



Artigo

Formação continuada de docentes no ensino superior: experiências e contradições em tempos de neoliberalismo

Continuing education of teachers in higher education: experiences and contradictions in times of neoliberalism

Formación continuada de docentes en la enseñanza superior: experiencias y contradicciones en tiempos de neoliberalismo

Juliana Teixeira de Souza Martins¹, Bárbara Cristina Souza Barbosa², Laura Satoe Ueno³, Melina Borges Rosa Cavalcante⁴, Milena Sampaio Greve⁵, Monica Gonçalves de Melo Teixeira⁶, Solange Struwka⁷

¹ Filiação institucional. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: julian@usp.br

² Filiação institucional. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, Brasil, e graduada em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil.

Correspondência: E-mail: barbaracsb@hotmail.com

³ Filiação institucional. Graduação em Psicologia, Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: laura.s@usp.br



⁴ Filiação institucional. Graduação em psicologia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São, Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: mel.rosacavalcante@gmail.com

⁵ Filiação institucional. Psicóloga e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: milena_greve@hotmail.com

⁶ Filiação institucional. Graduação em Psicologia e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São, Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: monicagmt@gmail.com

⁷ Filiação institucional. Graduação em Psicologia. Mestre e Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, São, Paulo, SP, Brasil.

Correspondência: E-mail: sols.tr@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a formação continuada de docentes do ensino superior, considerando seus atuais desafios e dilemas e como estes têm sido convergidos e superados nos espaços coletivos construídos em algumas Instituições de Ensino Superior (IES). Compreende-se a educação como operadora de mudança, como espaço de formação cidadã, que considera os afetos e as subjetividades, nesse sentido, ela está impossibilitada de qualquer tentativa de neutralidade, seja nos espaços institucionais, nos objetivos das discussões, nas formações promovidas ou na forma de vínculos trabalhistas. Assim, a formação continuada de professores do ensino superior, entendida como continuidade da formação profissional, tem possibilidades de promover novas reflexões e meios de desenvolver e aprimorar o fazer profissional, de modo a repensar as necessidades institucionais e sociais. Notamos que as inovações didático-pedagógicas contribuem em determinados contextos, mas não se sustentam sem a reflexão sobre a função da educação na sociedade. A valorização da experiência prática que considere a importância de complementação didático-pedagógica e a convivência de profissionais experientes com iniciantes também são práticas que favorecem o processo da formação continuada dos docentes

Palavras-chaves: formação continuada; ensino superior; vínculo docente; universidade; reformas educacionais.

Abstract

This paper intends to discuss the continuous training of higher education professionals, considering its goals, challenges, contradictions and also considering the way this contradictions are being overcome in the social context of Universities. Education is understood as responsible for changes and social conscience that considers affections and subjectivity, and because of that, is not neutral either in institutions, discussions goals, formative process or labor

bonds. Then, professors continuous training, understood as a possibility of continuous education for professionals, can promote new discussions and professionals improvement, which can bring the institutional and social needs to discussion. By examining some papers, we noticed that didactic-pedagogical innovations contributes to some educational contexts, but are not permanent without the reflections about educational function in society. The value of practical experience that considers the importance of didactic-pedagogical and also the possibility of shared experiences among experienced professionals and beginners can help the formative process of both of them

Keywords: education; higher education professional; continuing training experiences; teacher training process.

Resumen

Este artículo tiene el objetivo de discutir la formación continuada de trabajadores del Ensino Superior, considerando los desafíos, dilemas y soluciones encontradas en los espacios colectivos de instituciones de Ensino Superior. Comprendese que la educación permite mudança y formación de ciudadanía, de forma transformadora que respete a los afectos, subjetividades y sea, por lo tanto, imposible de tener neutralidade por parte del educador, en los espacios institucionales, objetivos de las discusiones, formaciones o vínculos de trabajo. Así, la formación continuada de profesores de Ensino Superior comprendida como la continuación de la formación profesional, puede promover discusiones nuevas y otros medios de desarrollar la actividad profesional y entonces cambiar el pensamento a respecto de las necesidades de las instituciones y de la sociedad. Se percibió que las inovaciones didactico-pedagógicas contribuyen en algunas situaciones, pero no se mantienen sin discusiones a respecto de la función de la educación en la sociedad. La valorización de la experiencia practica que considere la complementación didactico-



pedagógica y la convivência de profesionales experientes y iniciantes possibilitan un mejor processo formativo para todos los profesores

Palabras Clave: educación; ensino superior; formación continuada; desarrollo de profesores.

Introdução

As reflexões desenvolvidas neste texto são parte das discussões realizadas na disciplina de Preparação Pedagógica do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). No decorrer da pós-graduação evidenciamos a insatisfatória presença de espaços que promovam a formação para o trabalho docente e a invisibilidade desta temática. Quando são proporcionadas formações continuadas, elas tendem a reproduzir lógicas individualizantes de ensino, fragmentação dos saberes e acompanham a lógica mercadológica de maneira a desqualificar esse tipo de formação como um processo crítico e importante para o profissional. Buscamos mostrar alguns exemplos de formações continuadas ocorridas em universidades e estabelecer uma discussão sobre elas e o modo como são compreendidas e construídas.

Nosso esforço, nesse primeiro momento, foi apontar algumas tensões entre a necessidade de uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores do ensino superior; a instituição como um dos espaços privilegiados de formação daqueles que formam; e a crise da educação alinhada às transformações econômicas, sociais e culturais, estas, por sua vez, traduzidas nas políticas educacionais, na precarização das instituições de ensino superior e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Discutir sobre a educação e sobre o trabalho docente é adentrar em um campo fundamental para a sociedade e para o ser humano, haja vista que os processos educativos estão ligados ao universo simbólico da existência humana, no qual o indivíduo vai constituindo seu modo de ser mediante sua prática. Prática esta que o coloca em atividades do trabalho, em processos de sociabilidade e em vivências da cultura simbólica. Assim, compreende-se que o trabalho educativo não é uma prática mecânica ou transitiva, mas intencionalizada e marcada por um sentido, vinculado a objetivos e fins, historicamente apresentados (Severino, 2007, 2011). Nesse sentido, o esforço é entender que a educação não é um processo natural e desinteressado, ao contrário, está vinculada a disputas sociais, econômicas e históricas, pois sua forma de organização, concepção e qualidade determinam as possibilidades de transformações em uma dada sociedade.

No Brasil, a formação de professores surge de maneira explícita após a “independência” do país e a proposta de organização de uma instrução para a população. A partir deste período é possível analisar dois modelos de concepções sobre a formação de professores, estas sempre alinhadas com as transformações que se processaram na sociedade brasileira. O primeiro, voltado para os conteúdos culturais-cognitivos e o segundo nomeado pedagógico-didático (Saviane, 2011).

O modelo dos conteúdos culturais-cognitivos compreende que a formação docente deve voltar-se para o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento, correspondente à disciplina que irá lecionar, já o modelo pedagógico-didático contrapõe-se ao considerar que essa formação só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático. Notamos que a efetivação destas concepções nas instituições de ensino e nas políticas educacionais se articula a partir das transformações que ocorrem no campo do trabalho e no contexto econômico e social.

Um dos momentos marcantes para a reestruturação do processo de desenvolvimento econômico e social foi a partir dos anos 1980 em que o Brasil e demais países do Terceiro Mundo se inseriram em um novo processo de desenvolvimento do capitalismo. Inserção e transformações

que ocorreram sem o uso da violência física dos regimes repressivos, pelo contrário, o cenário político-social era de redemocratização. Porém, os ideais do liberalismo clássico com a total liberação das forças do mercado, do livre-comércio se efetivaram com maior vigor. Seus desdobramentos foram mudanças nas políticas de Estado, em seu papel e função, priorizando a iniciativa econômica dos agentes privados, ao mesmo tempo em que ocorreram as inovações tecnológicas e as transformam nas relações industriais, no sistema do trabalho e no gerenciamento da produção (Ianni, 2004; Lombardi, Saviani & Sanfelice, 2004, citado por Severino, 2007).

Este contexto acarretou demandas diferenciadas, influenciando as concepções sobre a formação do/para o ensino superior e técnico, assim como a necessidade de expansão da escolarização e a ausência do Estado em prover os recursos necessários para garantir a educação superior pública, especialmente para os trabalhadores da educação. Estes tem sido direcionados para ter sua formação, e posteriormente atuação, no ensino superior privado, compreendido como mecanismo de massificação da formação de professores de caráter técnico-profissional, instrumental, objetivando a regulação e o controle do trabalho dos professores na implantação do conteúdo da reforma educativa e do projeto de educação e sociedade excludente. Desta forma, as políticas de formação e as concepções que as permeiam estão alicerçadas na desresponsabilização do Estado para com o financiamento público, na individualização das responsabilidades sobre os professores e na flexibilização do trabalho docente (Severino, 2011; Freitas, 2002).

Além disso, as ações do Estado, por meio das políticas de formação de professores estão comprometidas com desenvolvimento de diretrizes legais que privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação, privilegiando o desempenho de competências vinculadas somente ao saber fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, retirando a formação destes para o campo exclusivo da prática (Severino, 2001). Essas disputas já foram apontadas e superadas pelo movimento dos educadores que defende a educação como formação para a cidadania e que desvela projetos históricos diferenciados e antagônicos que se apresentam nas questões “Que futuro queremos para o nosso povo?” e “Como este futuro se constrói a partir do presente?” (Freitas, 2002).

Neste contexto, a formação continuada é uma das dimensões imprescindíveis para o docente, pois articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, pode proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico, conhecimento e desenvolvimento profissional (Freitas, 2002).

É importante destacar que a formação continuada está prevista na legislação brasileira, mas também é a partir do modo como essas leis estão colocadas que alguns impasses se apresentam na sua prática, como por exemplo, a priorização do ensino à distância como estratégia para a formação continuada de professores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) reflete debates a respeito da importância da formação continuada de professores. Estipula que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação (artigo 67), trazendo o aperfeiçoamento profissional como uma obrigação dos poderes públicos (inciso II). A educação continuada também é citada no artigo 40 que a coloca como uma das estratégias para a formação para o trabalho. (Gatti, 2008).

Segundo Gatti (2008) a educação à distância é citada na lei como possibilidade de formação que deve ser garantida pelo Poder Público e passou a ser valorizado nas políticas

educacionais dos últimos anos para a educação continuada em níveis federal, estadual e municipal. A justificativa adotada para a valorização do ensino a distância é de que ela é a forma mais rápida de promover a formação, sendo compatível com as diversas jornadas de trabalho dos profissionais, flexibilizando os tempos formativos, uma vez que as aulas não têm horários fixos. Outra brecha encontrada na legislação com relação à formação continuada de professores de ensino superior é que o Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) não faz referência aos profissionais de Educação Superior. Refere-se à questão da formação inicial e continuada de professores da educação básica nas Metas 15 e 16. Nestas metas destaca a implementação de cursos e programas especiais para assegurar a formação de professores de educação básica em Ensino Superior; implementação de formação continuada dos profissionais em exercício docente; que valorize a experiência prática por meio de cursos voltados a complementação didático-pedagógica de profissionais experientes. Assim, apesar de garantida por lei, a formação continuada tem o ensino à distância como possibilidade associada a essa prática e a valorização da formação por experiência prática é associada apenas à formação de professores do ensino básico.

Outros problemas são citados por Borba, Ferri e Hostins (2006): o silêncio em torno de questões epistemológicas relacionadas à organização da atividade docente; as discussões sobre propostas de avaliação de aprendizagem; as dificuldades na definição de objetivos e esquemas didáticos. Além disso, no nível institucional as autoras mencionam os desafios provocados pelas diversas reformas educacionais que ocorreram no contexto brasileiro. Tal cenário seria responsável por incertezas na identidade dos docentes, nos objetivos, métodos e conteúdo de suas atividades. Conforme ressaltado, a situação complexa constituiria uma expressão das contradições da sociedade, entre o modelo hegemônico orientado pela crescente mercantilização das práticas de ensino e pesquisa, e a ênfase no caráter técnico-instrumental da profissionalização em detrimento das dimensões ética e epistêmica. Essas autoras apontam para a formação continuada de professores que abarque não só a instrumentalidade e a técnica, mas também a reflexão sobre a transmissão do conhecimento e a historicização da relação ensino-aprendizagem como uma resposta aos problemas enfrentados pelos docentes universitários neste tipo de formação.

As mudanças realizadas na educação superior nas últimas décadas aumentaram de maneira expressiva o acesso a essas instituições de ensino, no entanto, conforme já observado, o investimento por parte do Estado priorizou a expansão do setor privado. Nesse contexto, diversas formas de contrato e organização do trabalho tomaram forma nas IES, que, muitas vezes, passaram a valorizar a formação técnica e instrumental dos estudantes, de modo a abarcar a demanda de mercado, em detrimento aos objetivos de pesquisa e extensão que formam o tripé da Educação Superior (Barreyro & Costa, 2010).

As contratações nas instituições acontecem mediante objetivos distintos. As instituições públicas primam pelo currículo do pesquisador, com maior carga horária de contrato e por vezes exigindo exclusividade de vínculo. As instituições privadas, por sua vez, tendem a contratar professores horistas, que possuem contrato de horas voltadas ao trabalho em sala de aula, sem previsão de tempo de dedicação à pesquisa ou a projetos de extensão. Nesse sentido, questiona-se a possibilidade de uma formação continuada crítica em modelos de contrato de trabalho que não oferecem espaço para a reflexão sobre a prática docente no ensino superior (Borges, Cruz Junior & Della Fonte, 2012).

As formações são motivadas, muitas vezes, pela demanda do mercado por mão de obra qualificada, sendo compreendidas e organizadas, portanto, dentro de uma lógica de produtividade que valoriza o maior ganho diante do menor investimento possível. A função docente neste campo, em geral, precisa ser revista para garantir, como é o caso da Educação Básica, planos de carreira que amenizem a precarização do trabalho docente. (Bomfim, Goulart, & Oliveira, 2014; Barreyro & Costa, 2010).

É com base na complexidade da discussão do tema da formação continuada de professores que este artigo pretende destacar algumas experiências que valorizam os espaços coletivos.

Experiências de formações continuadas

Tendo em vista um cenário em que se constata uma lacuna em processos de construção coletiva relacionados a projetos de mudança de práticas institucionais universitárias, analisaremos em seguida algumas experiências de formação continuada em diferentes contextos regionais e institucionais brasileiros, relatadas e publicadas em periódicos. A busca se deu nas páginas Scielo, Google acadêmico, Sibinet USP, BVS Psi, com foco em práticas ocorridas no Brasil, relacionadas a espaços e processos coletivos fazendo buscas pelas palavras "formação", "continuada" e "superior".

As perguntas que nortearam a análise dessas publicações, foram: Que demandas orientaram essas iniciativas? Que concepções de formação e de trabalho docente as orientaram? Quais as dificuldades presentes em sua concretização? De que modo elas têm possibilitado espaços de enfrentamento e resistência em meio às demandas e aos desafios gerados pelos modelos neoliberais de gestão?

Beraldo, Silva e Veloso (2007) compartilharam os resultados e as reflexões sobre duas vivências de formação continuada de professores desenvolvidas na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) compostas por um ciclo de estudos e de debates e por um seminário. Estas experiências foram geradas de início como uma resposta a uma solicitação institucional para criação de espaços de formação pedagógica de docentes em estágio probatório conforme preconiza uma resolução interna da universidade.

As temáticas seguintes foram abordadas: papel da universidade na sociedade do conhecimento, formação e trabalho docente, projeto político pedagógico, currículo e docência, pesquisa na formação de docentes da educação superior, avaliação na/da educação superior no contexto das atuais políticas educacionais e uso de novas tecnologias de comunicação nesse contexto.

Os autores apontaram relações competitivas que relacionaram à necessidade de desempenho quantitativo individual, que estimula nos sujeitos isolamento e comportamentos combativos alheios às questões de interesse coletivo, provocando muitas vezes ansiedade e problemas emocionais. Em uma direção contrária, as indagações feitas nesse espaço comum adquiriram significados mais contundentes que aquelas realizadas solitariamente, viabilizando mobilizações afetivas paradoxalmente perturbadoras e libertadoras, sofridas e revigorantes. Forneceram ainda subsídios para a definição de políticas institucionais para a formação continuada.

Outra experiência de formação didática continuada de professores ocorreu em um dos setores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo sido relatada por Brito, Meira e Macedo (2013). Este programa foi estruturado a partir de dados resultantes de um processo de avaliação conduzido pela própria instituição, em que os discentes expressaram as principais dificuldades da vida estudantil. O principal fator apontado pelos estudantes nos questionários, entre aqueles que os afetam em relação à aprendizagem, foi “falta de didática do professor”.

Os resultados apontam a pertinência da formação continuada considerando a intensa renovação do quadro docente nos últimos anos, a ausência de formação pedagógica específica no percurso de grande parte dos professores, o ensino a distância e as novas tecnologias que modificam as relações de ensino-aprendizagem. Problematizou-se ainda a tendência da produção científica e da literatura especializada focada apenas na educação básica.

O desenvolvimento do programa teve três momentos distintos: comprometimento com os fundamentos éticos relacionados ao trabalho docente; organização pedagógica e oficinas práticas, técnicas e metodológicas. De acordo com um levantamento as principais dificuldades e dúvidas sentidas pelos docentes na realização de seu trabalho, foram: avaliação da aprendizagem, motivação dos estudantes, definição de métodos e estratégias de ensino, variação dos estímulos à atenção e aprendizagem dos alunos, gestão do tempo de aprendizagem, relação professor-aluno, recursos de apoio, adequação do método ao número de alunos, proatividade docente e formação profissional do aluno.

Os autores apontam que “a análise coletiva de um determinado contexto institucional pode impulsionar novas identificações que certamente contribuirão na constituição de uma identidade docente no ensino superior” (p. 14375). De modo semelhante a Beraldo, et.al. (2007), que apontam a formação continuada como uma das possibilidades de provocar reflexões para uma compreensão mais crítica do contexto de trabalho.

A experiência também revelou a importância institucional de uma unidade administrativa (neste caso, a Coordenação de Políticas de Formação do Professor), localizada na Pró-reitoria de Graduação e Educação profissional, que teve função articuladora e executora. Outra questão foi a consideração e escuta da perspectiva dos estudantes, levantada por meio de avaliação institucional, pois aponta a necessidade de compreender que o problema não está localizado unilateralmente nos alunos nem nos professores, mas na dinâmica institucional e da sociedade como um todo.

Stano (2015) apresentou em um artigo a experiência do GTPA - Grupo de Trabalho sobre a Pedagogia para a Autonomia da Universidade Federal de Itajubá-MG (UNIFEI). O grupo foi criado em 2013 em consonância com o GTPA da Universidade do Minho, em Portugal, com o qual se articula. Neste, se exercita o compartilhamento e a reflexão de práticas docentes de professores do ensino fundamental, médio e superior. Tem como objetivos, entre outros, aproximar a universidade e uma escola da região por meio do diálogo, estreitar a relação teoria-prática de ensino a fim de identificar saberes, formas de trabalhar em sala de aula e os resultados das ações planejadas.

A autora, que coordena o projeto, mencionou que além de encontros presenciais mensais, há uma página do grupo em rede social onde há compartilhamento de artigos, de relatos de experiências, dicas de como enfrentar a indisciplina, o stress, entrevistas com teóricos que pensam a educação e indicações de ferramentas online a serem usados no processo de ensino e aprendizagem.

Um dos fundamentos do GTPA é a ideia de autonomia, fortalecida no saber empírico, derivando novos e diferentes modos de exercer a docência. Entende-se ainda que no exercício de compartilhar e narrar essas práticas, os professores desenvolvem uma flexibilidade, quer dizer, a capacidade de afastar-se do familiar e ter um olhar crítico e analítico dos processos. O encontro e o convívio com a diversidade de contextos, estilos e lugares estimula a ampliação do olhar sobre a própria ação, a partir do olhar do outro. Desse modo, a autora do texto reforça o sentido dado por Lévinas (1988) acerca da constituição do sujeito baseada em uma perspectiva coletiva.

Observa-se que o programa foi pensado no sentido de superar um problema fundamental que é a distância social existente entre a universidade - lugar fechado de produção de pesquisa e conhecimento - e o fazer cotidiano, com suas incertezas, nas escolas, externamente aos muros acadêmicos. Outro ponto a ser destacado é que a demanda de exigências atuais em função das mudanças sociais, tecnológicas e das reformas nas políticas educacionais foi problematizada, à semelhança de outros relatos sobre formação continuada.

Os fundamentos filosóficos e metodológicos do programa são interessantes, pois há realmente uma ênfase na perspectiva coletiva da autonomia através do compartilhamento de experiências diversas e da abertura do saber acadêmico à comunidade, tendência que vai na contramão das perspectivas neoliberais centradas na autonomia e nas competências individuais. Procura-se ressaltar uma não hierarquização de saberes: a universidade não tem papel de protagonismo, mas de mediação.

Uma possível crítica a ser feita é que, apesar de ter sido observado no artigo que os professores da UNIFEI discutem as práticas no Ensino Superior, estas não foram descritas no decorrer do trabalho, aspecto presente nos demais artigos analisados.

As experiências de formação continuada aqui descritas mostram que a preocupação com a problemática no ensino superior é relativamente recente. Os programas desenvolvidos em Mato Grosso e no Paraná expressam em comum a concepção de que a docência no ensino superior requer não apenas conhecimentos técnicos, mas também conhecimentos pedagógicos, políticos e éticos num panorama contemporâneo permeado por mudanças complexas. Essas dimensões fizeram parte dos temas abordados nas atividades em ambos os casos. A adesão relativamente baixa é um aspecto importante para ser discutido em futuras pesquisas, pois podem indicar as consequências da precarização do trabalho docente, fragilidade dos vínculos e o impacto das políticas neoliberais na negligência do Estado e responsabilização do docente pelo êxito ou fracasso no processo ensino-aprendizagem.

Outra experiência foi realizada por Cavalcante, Bissoli, Almeida e Pimenta (2011) nas faculdades de Odontologia e Ciências Farmacêuticas de uma Universidade Pública, onde as autoras buscaram dialogar com centros de pesquisa na área da saúde que tivessem como objeto de suas preocupações a docência universitária. Essas duas faculdades foram escolhidas em função da similaridade existente entre os currículos e porque as autoras já haviam participado de atividades de formação com os professores dos dois cursos. As autoras chamam a atenção para o fato das formações continuadas na área da saúde abarcarem a relação entre professor e aluno e entre profissionais e paciente. É nesse contexto que se desenvolve a atividade docente em que as pesquisadoras analisaram a “dinâmica da docência na área da saúde, seus limites e possibilidades” (2011:165).

Embora o foco de atuação das pesquisadoras fosse a formação docente, o contato com o grupo de professores dos cursos de ciências farmacêuticas e odontologia e a escuta atenta às suas

demandas trouxe uma outra realidade: a necessidade de reformulação curricular. A partir dessa demanda e do compromisso de uma construção coletiva de conhecimento, as pesquisadoras adotaram os seguintes procedimentos: pesquisa de documentos (projetos político pedagógico dos cursos, legislações pertinentes, documentos normativas das diversas instâncias); acompanhamento/apoio pedagógico (as pesquisadoras apoiaram todo o processo de discussão do currículo entre os professores e dos mesmos com os estudantes); aplicação de questionários a professores e alunos para avaliação do currículo, da prática docente e dos instrumentos de avaliação; realização de reuniões pedagógicas envolvendo professores e coordenadores dos cursos e auxiliando na discussão sobre reformulação do currículo; observação participante nas reuniões de planejamento fazendo o registro dos encontros para subsidiar discussões futuras; entrevistas individuais com professores dos dois cursos no intuito de compreender suas visões sobre o processo de reformulação dos currículos e o desafio da implementação dos mesmos; entrevistas coletivas com as direções e coordenações dos dois cursos e também com alunos do Centro Acadêmico e, por fim, devolução dos dados para apresentação das percepções acerca do processo que estava sendo vivenciado pelos sujeitos que participaram da pesquisa no intuito de verificar se o que foi observado fazia sentido para o grupo.

A experiência ficou marcada, segundo as autoras, pela importante percepção de que o processo de se tornar ou constituir professor é um processo contínuo e a atividade de reformulação do currículo trouxe a noção de que todo o processo vivido pelo grupo não termina com a entrega de um novo projeto político pedagógico e que esse é, na verdade, o começo de um processo que demanda muito investimento pessoal e institucional, que é o da formação continuada e desenvolvimento profissional. Portanto, de início o grupo pesquisado compreendeu como única demanda a discussão e mudança de currículo e ao fim perceberam que isso faz parte de um processo mais amplo que precisa ter espaço e investimento na instituição de ensino superior. A política de formação continuada nessas faculdades se restringia ao apoio à pós-graduação *stricto sensu*, mas a pesquisa apontou a necessidade de ampliação dessa política.

Borba, e cols. (2006) analisaram a experiência da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), que possui um Programa de Formação Continuada de adesão voluntária, coordenado pela seção pedagógica do Departamento de Ensino e Avaliação da Pró-reitoria de Ensino, e que atingiu aproximadamente 1200 dos 1800 professores, atuantes em 56 cursos de graduação.

O programa de formação continuada da UNIVALI teve início em 2001 e sua estruturação se baseou nos resultados de uma avaliação institucional, onde constavam as dificuldades do desempenho docente na categoria habilidades de ensino. De acordo com essa avaliação, havia um “percentual expressivo” de docentes com dificuldades quanto à utilização de estratégias diversificadas de ensino, bem como em relação à apresentação e discussão dos critérios e resultados da avaliação de aprendizagem. O texto das autoras não deixa claro o que significa percentual expressivo no universo analisado, se foram os alunos que avaliaram os docentes e se, nessa avaliação, foram levadas em conta as demandas dos próprios docentes. E, a partir disso, foram estabelecidos os objetivos para a formação continuada, conforme UNIVALI, citado por Borba, e cols. (2006): “aperfeiçoar e atualizar os saberes da docência no ensino superior, pela reflexão na ação; habilitar docentes para avaliar o projeto pedagógico do curso articulado ao seu plano de ensino; aprimorar a sensibilidade pessoal e profissional no exercício ético da docência” (p.206).

Os temas da formação continuada, portanto, foram: planejamento e estratégias de ensino, avaliação da aprendizagem, pesquisa-ação como investigação da prática docente, além de temáticas específicas, como educação inclusiva, leitura e produção de texto, a voz como instrumento de trabalho, educação a distância, entre outras. Foram realizados fóruns internos para trocas de experiências pedagógicas e avaliação da formação e instituídos subprogramas de tutoria aos docentes ingressantes, formação dos coordenadores de curso, formação de formadores (que recebem formação específica para atuarem na formação continuada dos docentes).

As autoras chamam atenção para algumas questões a serem enfrentadas na formação continuada: “silêncio em torno das questões epistemológicas subjacentes à organização do trabalho docente, (...) as discussões sobre propostas de avaliação de aprendizagem e as dificuldades na definição de objetivos e procedimentos didáticos”. (Borba, e cols., 2006:204). São questões que emergem no contexto de Universidades atingidas por incertezas assim como os docentes no que as autoras chamam de “crise de identidade” – incertezas a respeito do que são, como devem ensinar, quais temas devem privilegiar em suas pesquisas, a serviço de quem estão ou deveriam estar. Por um lado, adaptação da Universidade ao modelo hegemônico e mercantilização da docência e pesquisa e percepção de que a maioria dos professores não teve formação relacionada à própria atividade docente. Por outro lado, a compreensão equivocada do professor de que para exercer a profissão é suficiente o domínio técnico de sua área do conhecimento, deixando de lado as dimensões éticas e a da formação de pessoas.

A análise da experiência da UNIVALI traz as seguintes percepções: a participação no programa proporcionou a convivência com docentes de diferentes áreas do conhecimento; a preocupação principal ainda é centrada na afirmação de que “se o professor tiver didática (...) parte dos problemas da sala de aula se resolverá”; cada vez maior a cobrança de alunos e administradores em relação à competência docente. Parece haver uma lacuna entre o conhecimento que o professor possui e a forma como ele sabe ou consegue transmiti-lo. Não fica claro, no entanto, como esse aspecto foi avaliado na construção do programa de formação continuada.

As autoras propõem questões que devem ser enfrentadas (a partir da observação específica da UNIVALI):

- “O professor compreende, muitas vezes, que seu papel é ensinar. Aprender ou não é problema do aluno”. – Ideia de que o indivíduo é responsável por sua aprendizagem contribuiria para o aumento da autonomia do aluno. Mas também pode contribuir para estigmatizar os alunos. O docente deve ser capaz de identificar esses limites e conhecer os recursos cognitivos necessários à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado.
- Discussão dos conteúdos programáticos presentes em atividades diversas relacionadas aos objetivos do curso que demonstram que o conhecimento não é pronto, particularizado ou fragmentado.
- Atualmente as condições da docência universitária favorecem a dualidade, o trabalho isolado – fragmentação e dispersão da atividade docente, apesar dos discursos serem os de incentivo ao trabalho multi, inter, transdisciplinar, a realidade de trabalho não favorece que isso aconteça. Essa contradição apontada revela o caráter subversivo e potencial das experiências descritas nesta parte do artigo,

enquanto tentativas de “ir contra a maré”, rompendo em algum momento o caráter individualista, competitivo e gerencializado da prática docente em contextos neoliberais.

Conforme concluem as autoras, Borba, e cols. (2006), a proposta tem que ser de “uma formação que amplie as discussões para a compreensão teórica e crítica do processo educativo, do processo de produção do conhecimento e das formas e meios necessários para sua apropriação no espaço e tempo acadêmicos” (p. 214). Discutir os conhecimentos como “tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e dessa forma tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social”. (Duarte, citado por Borba, e cols., 2006:214)

Um estudo sobre as dificuldades enfrentadas por docentes ingressantes no ensino superior se propôs a observar demandas para um programa de formação continuada. Dos 99 docentes participantes, 31% indicaram dificuldades institucionais, sobretudo aqueles que provinham de Instituições privadas. Dentre os itens citados destacam-se:

O pouco tempo de preparo versus o grande número de alunos; os trâmites burocráticos; os entraves proporcionados pela lucratividade; a instabilidade no emprego; a restrição de recursos para inovação; a evasão de estudantes; a falta de atividades práticas, de laboratório e de campo, devido à escassez de recursos financeiros; e, finalmente, a impossibilidade de realização de atividades de iniciação científica, pesquisa e extensão. (Lima, 2015:349).

Tais dados indicam como o vínculo que o profissional estabelece com a instituição pode dificultar o fazer profissional como um todo (Lima, 2015). Nesse estudo, metade dos participantes não responderam ao questionamento sobre como poderia se dar a formação continuada. As respostas enfatizaram o uso de canais eletrônicos, não apontaram a necessidade de uma construção coletiva e permanente dessa atividade e sugeriram a abordagem de literaturas específicas. A autora questiona se os resultados do estudo poderiam estar enviesados por se tratar de uma amostra de profissionais ingressantes.

Na experiência de formação continuada relatada por Borges e cols. (2012) o objetivo de trabalhar com professores iniciantes se deve à compreensão de que estes ainda estão se formando professores, seria interessante incluir professores experientes nas discussões sobre didática, cuja experiência poderia em muito articular teoria e demandas institucionais. No estudo de Lima (2015), 38% dos participantes indicaram auxílio significativo de profissionais mais experientes para superar dificuldades didático-pedagógicas, outros 24% indicaram buscar por meios próprios (supervisão).

Em pesquisa realizada com 744 trabalhadores docentes de educação profissional em saúde (Bonfim, Goulart, Oliveira, 2014), buscaram compreender os desafios e tensões da formação continuada nessa área de atuação. Os participantes da pesquisa possuíam vínculos empregatícios diversos, mas verificou-se que a maioria dos docentes não possuía vínculo formal de trabalho com as instituições. O tema da desvalorização do trabalho docente e da baixa remuneração foram abordados com frequência nos debates realizados com o grupo. O estudo aponta um aspecto fundamental relacionado ao tipo de vínculo empregatício do docente, qual seja, a limitação de sua implicação no processo de construção e revisão dos projetos político-pedagógicos das

instituições, apenas “14,7% dos alunos-docentes indicaram que o projeto político-pedagógico foi disponibilizado” (2014:755), de modo que a participação docente fica, na maioria dos casos, limitada ao desenvolvimento dos planos de aula e à rotina de avaliações. A pesquisa conclui que o vínculo precário somado ao volume de trabalho acabam por limitar o fazer docente, “alunos-docentes com vínculo formal tanto na escola pública como na privada ou filantrópica participam mais do que aqueles que não tem nenhuma forma de vínculo, em virtude do tempo que podem dedicar à escola” (2014:757).

A experiência da formação continuada poderia ser estimulada pela pesquisa, visando uma construção compartilhada do conhecimento, por parte do docente e alunos, de modo a sair do conceito de ensino como “transferência de saber”. Um processo de formação docente crítico é estimulado institucionalmente quando se oferece espaço e incentivo ao tripé: ensino, pesquisa e extensão. A formação continuada no ensino superior poderia, então, se pautar no planejamento, na metodologia e em sistemas de avaliação articulados com os alunos. Propõe-se, dessa maneira, uma construção coletiva dos planos e das tomadas de decisão (Lima, 2015; Borges e cols. 2012).

Nota-se, a partir das pesquisas citadas, que o vínculo empregatício do docente tem impacto direto na maneira como ele entende e realiza o próprio trabalho. Para além dos aspectos ligados à desvalorização do saber e da produção docente, é preciso criar espaços de reflexão que envolvam profissionais, instituições e alunos, pois, o que parece estar em jogo, de fato, é o próprio sentido de educação e, portanto, o papel da Universidade.

No decorrer das leituras que relataram as experiências de formação continuada notamos que as temáticas abordadas e as considerações realizadas a partir destes espaços, ao invés de superar o individualismo e responsabilização do docente, na maioria das vezes, sutilmente reforçam o caráter neoliberal das relações de trabalhos. Destacamos esse ponto nos recorrentes, se não unânimes, apontamentos sobre a necessidade do trabalhador docente rever suas práticas de ensino, metodologias de avaliação, ser proativo e criativo em relação as dificuldades de aprendizagem do aluno. Essas discussões são, de fato, relevantes, no entanto, acabam por responsabilizar os trabalhadores docentes pelo seu sucesso ou fracasso profissional. Nesse sentido, esses temas se esvaziam quando não relacionam as dificuldades cotidianas do fazer docente e a função das instituições educacionais em uma sociedade capitalista, com políticas que precarizam a formação inicial e continuada e tornam a educação instrumento de preparo para o mercado de trabalho.

Conclusão

A formação continuada é um processo, não um dado adquirido, um produto ou uma propriedade necessariamente mercantilizável, mas um processo de formação que se dá inacabado e que pode contribuir para uma prática docente ética, de qualidade e autônoma. Como visto anteriormente, as questões econômicas e o modo que o Estado concebe a Educação interfere em leis, medidas e ações que necessariamente atravessam o fazer cotidiano do docente e as dinâmicas institucionais envolvidas, assim, ressaltamos nesse trabalho como a neoliberalização das relações e das dinâmicas de ensino-aprendizagem tem causado prejuízos nos processos educativos.

Por mais que exista uma lei que coloque a formação continuada como uma estratégia para o trabalho docente (Gatti, 2008), notamos que esse fato não garante formações que envolvam a complexidade do processo de ensino-aprendizagem; o ensino a distância, as relações trabalhistas nas instituições, o excesso de produtividade sem haver necessariamente qualidade nessas produções, as demandas institucionais, a culpabilização individual (seja ao professor ou ao aluno) do não aprendido, a ausência de crítica na formação de muitos profissionais, dentre outros inúmeros fatores denunciam o quanto as formações continuadas ainda precisam ser repensadas e que elas têm sido compreendidas por muitos como uma obrigatoriedade ou um fazer a mais que não reflete de fato o que é ser um educador.

Buscamos em programas de formações continuadas exemplos que minimamente consideram a perspectiva coletiva da experiência formação, encontrando práticas que dialogam com uma proposta de formação que considere os conflitos, as contradições e a identidade do profissional como uma construção que atravessa a sua prática de trabalho. Porém, constatamos que estas experiências relatadas e publicadas são ainda escassas, o que aponta a pouca prioridade dada a essa formação e os desafios enfrentados em sua concretização. As condições concretas de trabalho, o excesso de demandas e a ideia de que o indivíduo é responsável pelo seu processo ainda prevalecem no contexto institucional.

Por fim, apontamos a contradição nos próprios espaços coletivos construídas para superar as dificuldades e sofrimentos sentidos como individuais, porém que acabaram mantendo o foco em temáticas da prática docente, sem uma análise histórica e crítica sobre o contexto que esta se insere. Processo que podemos nomear como falsa coletividade, já que reitera o caráter individual nos processos de trabalho.

Referências Bibliográficas

- Barreyro, Gladys Beatriz., & Costa, Fábio Luciano O. (2010) Expansão da Educação Superior Brasileira. Políticas, Instituições e Matrículas. Acessado em 10/05/2017, de: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/GladysBeatrizBarreyro_GT2_integral.pdf
- Beraldo, Tânia M. L., Silva, Maria das Graças., & Veloso, Tereza C. A. (2007). Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 13(26), 75-91pp.
- Bomfim, Maria Inês., Goulart, Valéria Morgana P., & Oliveira, Léa Zorayde D. (2014). Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 18(51), 749-758pp.
- Borba, Amândia Maria de., Ferri, Cássia., & Hostins, Regina Célia L. (2006). Formação continuada de professores universitários: alguns enfrentamentos necessários. Em Ristoff, Dilvo., & Sevegnani, Palmira. *Docência na educação superior*. Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. pp. 203-215pp.
- Borges, Carlos N. F., Cruz Junior, Antônio F. da., & Della Fonte, Sandra S. (2012). Função docente no ensino superior: discussão parcial para uma proposta de formação continuada de docentes universitários. *Pensar a Prática*, 15(2) 393-409pp.
- Brasil, (2014). Plano Nacional de Educação. Acessado em 10/05/2017, de: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brito, Gláucia. S.; Meira, L & Macedo, E. (2013) Formação continuada de professores do ensino superior: uma experiência em construção. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba.
- Cavalcante, Lucíola Inês P., Freitas Bissoli de, Michele., Almeida, Maria I. de., & Pimenta, Selma G. (2012). A Docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada/desenvolvimento profissional em foco. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 3(6), 162-182pp.
- Escorsin, Ana Paula., & Gisi, Maria Lourdes. (2008). Formação continuada do professor universitário. Acessado em 10/05/2017, de: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/94_56.pdf. Acesso em 20/05/2017
- Freitas, Helena C. L. D. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, 23 (80), 136-167pp.
- Lima, Emília F. (2015) Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 343-358pp.
- Gatti, Bernadete A. (2008). Analysis of public policies for in-service teacher training in Brazil, on the last decade. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 57-70pp.
- Levinas, Emmanuel. (1988). *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Saviani, Dermeval. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista brasileira de Educação*, 14(40), 143p.

- Saviani, Dermeval (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, 9(1), 07-19pp.
- Severino, Antônio Joaquim (2011). Educação, sujeito e história. São Paulo. Olho d'Água.
- Severino, Antônio Joaquim (2007) Fundamentos ético-políticos da educação no brasil de hoje. *Éticos e políticos*.
- Stano, Rita de Cássia M. T. (2015) O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. *Educar em Revista*, (57), 275-290pp.

Recebido em 15/01/2016.

Revisado em 20/05/2016

Aceito 17/08/2016