidad social; la sustentabilidad de las políticas institucionales; la valorización de una formación pedagógica universitaria regida por principios éticos y políticos concordantes con la emancipación humana y, como estrategia de lucha contra hegemónica, aparece como esencial la construcción de redes de articulación entre los programas existentes.

Palabras clave: Enseñanza superior. Docencia universitaria. Programas de formación docente.

Submetido em 17/06/15. Aprovado em 21/09/15.