

# Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios<sup>I</sup>

Luciana Leandro da Silva<sup>II</sup>

## Resumo

Em um cenário de intensas mudanças na educação superior e o consequente aumento do interesse pela formação de professores, a presente pesquisa se propõe a caracterizar as tendências que afetam as políticas de formação de professores(as) universitários(as) vigentes em universidades paulistas e catalãs com relação às diretrizes e recomendações internacionais e regionais nesse âmbito. A metodologia, baseada na complementariedade entre os enfoques qualitativo e quantitativo, consistiu no emprego de análise documental, entrevistas com responsáveis e especialistas, questionários e grupos focais. A análise das informações recolhidas e a comparação das iniciativas de formação de docentes universitários nesses dois contextos mostrou que a formação docente tem sido impulsionada pelas reformas educativas vigentes, especialmente apoiadas na ideia de harmonização e construção de espaços comuns de educação superior, as quais, por um lado, provocam processos de reorientação curricular em nome da qualidade, mas, por outro, amparam-se na responsabilização dos docentes pelos resultados dos estudantes e na precarização da profissão, por meio do aumento das demandas, diminuição do financiamento público e fragmentação das atividades de pesquisa e ensino. A formação, como campo em disputa, apresenta-se tanto como estratégia de adaptação, quanto de impulso à dimensão didático-pedagógica e de profissionalização da docência universitária. Ante esses resultados, colocam-se alguns desafios como superar o reconhecimento desigual em relação à pesquisa e ao ensino, considerar as determinações do trabalho docente e ir além das necessidades imediatas do mercado de trabalho, transcendendo o paradigma técnico-instrumental das reformas neoliberais vigentes e fazendo da formação uma possibilidade de contribuir para a profissionalização docente.

**I-** O presente trabalho obteve apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

**II-** Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil.  
Contato: luleandro@gmail.com

## Palavras-chave

Políticas de formação – Docência universitária – Transnacionalização.

# **Policies for training university professors in Sao Paulo, Brazil and Catalonia, Spain: trends and challenges<sup>1</sup>**

Luciana Leandro da Silva<sup>II</sup>

## **Abstract**

*In the context of significant changes to higher education and the subsequent increase in interest about training teaching staff, the present research draws on international and regional guidelines and recommendations in this field to shed light on the trends that affect policies for training professors at universities in Sao Paulo and Catalonia. The methodology brings together qualitative and quantitative approaches and includes the use of documentary analysis, interviews with people in charge of training and specialists, questionnaires and focus groups. An analysis of the information collected and a comparison of the training initiatives in both contexts showed that training for professors has been driven by current educational reforms, which are supported by the idea of the harmonization and construction of common spaces in higher education. On the one hand, these changes can lead to restructuring curricula in the name of quality, but on the other hand, they require greater accountability for students' results on the part of professors and may lead to greater instability for the profession, by increasing demands, reducing public funding and fragmenting research and teaching activities. Training, as a disputed field, is both an adaptation strategy and a drive towards didactic-pedagogical improvements and the professionalization of university teaching. These results present certain challenges, including overcoming the unequal recognition given to research and teaching, defining the responsibilities involved in teaching and going beyond the immediate needs of the labor market, by transcending the technical-instrumental paradigm of current neoliberal reforms and ensuring that training contributes towards greater professionalism for professors.*

**I-** This research received financial support from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES).

**II-** Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil.  
Contato: luleandro@gmail.com

## **Keywords**

*Training Policies – University Teaching – Transnationalization.*

## Introdução

A transição para o século XXI se caracteriza por intensas transformações no sistema econômico mundial, permeado por crises, recessão e incertezas. Entre as transformações mais significativas estão as que afetam o setor produtivo e o papel do Estado, abrindo espaço para a atuação de organismos internacionais que passam a regular as políticas sociais. Esta *nova ordem global* aponta na direção de uma *nova ordem educativa* (ANTUNES, 2008) marcada pela transnacionalização, processo que acentua as tendências de mercado no campo educativo e coloca às universidades e à formação o desafio de responder às transformações no mundo laboral e favorecer a mobilidade de estudantes e trabalhadores.

Aumenta, assim, o dilema entre a *sociedade do conhecimento* e a *economia do conhecimento*, já que às universidades são colocadas novas dinâmicas e prioridades, ressaltando seu papel como favorecedoras da globalização da economia, mas pouco comprometidas com o avanço do bem-estar comum, da democracia e da justiça social. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2005) afirma acertadamente que a universidade não deve ser apenas um motor da globalização econômica e de mercado, mas sim motor da globalização da dignidade humana.

Os dilemas que afetam as universidades influenciam de modo decisivo o *ethos* acadêmico e as condições para o exercício da docência. A preocupação com a formação permanente dos professores e professoras universitárias deriva da constatação de que esse campo está sendo influenciado pelos processos de reforma educativa de caráter regional e transnacional, muitos dos quais apoiados num paradigma técnico-instrumental que concebe a formação como processo de adaptação e não necessariamente como processo de emancipação e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

A presente pesquisa se baseia na comparação entre algumas iniciativas de

formação alocadas em universidades públicas da Comunidade Autônoma da Catalunha (Espanha) e do estado de São Paulo (Brasil), regiões de significativo desenvolvimento econômico e social dentro de seus respectivos países. Trata-se de diferentes universidades, regiões e países, mas em termos políticos, econômicos e educativos acabam sendo pressionados por tendências muito similares.

A pertinência dessa investigação está na atualidade do tema e na pouca incidência de trabalhos que abordem as políticas de formação de professores universitários desde uma perspectiva que vai mais além do nacional, isto é, considerando que a formulação de políticas nesse campo transcende as especificidades institucionais e nacionais, daí a importância de se considerar os processos de globalização, regionalização e transnacionalização.

**Da nova ordem mundial à nova ordem educacional:** importância de se considerar o global, o regional e o local no campo das políticas educativas

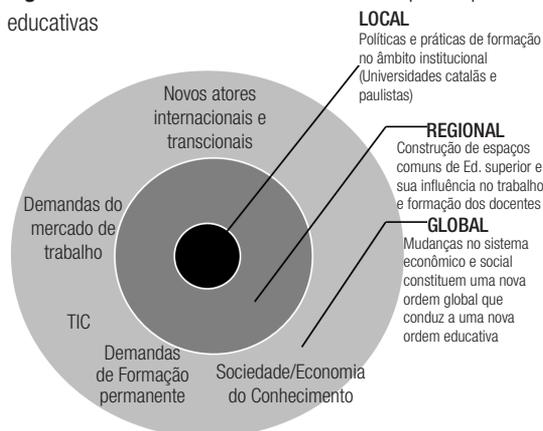
No contexto atual, existe uma intensa preocupação com a formação permanente dos diferentes profissionais, devido às rápidas mudanças que aumentam o risco de obsolescência dos conhecimentos e até mesmo das próprias pessoas. Além disso, observa-se uma intensificação dos intercâmbios internacionais, os quais compõem complexos e dinâmicos processos de globalização. Por isso, é preciso reiterar a importância de se considerar a política educativa e formativa em relação com outras políticas econômicas e sociais de caráter global.

Considera-se que a emergência de uma *nova ordem mundial* globalizada conduz a uma nova ordem educativa, na medida em que as políticas dessa área passam a ser entendidas como um importante meio de regulação, especialmente por parte de agências e organismos de caráter internacional, como o Banco Mundial, a OCDE e a Unesco, que consideram a educação um motor do

desenvolvimento econômico e social dos diferentes países.

Nesse sentido, os estudos no campo das políticas educativas e da educação comparada precisam abordar diferentes níveis de análise: no nível global (apesar de haver diferentes processos de globalização, tanto perversos e construídos de “cima para baixo”, quanto emancipatórios e construídos de “baixo para cima”), é extremamente relevante considerar as intensas modificações ocorridas no sistema produtivo mundial nos últimos anos, pois se transitou de uma economia baseada na produção de bens, para uma economia baseada no uso intensivo dos conhecimentos (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

**Figura 1** – Diferentes níveis de análise no campo das políticas educativas



Fonte: elaboração própria.

No nível regional, é importante considerar a eminência de processos de construção de espaços educativos comuns, como o Espaço Europeu de Educação Superior e o Setor Educativo do Mercosul, e as repercussões desses movimentos no âmbito local/institucional; no caso da presente pesquisa, centrou-se nas políticas de formação de professores e professoras universitárias.

Além dos níveis global, regional e local é preciso considerar outros níveis ou dinâmicas possíveis, como é o caso da

internacionalização e da transnacionalização. A internacionalização requer a participação de diferentes Estados que, por meio de seus representantes negociam e tentam chegar a consensos, portanto é um processo entre nações. A transnacionalização educativa é entendida como fenômeno intrinsecamente relacionado aos processos de globalização e regionalização, que se referem, entre outras coisas, à consolidação de espaços de decisão que transcendem o nível nacional e alteram as dinâmicas de poder e a tomada de decisões no âmbito da política educativa (DIAS SOBRINHO, 2005). Ao contrário da internacionalização, esta prescinde da participação dos Estados no campo das políticas sociais, por isso admite a entrada de novos atores e legítimos processos de privatização e regulação supranacional.

Além disso, trata-se de um termo que se refere aos novos paradigmas que enfrentam as ciências sociais ante a emergência de uma *nova ordem mundial*, já que a educação e a formação passam a ser assuntos de interesse não apenas dos Estados, mas também de organismos internacionais e entidades supranacionais, sendo consideradas motores do desenvolvimento econômico e social, assumindo, assim, um caráter instrumental com relação aos interesses econômicos e empresariais.

As mudanças no papel do Estado desencadearam importantes alterações organizativas e estruturais nos sistemas educativos: a lógica neoliberal do Estado mínimo para as políticas sociais e do *Estado máximo* para o capital (PERONI, 2003) acabou por intensificar processos de privatização e mercantilização educativa.

Merece destaque, no caso brasileiro, o selvagem processo de privatização (74% das matrículas no ensino superior privado em 2013), concentração e internacionalização do capital educacional, concentrado em poucos grupos capitalizados na Bolsa de valores (SGUISSARDI, 2013).

No caso catalão, onde maior parte das matrículas está alocada em instituições públicas

(87% em 2013), pode-se afirmar que houve um processo de “privatização por dentro”, pois com os recortes no financiamento, muitas universidades públicas foram pressionadas a adotar um modelo de gestão baseado na lógica de mercado, apostando na pesquisa competitiva e no repasse de custos aos usuários, por meio do aumento das taxas estudantis<sup>1</sup>.

Nesse cenário, as universidades públicas enfrentam alguns dilemas importantes: paralelamente ao aumento das matrículas e às exigências de inovação tecnológica e renovação dos processos de ensino-aprendizagem, houve a diminuição dos recursos públicos para esse nível e necessidade de assegurar a qualidade; além disso, estas instituições são chamadas a potencializar o desenvolvimento econômico, a competitividade e a produtividade e, ao mesmo tempo, dar resposta às demandas de democratização, de inclusão e de responsabilidade social.

### **Transnacionalização educativa e processos de reforma: impactos na política de formação**

A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES), como projeto intergovernamental e transnacional, para promover a competitividade e atração dos sistemas educativos europeus, especialmente com relação aos Estados Unidos, promoveu um ajuste das universidades europeias às novas demandas do sistema capitalista global, fortalecendo a integração econômica e a mobilidade de mão-de-obra qualificada, por meio da convergência e do reconhecimento de títulos. Deve-se ressaltar que essa tendência de regionalização educativa não se limita ao contexto europeu, mas também tem influenciado as políticas educacionais em outros continentes.

Nesse sentido, autores como Azevedo (2008) e Verger e Herme (2010) verificaram

**1** - De acordo com um estudo realizado recentemente, as taxas de matrícula cobradas aos estudantes subiram 47% nos últimos anos nas universidades públicas catalãs, que já são as mais caras da Espanha (OSU, 2015).

uma grande aproximação do EEES às metas estabelecidas pelo Setor Educacional do Mercosul (SEM), processo que destaca, entre outras coisas, a necessidade de reconhecimento das qualificações, incentivo a mobilidade dos estudantes e professores e implantação de ações conjuntas na área de formação de professores. Além disso, a construção de políticas educativas comuns implica a convergência de orientações didáticas, com a incorporação de novas dinâmicas, estruturas e linguagens, convocando-nos a pensar sobre a influência desses processos no trabalho e na formação dos professores universitários.

Entre os vários modelos e concepções de universidade, as reformas universitárias estimulam a adoção de um modelo norte-americano ou anglo-saxão, que se baseia na instrumentalização da educação em favor das demandas do mercado de trabalho e reforça processos de mercantilização educativa. Isso aprofunda os dilemas e as crises que afetam as universidades e a formação, apontando para uma visão de universidade como uma organização social (CHAUÍ, 2001), pois essa assume um viés tecnocrático e operacional, favorecendo os índices de produtividade, a eficiência, a burocratização e a heteronomia, algo que inevitavelmente afeta os(as) professores(as) universitários(as), especialmente por meio do aumento das demandas que lhes são feitas, causando maior fragmentação e antagonismo entre ensino e pesquisa.

Paradoxalmente, as reformas que estão ocorrendo em decorrência da convergência dos sistemas educativos em diferentes países também geram uma maior preocupação com os aspectos didático-pedagógicos da docência universitária, despertando para a importância dos projetos e setores de formação permanente como espaços que incentivam o desenvolvimento profissional, por meio da busca de maior reconhecimento da atividade docente e de uma verdadeira profissionalização dessa área.

Autores como Zabalza (2002), Pimenta e Anastasiou (2002), Leite (2008), Almeida (2011)

entre outros reconhecem que esses processos de reforma repercutem no desenvolvimento profissional dos docentes universitários e ressaltam a importância de institucionalizar projetos e iniciativas de formação didático-pedagógica, capazes de proporcionar-lhes fundamentos teóricos para sua prática e apoio permanente, especialmente num contexto em que estes profissionais experimentam contraditórias demandas e desafios.

Neste trabalho, aborda-se a formação como política, pois considera-se seu caráter complexo e intimamente relacionado com outras políticas de professorado, como as políticas de acesso, avaliação e promoção. Além disso, ressaltam-se as especificidades do papel das universidades e da função dos professores que atuam nesse nível, isto é, seu trabalho está baseado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda que no contexto de intensificação das políticas neoliberais exista uma forte tendência de fragmentação dessas atividades.

As reformas ocorridas nos últimos anos no sistema educativo afetam a formação docente, intensificando as demandas e a responsabilização dos mesmos pela qualidade da educação, muitas vezes desconsiderando as determinações do seu trabalho. Além disso, os processos de reforma educativa em geral pouco consideram a visão e opinião dos docentes sobre a realidade, de modo que acabam por gerar resistências e assumir o risco do fracasso. Por isso, reitera-se a importância da participação dos mesmos nas reformas e políticas de formação que lhes são propostas, de modo a suscitar reais processos de transformação da prática educativa.

### **Objetivo e metodologia**

A presente pesquisa tem como objetivo principal caracterizar as tendências que influenciam as políticas de formação de professores e professoras universitárias, particularmente em relação às diretrizes e recomendações internacionais e regionais para a educação superior e para as universidades.

Para alcançar tal objetivo, foi preciso, primeiramente, realizar uma profunda análise dos discursos presentes nos documentos oficiais (internacionais e regionais) relacionados com o papel das universidades e da formação de professores. Em segundo lugar, mapearam-se as políticas e práticas de formação existentes em nível institucional, por meio da visão e opinião de responsáveis e especialistas nesse campo. Além disso, foi extremamente relevante conhecer a visão e opinião dos professores universitários, buscando contrastar aquilo que tem sido prática recorrente dos processos de reforma e buscando ampliar a compreensão do problema, identificando aquelas que são as principais tendências e desafios da política de formação.

A metodologia adotada apoiou-se em uma perspectiva interpretativa e sócio-crítica, baseando-se na complementaridade entre os enfoques qualitativo e quantitativo. Desse modo, foram escolhidas as seguintes técnicas para a coleta de dados:

- Análise de documentos oficiais de caráter internacional e regional: no total foram analisados 26 documentos da Unesco, OCDE e relacionados com a configuração de espaços comuns de educação na Europa e na América do Sul (EEES, Comissão Europeia e Setor Educacional do Mercosul – SEM).

- Entrevistas semiestruturadas com responsáveis e especialistas no campo da formação: foram entrevistados 26 atores centrais, envolvidos diretamente com o tema da formação docente e as políticas internacionais, de modo a conhecer sua opinião sobre as políticas e práticas de formação.

- Questionário on-line dirigidos aos docentes das seis universidades participantes do estudo; ao todo foram recolhidas 721 respostas, o que permitiu uma ampla visão e análise do problema, contemplando a opinião daqueles que são os destinatários da política de formação.

- Grupos focais com participantes dos projetos de formação: dois grupos focais foram realizados, reunindo quinze professores, o que permitiu aprofundar alguns aspectos abordados no questionário.

Para alcançar o objetivo mencionado, a pesquisa se apoiou nas vantagens epistemológicas e metodológicas da Educação Comparada (FERRER, 2002; VEGA GIL, 2011) e em uma ampla perspectiva sobre a pesquisa no campo das políticas educativas, as quais conformam um campo no qual as negociações e decisões são permeadas por múltiplos atores e complexas dinâmicas, que vão mais além do âmbito nacional (DALE; ROBERTSON, 2007; BONAL; TARABINI; VERGER, 2007, entre outros).

Além disso, a perspectiva comparada permite conhecer, analisar e relacionar as políticas e práticas educativas em diferentes contextos, promovendo uma ampla reflexão sobre as possibilidades e limites do empréstimo de políticas e da cópia de modelos, ampliando nossa visão sobre nossa própria realidade.

Para o processamento das informações qualitativas recolhidas, foi realizada uma análise de conteúdo inspirada na análise crítica dos discursos e, portanto, apoiada numa perspectiva crítica que considera as relações de poder e os significados explícitos e implícitos dos discursos escritos ou orais. Além disso, trata-se de uma análise que pondera a importância da subjetividade, isto é, os conhecimentos, experiências, contextos e visões de mundo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, incluindo a própria pesquisadora.

As respostas aos questionários foram analisadas com base na estatística descritiva e inferencial, facilitada pelo uso do SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), que considerou principalmente dois testes estatísticos: T de Student e análise de variância (Anova), que permitem a comparação das médias de dois ou mais grupos. Os contrastes a posteriori (post-hoc) foram feitos com a prova Duncan, que estabelece um nível de proteção de erro para o conjunto dos contrastes.

### Contextos e participantes da pesquisa

Neste estudo, optou-se por analisar as políticas de formação em algumas universidades

públicas da Comunidade Autónoma de Catalunha e do estado de São Paulo, que estão dispostas no quadro a seguir:

**Tabela 1** – Universidades que participaram da pesquisa

Comunidade Autónoma da Catalunha	Estado de São Paulo
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)	Universidade de São Paulo (USP)
Universitat Rovira i Virgili (URV)	Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Fonte: elaboração própria.

Foram selecionadas apenas instituições públicas devido à sua importância social e por se considerar que são as mais afetadas pelas transformações atuais, já que o processo de transnacionalização educativa influencia notoriamente a formulação de políticas públicas, mediante a intensificação da lógica de mercado no âmbito das instituições públicas.

Os critérios de escolha das instituições foram: conhecimento prévio dos contextos e contato prévio com alguns profissionais dessas instituições, o que facilitou o acesso aos dados. Também se utilizou como critério de escolha a existência de uma marcada preocupação dessas instituições com as políticas de internacionalização, além da trajetória e experiência no campo da formação permanente de professores universitários.

As universidades escolhidas para este estudo possuem algumas especificidades importantes: são relativamente jovens, pois a maioria delas foi fundada oficialmente na segunda metade do século XX (exceto a USP), apesar de que algumas delas surgiram a partir da unificação de diferentes institutos mais antigos, como é o caso da UPC, da URV e da Unesp.

Outra particularidade marcante é que tais universidades possuem uma quantidade considerável de estudantes de pós-graduação,

o que evidencia a importância dada à pesquisa, uma característica que faz com que essas instituições sejam responsáveis por boa parte da produção acadêmica em seus respectivos países.

A análise dos marcos legais dos dois países e regiões em questão mostra que as leis promulgadas especialmente nos últimos estão em sintonia com a agenda transnacional, isto é, com as diretrizes internacionais e regionais para a educação superior, as quais possuem, muitas vezes, um claro viés neoliberal.

É importante ressaltar que as legislações educativas em ambas as regiões não contemplam a necessidade de formação específica no campo da docência para os professores que vão atuar na educação superior. A única exigência é a

formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), pelo que se pode perceber a ênfase que se dá à pesquisa, estando implícita a ideia de que o domínio de conhecimentos de uma respectiva área é suficiente para ser professor ou professora universitária.

Embora a necessidade de uma formação pedagógica específica não esteja presente na legislação de ambos os países, existem algumas iniciativas de formação permanente de professores universitários, de caráter voluntário, que foram potenciadas e institucionalizadas nos últimos anos.

O quadro a seguir traz uma síntese das iniciativas de formação de professores(as) universitários(as) presentes em cada uma das universidades estudadas.

**Tabela 2** – Setores de formação de professores universitários nas universidades pesquisadas

Universidades	Setores de formação e ano de criação	Objetivos principais
Universidad Autònoma de Barcelona (UAB)	Unidad de Innovación Docente en la Educación Superior (IDES) criada em 2003	Possibilitar aos docentes: refletir sobre a formação por competência; desenhar disciplinas e sistemas de avaliação; avaliar o papel das metodologias ativas no novo marco do EEES; utilizar as TIC como suporte à docência; compartilhar experiências do processo de adaptação das titulações ao EEES.
Universidad Rovira i Virgili (URV)	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-URV), criado em 1999	Possibilitar aos professores: adquirir conhecimentos, destrezas e atitudes vinculadas às competências docentes; tomar consciência da necessidade de inovação educativa; desenvolver competências e habilidades docentes para promover a mudança; estabelecer espaços de intercâmbio de experiências docentes; gerar equipes docentes para concretizar projetos de inovação e adaptação ao EEES.
Universidad Politècnica de Catalunya (UPC)	Instituto de Ciencias de la Educación (ICE-UPC), criado em 1998	Oferecer formação pedagógica básica, principalmente prática, coerente com o modelo educativo europeu e que permita aos professores desenvolver, melhorar e inovar sua atuação docente; contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores em todos os âmbitos da sua atividade acadêmica.
Universidade de São Paulo (USP)	Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP), existente desde 2004, e Comissão de Apoio Pedagógico (CAP), criada em 2008	Construir espaços de aperfeiçoamento pedagógico para os docentes da Universidade de São Paulo. Valorizar as atividades relacionadas à graduação, incentivando e dando apoio aos docentes para que renovem e aprofundem seus conhecimentos no sentido de melhorar a qualidade do ensino ministrado.
Universidade Estadual Paulista (Unesp)	Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), criado em 2000 e Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (CENEPP) desde 2008	Promover a reflexão sobre a prática pedagógica e a divulgação de experiências bem-sucedidas em sala de aula; possibilitar o aperfeiçoamento contínuo da docência e garantir a manutenção da qualidade do ensino na universidade, ao lado da pesquisa e da extensão.
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA) <sup>2</sup> , criado em 2011	Oferecer ações contínuas que permitam valorizar as aprendizagens e a docência na graduação; promover e divulgar eventos nas áreas de educação, ensino, pedagogia e avaliação do ensino superior; oferecer apoio e serviços que auxiliem docentes no constante aprimoramento de sua atividade de ensino; oferecer auxílio acadêmico-administrativo para ações que visem captar recursos e investimentos para inovações e aprimoramento no ensino de graduação.

Fonte: elaboração própria.

Em termos comparativos, as universidades catalãs foram as primeiras em desenvolver setores para a formação dos docentes, especialmente por meio dos Institutos de Ciências da Educação (ICE), antes mais voltados para a formação continuada de professores da educação básica e que, nos últimos anos, vêm se dedicando ao campo da formação docente universitária. Em algumas universidades também foram criados setores voltados especificamente para a docência universitária (como é o caso do IDES-UAB), que oferecem apoio para a concretização dos desafios colocados pela construção do EEES. Observa-se que a preocupação com a construção do EEES é muito presente nos objetivos da formação das universidades catalãs, especialmente no que se refere à formação por competências, melhoria das estratégias metodológicas, uso das novas tecnologias, inovação docente e intercâmbio de experiências.

Nas universidades paulistas, o processo de criação destes setores é mais recente: na USP o Gabinete de Apoio Pedagógico foi criado em 2004 e se transformou em Comissão de Apoio Pedagógico em 2008. Também em 2008, houve na Unesp a criação do Núcleo de Estudos sobre a Prática Pedagógica (NEPP), atual Cenepp, um projeto descentralizado que se caracteriza especialmente por possuir comissões nos diferentes campi, característica que faz desta uma iniciativa peculiar; além do Cenepp, existe no âmbito na Faculdade de Medicina de Botucatu (FMB-Unesp) um Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), que atua no campo da formação de profissionais da área da saúde desde o ano 2000. Na Unicamp, o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA)<sup>2</sup> começou a funcionar em 2011, mas já demonstra ocupar um espaço importante dentre as políticas institucionais.

Comparando os objetivos desses setores de formação, notam-se ênfases em temas como: aperfeiçoamento pedagógico, reflexão sobre a prática, qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, melhora da formação dos graduandos e apoio contínuo à docência.

Diferentemente das universidades catalãs, as universidades paulistas focam mais na valorização do ensino de graduação, algo que pode ser atribuído às recentes políticas de expansão e democratização desse nível educativo.

### **Discussão dos resultados:** tendências que caracterizam as políticas de formação de professores universitários em São Paulo e Catalunha

A pesquisa realizada permitiu diagnosticar que muitas das preocupações presentes nos documentos oficiais são compartilhadas por responsáveis de formação e especialistas entrevistados, tais como as mudanças no papel do Estado, a redução do financiamento público e a reestruturação do sistema produtivo, processos estes que impuseram novas exigências às universidades, aumentando a atenção com relação à formação de estudantes e docentes, de modo que estes pudessem estar aptos e adaptados às novas demandas.

Nesse sentido, alguns documentos ressaltam a responsabilidade dos professores de “fazer mais com menos”<sup>2</sup>, ou seja, garantir a qualidade e melhorar seus conhecimentos e habilidades, mesmo num contexto de restrições financeiras severas e de aumento das demandas. Ao solicitar que os professores desenvolvam habilidades para se adaptarem a essa nova situação, entende-se que esses discursos amparam o processo de precarização da profissão docente.

Além disso, a crescente demanda de estudantes e a falta de investimentos adequados no ensino superior também conduziram a um processo de precarização das condições de trabalho dos professores; trata-se de uma tendência que reforça a fragmentação e as dicotomias entre os processos de ensino e aprendizagem, entre a teoria e a prática, entre

**2-** Trata-se especificamente de um relatório temático produzido durante a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES) realizada em 1998, em Paris, intitulado *A formação do pessoal da educação superior: uma missão permanente* (UNESCO, 1998).

ensino e pesquisa, não contribuindo para a participação dos professores nas atividades de formação permanente.

As reformas educativas implantadas nos últimos anos em ambas as regiões também tendem a suscitar processos de reorientação curricular (revisão de planos de estudos, criação de novos cursos, convergência, harmonização etc.) a fim de facilitar a mobilidade, comparabilidade e reconhecimento das qualificações. Isso ocasiona uma série de mudanças organizacionais e estruturais e, conseqüentemente, no papel dos(as) docentes, o que levou a uma intervenção no âmbito da formação permanente desses profissionais.

Muitos dos documentos oficiais analisados revelam uma visão principalmente funcional e instrumental quanto ao papel das universidades e da formação, o que também se reflete na política de formação, que acaba sendo funcional à reforma. Isso pode ser atribuído à intensificação do neoliberalismo na educação superior que pressiona as universidades para se adaptarem às novas dinâmicas do capitalismo global e empresarial.

Identificou-se, ademais, que tem ocorrido a transferência de modelos do norte para o sul, já que os princípios e diretrizes do EEES exercem influência sobre a formação de outros espaços regionais, como o Setor Educacional do Mercosul, devido à convergência de objetivos, princípios e projetos, que podem ser observados desde a implantação do Projeto Tuning Latinoamérica<sup>3</sup> e que, recentemente, tem continuidade principalmente por meio do Programa de Apoio ao SEM (Pasem), um acordo entre a União Europeia e o Setor Educativo do Mercosul que se propõe a desenvolver ações que contribuam para a melhora da formação inicial e para o desenvolvimento profissional dos docentes na região, focalizando no desenho e na gestão das políticas públicas para a

formação e o desenvolvimento profissional docente, o reconhecimento de estudos, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino e aprendizagem e a consolidação dos vínculos institucionais. Assim, observa-se que a formação dos docentes se tornou elemento central da agenda regional e é importante questionar quais são os reais interesses por trás disso, afinal tais políticas acabam por ter importantes reflexos nas universidades.

Nesse ínterim, constatou-se que muitas das mudanças ocorridas nas políticas de formação vigentes nas universidades participantes do estudo foram ativadas principalmente após a intervenção de políticas globais, que foram adotadas pelos governos nacionais. De acordo com a opinião de responsáveis e especialistas, no caso das universidades catalãs, é evidente a influência do Processo de Bolonha e de toda alteração organizacional e estrutural ocasionada pela adaptação a esse processo. No caso das universidades paulistas, as políticas de expansão e democratização, a internacionalização, as novas diretrizes curriculares e as demandas de avaliação e garantia da qualidade foram aquelas que mais afetaram as dinâmicas de formação.

Outra questão observada é que em ambos os contextos existe uma forte preocupação com os *rankings*, os quais muitos responsáveis e especialistas consideram como elemento problemático, visto que tal forma de avaliar e classificar não leva em conta as possibilidades e limites de cada contexto e obriga as universidades a abrir mão de suas necessidades internas para atender demandas externas. Além dos *rankings*, a questão da internacionalização também reforça a tendência de adoção de modelos específicos de formação, sobretudo baseados no modelo das universidades norte-americanas ou estadunidenses.

Desse modo, constatou-se que em ambos os contextos existe forte tendência de *americanização* ou *anglonização* da educação superior, pois o modelo norte-americano e/ou anglo-saxão é citado em vários momentos pelos participantes: nas universidades catalãs esse

**3-** Tal projeto se iniciou na Europa, em 2001, e foi trazido para a América Latina em 2004, com o propósito de desenvolver titulações comparáveis e impulsionar a convergência e a harmonização da educação superior na região. Para outras informações, consultar: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>.

modelo justifica o fortalecimento da relação entre universidades e mercado de trabalho, enquanto que nas universidades paulistas ele baseia a ideia de que os professores possam escolher entre exercer um perfil mais docente ou mais pesquisador. Apesar disso, alguns participantes também criticaram o modelo de *grants*, típico das universidades norte-americanas, que vincula o financiamento à produtividade científica, de modo a fortalecer a pesquisa em detrimento do ensino e ampliar a distância entre essas duas tarefas fundamentais dos professores universitários. Nesse sentido, os professores de ambos os contextos reivindicam que tanto a pesquisa quanto o ensino tenham o mesmo peso e sejam reconhecidos nos processos de avaliação e promoção na carreira. No contexto da fragmentação causada pelas reformas educativas de caráter neoliberal, considera-se extremamente importante reforçar a complementaridade entre ambas essas dimensões do trabalho acadêmico.

Ao longo da presente pesquisa, observou-se que a formação de professores também é influenciada pelos padrões de qualidade criados externamente e colocados para as universidades e para os professores pelas agências de qualidade. No contexto das universidades paulistas, isso ocorre por meio das avaliações feitas periodicamente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), enquanto que, no caso catalão, interferem a Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (Aneca) e a Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU). Para os participantes da pesquisa, o papel dessas agências se mostra associado à burocratização dos processos, já que a avaliação realizada por elas requer muito tempo e causa incômodo entre os(as) docentes; outras vezes, se apresenta como um “campo de batalha”, pois se reivindica que a formação e a docência sejam critérios reconhecidos na avaliação que estas agências realizam, do mesmo modo como tem sido considerada a pesquisa e a produtividade

acadêmica. Ante tal situação, faz-se necessário repensar o papel da avaliação e das agências de qualidade, de modo que não se limitem ao mero controle e regulação da política, mas que tenham um real compromisso não apenas com a pós-graduação e a pesquisa, mas também com o ensino de graduação e a profissionalização docente.

A preocupação manifestada nos documentos oficiais quanto à melhoria da qualidade da formação de professores se relaciona à qualidade dos resultados dos alunos e, por conseguinte, do próprio sistema. Percebe-se a existência de uma relação positiva entre formação de professores e melhora do desempenho do aluno, de modo que a formação de professores adquiriu centralidade na agenda a partir do momento em que se reconheceu a sua importância para a garantia da qualidade e para a implantação das reformas educacionais pretendidas. De fato, os professores que responderam ao questionário demonstraram significativa preocupação com a melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, como um dos aspectos que deveriam ser perseguidos pelas iniciativas de formação. Por meio desse discurso, constata-se que tem sido atribuída excessiva responsabilidade aos docentes pela qualidade da formação dos graduandos.

Dada a tendência de responsabilização individual dos professores pela qualidade da educação, sem considerar o contexto e as determinações que afetam seu trabalho (aumento das exigências, condições de trabalho precárias etc.), entende-se como um importante avanço a compreensão da formação como responsabilidade coletiva e institucional, por meio da institucionalização de setores de formação no âmbito das universidades.

Finalmente, diagnosticou-se que a formação baseada em competências se destaca como tendência nas universidades catalãs, já que a implementação do EEES impulsionou o uso desse enfoque na formação de alunos e professores; nas universidades paulistas diagnosticou-se maior resistência à

adoção desse enfoque, devido à sua natureza técnico-instrumental, mas, ao mesmo tempo, responsáveis e especialistas admitiram que essa influência tende a aumentar, principalmente devido à pressão de políticas internacionais.

### **Alguns desafios das políticas de formação**

Diante dos resultados apresentados, enfatizam-se alguns desafios associados às políticas de formação em ambos os contextos estudados, os quais foram identificados a partir dos dados coletados, das opiniões dos(as) participantes e das reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

O primeiro deles seria superar o reconhecimento desigual em relação à pesquisa e ao ensino, promovendo que ambos tenham o mesmo peso entre os indicadores de avaliação que permitem a progressão dos professores e professoras na carreira acadêmica.

Outro desafio colocado seria o de considerar as determinações do trabalho docente, contextualizando suas iniciativas e formando de modo amplo e crítico, ressignificando as demandas externas em prol da comunidade acadêmica, com o intuito de fazer das reformas propostas e da renovação curricular uma oportunidade de reflexão sobre a prática docente, reforçando a dimensão didático-pedagógica da docência universitária e o papel social da universidade, em seu compromisso com as demandas do seu entorno.

A formação de docentes universitários implica, ademais, o desafio de ir além das necessidades imediatas do mercado de trabalho, ampliando a visão sobre o mundo do trabalho, de modo que a universidade não ceda à lógica mercadológica de preparar somente os profissionais de que o mercado precisa. Nesse sentido, os participantes da pesquisa consideraram necessário conciliar as exigências do mercado de trabalho e as demandas de formação de profissionais para a transformação social. As intervenções desses atores reforçaram o imperativo de que a formação

oferecida pela universidade deve ir além do aspecto técnico, considerando sua dimensão ética e política para a transformação da sociedade e do próprio mercado.

Desse modo, seria importante ainda superar o enfoque por competências como subserviência às voláteis exigências do mercado de trabalho, o que inclui pensar em uma perspectiva mais ampla com respeito à educação e à formação, que permita fazer das atuais mudanças e reformas uma oportunidade de aproximar as universidades das demandas dos setores mais marginalizados da sociedade.

Finalmente, no âmbito das políticas de formação é primordial deixar-se inspirar por outros modelos e práticas de formação e não simplesmente imitá-los. Isso requer considerar o caráter complexo e multidimensional dos processos educativos e a impossibilidade de transferir ou “copiar e colar” projetos e práticas. O ideal seria que o conhecimento de outras iniciativas pudesse promover a aprendizagem mútua, baseada no estudo aprofundado das experiências que ocorrem em outros contextos, de modo a contribuir para repensar nossa própria realidade.

### **Considerações finais**

No presente artigo, buscou-se sintetizar os principais resultados e reflexões acerca das tendências que afetam as políticas de formação permanente de professores universitários em algumas instituições públicas catalãs e paulistas. Observou-se que a transnacionalização e a globalização neoliberal impuseram novas demandas e dilemas às universidades, conduzindo a um processo de precarização da profissão docente, apesar do reiterado discurso em torno da melhoria da qualidade do ensino.

Além disso, existe a tendência de se considerar a formação como elemento funcional à reforma, responsabilizando os docentes pelo êxito ou fracasso dos processos de mudança e pela qualidade educativa, sem levar em consideração o contexto e as

determinações que marcam o exercício desta profissão. Paradoxalmente, a criação de setores de formação no âmbito das diferentes universidades contrasta essa tendência, sinalizando para uma maior consciência acerca da responsabilidade institucional e coletiva pela qualidade da educação.

Muitos desses setores optaram não só por empregar a formação como uma estratégia para a adaptação dos professores às mudanças colocadas pela reforma, mas principalmente para fortalecer a dimensão didático-pedagógica da docência universitária, os processos de reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional. Isso comprova a importância do papel dos atores locais na condução e

ressignificação das políticas que vêm de fora, colocando-as a favor das necessidades e interesses da comunidade acadêmica. Assim mesmo, esses setores enfrentam muitos desafios, entre os quais o de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino, já que a produtividade acadêmica continua a ser mais reconhecida nas avaliações tanto em nível institucional, quanto externo, seguindo os parâmetros colocados pelos *rankings* e políticas internacionais.

Finalmente, reitera-se a necessidade de superar o paradigma técnico-instrumental fazendo da formação um processo de desenvolvimento e profissionalização docente, resgatando seu sentido social e caráter emancipatório.

## Referências

- ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**, 2011. Tese (Livre Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ANTUNES, Fátima. **A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida**. Coimbra: Almedina, 2008.
- AZEVEDO, Mário Luiz. Neves de. **A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 875-879, nov. 2008.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann; Chauí, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior**. Brasília, DF: UNESCO, 2008.
- BONAL, Xavier; TARABINI, Aina; VERGER, Antoni (Org.). **Globalización y educación: textos fundamentales**. Madrid: Miño y Dávila, 2007.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.
- DALE, Roger; ROBERTSON, Susan L. Beyond methodological 'isms' in comparative education in an era of globalisation. In: KAZAMIAS, Andreas; COWEN, Robert (Ed.). **Handbook on cComparative education**. Netherlands: Springer, 2007. p. 1113-1128.
- DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FERRER, Ferrán. **La educación comparada actual**. Barcelona: Ariel, 2002.
- LEITE, Carlinda. Que lugar para as ciências da educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? In: SOUSA, Jesus Maria. **Educação para o sucesso: políticas e actores**. Porto: SPCE, 2008. p. 131-140. Livro de actas do IX Congresso da SPCE.
- OSU – Observatori del Sistema Universitari. **El finançament de les universitats públiques a Catalunya, 1996-2014**. Observatori Sistema Universitari. Disponível em: <<http://www.observatoriuniversitari.org>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- PERONI, Vera. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; Anastasiou, Lea das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, 2013.

UNESCO. **La formación del personal de la educación superior**: una misión permanente. Paris: Conferencia Mundial de Educación Superior, 1998.

VEGA GIL, Leoncio. **La educación comparada e internacional**: procesos históricos y dinámicas globales. Barcelona: Octaedro, 2011.

VERGER, Antoni; HERMO, Javier Pablo. The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna process and Mercosur-Educativo. Globalisation, **Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 105-120, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2002.

*Recebido em: 17.01.2016*

*Aprovado em: 13.09.2016*

**Luciana Leandro da Silva** é doutora em educação pela Universidad Autónoma de Barcelona, mestre em educação pela Universidad de Granada e licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande, área de política e gestão educacionais.