

Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT

Permanent formation of professors in higher education: lived experiences in the Federal University of Mato Grosso - UFMT

Tânia Maria Lima Beraldo é Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT. tmlima@ufmt.br

Maria das Graças Martins Silva é Professora do curso de Pedagogia da UFMT. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGS. renardes@terra.com.br

Tereza C. M. Aguiar Veloso é Professora do curso de Nutrição da UFMT. Doutora em Educação na UFG. tecmav@terra.com.br

As mudanças decorrentes do mundo globalizado e das reformas educacionais impõem novos desafios à formação e ao trabalho docente, requerendo análises consistentes e assunção de postura crítica e ética diante dos fatos. Na condição de docentes que atuam numa universidade pública de Mato Grosso, temos buscado realizar estudos e ações na perspectiva de obter melhor compreensão do cenário no qual atuamos e de contribuir com as reflexões no campo da educação. Um dos caminhos que vislumbramos foi a organização de um grupo de estudos sobre políticas e docência na Educação Superior de Mato Grosso¹.

Neste texto buscamos sistematizar os resultados de nossas reflexões sobre trabalho e formação continuada de docentes da educação superior de Mato Grosso tendo como foco duas experiências realizadas na UFMT, nas quais o grupo teve atuação efetiva. Referimo-nos ao *Ciclo de Estudos e Debates sobre docência na educação superior: perspectivas para definição de*

¹ O referido grupo, por sua vez, está integrado ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Educação Superior – GEPPES – que articula pesquisadores de diversas instituições e estados da região Centro-Oeste.

uma política institucional para formação de docentes da UFMT e ao Seminário Docência na Educação Superior: Desafios da contemporaneidade, ambos coordenados por uma das autoras deste texto.

O referido Ciclo de Estudos e Debates foi gerado, inicialmente, como uma resposta à solicitação feita ao Instituto de Educação, pela Pró-Reitoria de Graduação – PROEG – para criação de espaços de formação pedagógica de professores em estágio probatório. Tratava-se, portanto, de efetivar uma das exigências estabelecidas pela Resolução 24/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE². Embora essa Resolução estabeleça obrigatoriedade de participação em programas de capacitação e aperfeiçoamento pedagógico, o Ciclo de Estudos e Debates não foi concebido como a única opção de formação nem como um curso de capacitação. Ao invés disso, preferimos concebê-lo como um espaço coletivo de discussões e análises de problemas relativos ao fazer docente na universidade.

Apresentamos a seguir as concepções de formação e de trabalho docente que orientaram a realização das referidas atividades e o desenvolvimento da análise sobre elas.

Formação continuada como devir docente

Pesquisadores que investigam a docência na educação superior (MASETTO, 1998; CUNHA, 2000, 2001; MOROSINI, 2001; BATISTA e BATISTA, 2002; PACHANE, 2003; entre outros.) mostram que a preocupação com essa problemática é relativamente recente. Esse fato tem relações com o entendimento de que a preparação para o magistério na educação superior poderia ser feita apenas pelo domínio de conhecimentos específicos e da competência para o desenvolvimento de projetos de pesquisa. Conforme observou Morosini (2001), a própria LDB (Lei nº. 9.394/96) manteve silêncio no que diz respeito à formação de docentes da Educação Superior. Sobre essa ques-

² Essa Resolução estabelece normas para avaliação do estágio probatório de docentes da Universidade Federal de Mato Grosso. De acordo com o Art. 4º dessa Resolução o docente deve incluir em seu primeiro Plano de Trabalho, para efeitos de avaliação, a participação obrigatória no Programa de Atividades de Capacitação e Aperfeiçoamento Pedagógico nos primeiros 12 (doze) meses do Estágio Probatório. O mesmo Artigo estabelece que, caberá à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em articulação com outros órgãos envolvidos, organizar e desenvolver o referido Programa e, excepcionalmente, estabelecer dispensa de obrigatoriedade.

tão a Lei foi bastante sucinta, estabelecendo apenas, no Artigo 66, que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são *locus* prioritário para tal formação.

Se, por um lado, a Lei foi desatenta em relação à formação de professores da Educação Superior, por outro, seus desdobramentos, sobretudo os processos de avaliação, instituídos em escala nacional, têm exigido mudanças na concepção sobre e no fazer docente. Há evidências de que o modelo clássico de ensino superior (fundamentado na transmissão unidirecional de conhecimentos e de técnicas de investigação científica) oferece poucas possibilidades de enfrentamento da crise de múltiplas dimensões que afeta a sociedade contemporânea e, por extensão, as Instituições de Educação Superior – IES.

A complexidade do mundo globalizado, marcado por contradições e desafios, torna cada vez mais evidente que a docência na Educação Superior requer não apenas conhecimentos derivados da ciência e da tecnologia, mas também conhecimentos pedagógicos, políticos, éticos e estéticos. Isso porque todo trabalho docente expressa um projeto de formação humana e de sociedade, uma atitude política, portanto, diante dos fatos do mundo que se transforma num ritmo vertiginoso.

Como afirmou Freire (1996), não há docência sem discência, pois a prática educativa faz muitas exigências que acabam gerando diversos saberes. A docência exige, por exemplo, rigor metódico, pesquisa, criticidade, reflexão sobre a própria prática, respeito aos saberes dos educandos, apreensão da realidade, consciência de inacabamento e compreensão de que a educação é, antes de tudo, uma forma de pronúncia e de intervenção no mundo (FREIRE, 1996).

Nessa concepção, a formação de professores é algo complexo, uma vez que,

não apenas depende dos conhecimentos ou das experiências sobre ensino-aprendizagem ou de como organizá-los, mas envolve, também, a filtragem desses conhecimentos e dessas experiências com base em valores, atitudes e disposições pessoais, conferindo a cada professor um estilo pessoal e singular. Em síntese, poderíamos dizer que a formação docente pressupõe a reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como também, posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa elaboração, concorrem também os valores e atitudes, e os diferentes traços de personalidade docente. (SANTOS, 1998, p. 124)

Formação é uma palavra que, em si, suscita a idéia de devir docente, ou seja, de movimento contínuo, pois supõe uma *forma* de “estar sendo” pessoa/profissional na ação, orientada pela reflexão crítica que caracteriza a *práxis*. Pode ser concebida como um processo contínuo que não tem um marco inicial, pois a pessoa que a busca já tem experiências e concepções anteriores sobre o fenômeno educativo. As imagens e experiências prévias influenciam no processo da formação, requerendo reconstruções e/ou reiterações do modo de pensar e de agir como docente. A formação prossegue durante o exercício da profissão, pois o educador “não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1983, p. 78)

A formação continuada é uma necessidade do processo de construção da profissionalização entendido aqui como

um movimento conjugado de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional unitária, alicerçada na articulação entre formação inicial e continuada e exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico, tendo como fundamento a relação entre: teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico, de modo a atender à natureza e à especificidade do trabalho pedagógico. Há necessidade de uma articulação sistemática entre as agências formadoras e o envolvimento das associações profissionais, científicas e sindicais (VEIGA, 1998, p. 76 – 77)

Em suma, a formação continuada requer ações/reflexões organizadas em função de um projeto de educação que, por sua vez, expressa o projeto de formação humana e de sociedade que se deseja construir. Tais ações efetivam-se na conjugação de iniciativas pessoais (dos sujeitos que buscam a formação) e coletivos (das instituições que promovem a formação), em diferentes espaços (universidades, escolas, sindicato, grupos de estudos etc.).

A dimensão institucional da formação continuada dos educadores foi assegurada de forma mais explícita na LDB/1996, no artigo 40 e no artigo 63. Este último, no inciso III, faz referência à existência de Programas de Educação Continuada para os profissionais da educação de diversos níveis. A Lei, no artigo 67, inciso V, prevê ainda “licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Trata-se, por conseguinte, de um direito e de uma exigência da profissão.

Desafios do trabalho docente na Educação Superior

No cenário das reformas que estão sendo engendradas no Brasil, desde o início da década de 1990, a formação continuada torna-se fator decisivo para enfrentamento dos desafios do trabalho docente na Educação Superior. A lógica da competitividade, da flexibilização e do produtivismo frenético que orienta tais reformas tem exigido análises críticas sobre o sentido e as finalidades da educação. Cabe ao docente manter consciência crítica sobre a relação entre a intencionalidade de seus projetos educativos e a sua prática profissional. Faz-se necessário reconhecer que a própria legislação educacional tende a defender interesses econômicos em detrimento de interesses sociais. Nessa perspectiva, espera-se que a educação prepare as pessoas não mais para os postos de trabalhos estáveis, mas sim, para a empregabilidade. Desloca-se a responsabilidade do Estado (gerador de políticas do e para o trabalho) para o indivíduo- *empregável* (ou não) que

deve ter capacidade de: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER apud LEDA, 2006, p. 76)

Esse caminho de análise pode contribuir para explicar a centralidade que tem sido dada à dimensão prática da formação, impelindo a um novo tecnicismo, regulado por um desenho de avaliação que busca revelar/limitar os resultados do trabalho docente em dados quantitativos. Com base nos processos avaliativos realizados em escala nacional (SAEB, SINAES), são estabelecidas posições hierárquicas entre escolas, IES, professores e estudantes. As conseqüências dessas iniciativas são drásticas, pois a competitividade instaurada requer que docentes e discentes se comportem como sujeitos combativos, egocêntricos, alheios às questões de interesse coletivo. Ademais, a ambiência competitiva naturaliza a exclusão e leva a crer que o sucesso, ou o fracasso, depende exclusivamente da competência e do esforço individual. Ignoram-se, assim, as contradições postas pela própria forma de organização da sociedade capitalista.

É sob essa lógica que se concretizam mudanças na educação superior brasileira, cujos resultados podem ser percebidos por: expressiva expansão do setor privado; surgimento de Instituições de Ensino Superior com diversos for-

matos acadêmicos; asfixia financeira da universidade pública associada à pecha de ser ela a principal responsável pelos problemas da Educação Superior; implantação de um sistema de avaliação de largo espectro, incluindo avaliação das instituições, dos cursos de graduação e de pós-graduação, dos alunos e dos professores; definição de ações públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior em IES públicas (REUNI³) e privadas (PROUNI⁴); incentivo à parceria público-privado.

A legislação em vigência faz exigências diferentes para as IES, observando sua forma de organização acadêmica⁵. De acordo com o Artigo 52 da LDB de 1996, as universidades devem se caracterizar pela difusão e produção de conhecimentos científicos e culturais sintonizados com problemas regionais e nacionais. Daí a exigência de que o corpo docente dessas instituições seja constituído por um terço de mestre e doutores e o mesmo percentual por docentes com dedicação exclusiva. A legislação flexibiliza essas exigências para os Centros Universitários e demais IES que não se caracterizam como universidade, permitindo, assim, que possam dar centralidade ao ensino nos cursos de graduação.

A flexibilização das exigências feitas às IES, segundo a forma de organização acadêmica, faz com que a docência na educação superior adquira sentidos diferenciados. Se o docente

³ O Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – foi instituído pelo Decreto nº. 6.096 de 24 de abril de 2007. Tem como objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Artigo 1º). Sua meta global (Artigo 2º) é a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)

⁴ O Programa Universidade para Todos – PROUNI – Programa Universidade para Todos – foi instituído pela Lei nº. 11.096/05. Tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa, conforme conceituação apresentada pelo MEC. (<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/prouni/Oprograma.shtm>).

⁵ A diversificação de IES prevista na LDB/1996, regulamentada pelo Decreto 2.306/97 e por outros dispositivos legais que se seguiram, permite que, na atualidade, a educação superior seja realizada em Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas,

atua em grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência (...). Entretanto, é importante ressaltar que mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre as instituições (MOROSINI, 2001, p. 22)

Análises realizadas por pesquisadores que investigam a reforma da educação superior (SILVA JUNIOR e GUISSARD, 2005; ALCÂNTARA e SILVA, 2006; OTRANTO, 2006; SADER e LEHER, 2006.) indicam que o trabalho docente tem sido fortemente influenciado pela lógica capitalista que trata não apenas a educação, mas também a ciência como mercadoria. Esse fato pode ser percebido, por exemplo, na Lei nº. 10.973/2004 que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Essa lei motiva pesquisadores, incluindo os que atuam nas universidades públicas, a prestar serviços por meio de consultorias e/ou de pesquisas para empresas interessadas no desenvolvimento científico-tecnológico. Conforme preceitua o parágrafo 2º do artigo 8º da citada lei, os pesquisadores podem obter, dentre outras vantagens, ganhos financeiros decorrentes dos resultados das investigações das quais participa.

Sob um contexto que organiza demandas com forte apelo de vinculação com os interesses do setor produtivo, o trabalho docente nas universidades tende a ser intensificado e reconfigurado. Nesse processo, há de se considerar a pressão que exercem os mecanismos de avaliação que, não raro, condicionam o pagamento de gratificações, financiamento de projetos de pesquisa e apoio de bolsistas de iniciação científica ao desempenho docente. Essas referências alteram a realização da docência em diversos sentidos (dos fundamentos aos fazeres), impelem ao *consumismo acadêmico* e forjam aquilo que se tem chamado de espírito empreendedor.

Lopes (2006) mostra-nos, como resultado de tese sobre a produção do trabalho docente universitário, que se instala nas universidades, como reflexo da lógica produtiva, um movimento muito rápido de mudanças no cotidiano do trabalhador, acirrando a competitividade e o individualismo nas relações. As múltiplas e novas dimensões que formatam o trabalho docente, a seu ver,

indicam: a ausência de uma rotina prescrita (o dia é marcado por atividades diferentes, horários diferentes e questões diferentes para serem resolvidas); não há uma separação clara entre espaço de trabalho e a casa (o tempo em casa não interrompe o processo de trabalho, ao contrário, ele é naturalmente ali absorvido); a pressão por produtividade faz com que haja um envolvimento em mais atividades do que é oficialmente cobrado. Nas palavras de LOPES (2006) “nenhum investimento contínuo e específico pode perdurar e a troca – intelectual e afetiva – fica, é claro, comprometida”.

Como outra faceta da mesma realidade, vê-se o trabalho docente profundamente conectado a uma visão utilitarista de educação, à cultura do desempenho. Dessa perspectiva, o que importa e é validado é o que possui medida de produtividade, o que pode ser mensurável, observável, o que possibilita *expor* uma suposta qualidade. Tal referência, ao penetrar na educação, possui efeitos devastadores, considerando-se o grau de subjetividade e o alcance humanístico-civilizatório que encerra o trabalho pedagógico. Como uma das conseqüências imediatas, pesquisas indicam que “escolas e professores imersos nessa cultura vão perdendo o interesse em trabalhar com atividades e aspectos que não estejam diretamente relacionados com os indicadores de desempenho” (SANTOS, 2004).

Complementarmente a esta análise, Machado e Bianchetti (2006, p. 43) chamam a atenção para a designação genérica “produções”/“produtos”, o que abrange, na linguagem acadêmica, teses e dissertações, artigos, comunicações em eventos, patentes de produtos industrializados... Ou seja, as atividades docentes fazem alusão direta “às noções de mercadoria, linha de produção fabril, deixando à vista a hegemonia cada vez mais intrusiva da economia de mercado no meio acadêmico, evidenciando a “influência métrica, quantitativista” da avaliação da CAPES” (...).

Moraes (2001), em suas análises sobre o mundo docente, manifesta preocupação com o fato de a discussão teórica ter sido suprimida das pesquisas educacionais. Esse fato resulta do movimento que celebra o “fim da teoria”, que prioriza a eficiência e toma por base a experiência imediata (empíria, pragmatismo), marginalizando os debates teóricos. Oblitera-se, destarte, que eliminar ou secundarizar o papel da reflexão, da fundamentação teórica, traz o risco de conduzir ao desenvolvimento da prática pela prática, transformando a docência em mero ativismo, ou, também na linguagem corrente, em mero produtivismo. Assim,

a dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente – supostamente própria ao espaço universitário – é subtraída, retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento, do campo da política e da ética (MANCEBO apud LEDA, 2006, p. 78).

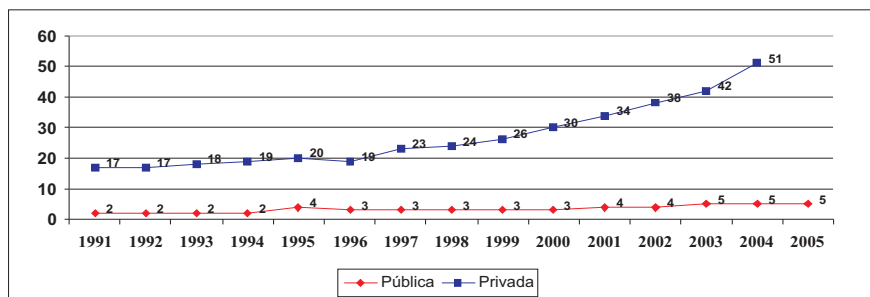
Estas ponderações, em certa medida, estiveram presentes nas discussões realizadas nas duas experiências de formação continuada de docentes universitários referidas neste texto, bem como os dados apresentados a seguir. Tais dados resultam do estudo “Educação Superior Brasileira – 1991 – 2004”, realizado pelo Grupo de pesquisa *Universitas-Br*, em atendimento à solicitação do MEC/INEP. O estudo resultou numa coleção constituída por 27 volumes que corresponderam, cada um, a uma unidade da federação. O estudo relativo ao Estado de Mato Grosso foi realizado pelas autoras deste texto (VELOSO, SILVA e BERARDO, 2006).

A Educação Superior em Mato Grosso: um enfoque sobre a docência

Até 1988 a Universidade Federal de Mato Grosso e a Fundação Centro Universitário de Cáceres (hoje, Universidade do Estado de Mato Grosso) eram as únicas instituições de Educação Superior existentes no Estado. A partir de então, houve no estado expressivo aumento no número de IES, fenômeno que resultou, sobretudo, da expansão do setor privado. Dados do Censo da Educação Superior fornecidos pelo MEC/INEP indicam que esse fenômeno ocorreu na região centro-oeste e no país como um todo (VELOSO, MARTINS e BERARDO, 2006).

O gráfico apresentado a seguir revela o crescimento vertiginoso do setor privado em Mato Grosso⁶.

Gráfico 1 - Número de Instituições de Educação Superior em Mato Grosso por Categoria Administrativa 1991 a 2005



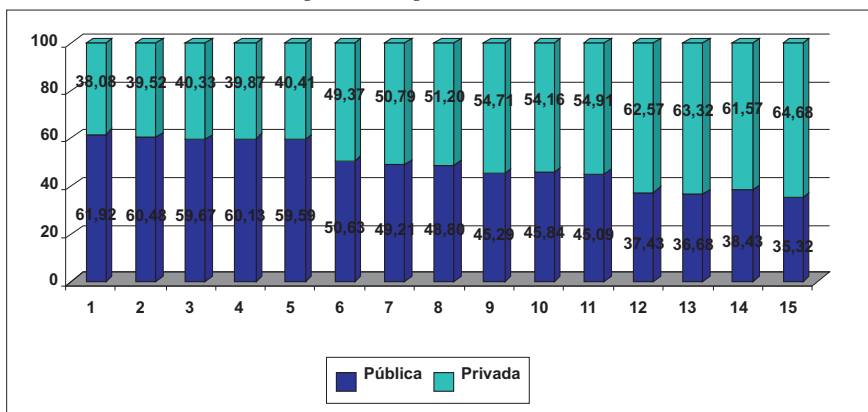
⁶ Neste texto incluímos dados extraídos do Censo da Educação Superior de 2005.

Em 2005, Mato Grosso contabilizou 56 IES, sendo 5 (8,93%) do setor público e 51 (91,07 %) do setor privado. As IES públicas - representadas por 2 Universidades, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica e 1 Faculdade Municipal - ofertaram 38,26% dos cursos de graduação. As IES privadas - representadas por 1 Universidade, 2 Centros Universitários, 7 Faculdades Integradas, 41 Faculdades e Institutos - ofertaram 61,73 % dos cursos de graduação. Nos dois setores, cerca de 70% dos cursos de graduação foram concentrados na área da educação e na área das ciências sociais, negócios e direito (fonte: MEC/INEP/DEAES). Isso leva a crer que a maioria dos docentes da educação superior mato-grossense atuava nessas áreas.

Dos 426 cursos de graduação realizados em 2005, no Estado de Mato Grosso, 222 (52%) foram realizados pelas 3 universidades (37,8% pela federal, 31,5% pela estadual e 30,6% pela privada). As demais IES que não se caracterizavam como universidades realizaram, juntas, 204 cursos.

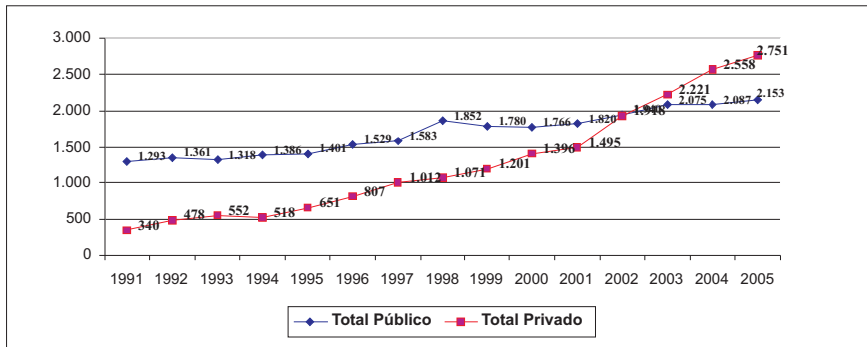
Os dados relativos à distribuição de matrículas, no período 1991-2005, segundo a categoria administrativa, indicam que houve uma inversão na relação público x privado. Em 1991, o setor público incorporava 61,92% das matrículas na educação superior, e o setor privado 38,08%. Em 2005, 64,68% das matrículas foram registradas no setor privado e 35,32% registradas no setor público.

Distribuição de Matrículas segundo Categoria Administrativa Mato Grosso - 1991-2005



Essa inversão foi observada, conseqüentemente, no número de docentes que integraram os dois setores. Em 1991, o setor público tinha apenas 2 instituições, mas incorporava 79,2% dos docentes, enquanto que o setor privado era constituído

Gráfico 1 - Funções Docentes em exercício e afastados segundo Categoria Administrativa em Mato Grosso - 1991 - 2005



por 15 instituições que incorporavam juntas 20,8%. A partir de 2003, o número de docentes vinculados às IES privadas superou o número de docentes vinculados às IES públicas. Esse fenômeno se expressa no gráfico apresentado a seguir.

Os dados apresentados na tabela que se segue indicam que a universidade federal foi a instituição que mais sofreu restrições em termos do quadro docente, revelando crescimento negativo no período compreendido entre 1991 – 1996 e entre 2001 – 2005. Esse fato pode estar relacionado à aposentadoria de um elevado número de docentes (sobretudo no governo de Fernando Cardoso) e à tendência em se tentar resolver o problema da recomposição do quadro docente por meio de contratos provisórios (professores substitutos), ao invés de se realizarem concursos públicos para atender às necessidades da instituição.

Tabela 1 - Taxa de Crescimento da Função Docente (em exercício e afastado) por Organização Acadêmica-Mato Grosso

Período	Total		Universidade			Centro Univ	Faculd. Integrad	Faculdades Isoladas, Escolas e Institutos		CEFET
	Fed.	Est.	Priv.	Priv.	Priv.	Pública	Privada	Público	Público	
ê%1991-1996	43,05	-3,00	-	-	-	-	-96,77	-0,29	-	
ê%1996-2001	41,91	4,38	54,14	85,35	-	96,75	266,67	18,58	-	
ê%2001-2005	47,93	-1,48	45,34	28,35	159,62	12,87	309,09	179,10	177,78	

Fonte: MEC/INEP/DEAES

Em relação à titulação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* – apontados no Artigo 66 da LDB como *locus* prioritário para a formação de docentes da Educação Superior – os dados indicam que, nesse nível do ensino, havia em Mato Grosso, em 1991, 1.589 docentes. Desse total, 329 tinha título de mestre

e 44 o título de doutor. Em 1996, dos 2.051 docentes, 340 eram mestres e 90 doutores, o que indica mobilidade de um nível para outro. Em 2005, o Estado contabilizou 4.904 docentes da Educação Superior, sendo 1.439 mestres e 502 doutores. A maior parte dos doutores (77,6%) integrava o setor público, com destaque para o federal (63,3%). Observa-se, portanto, que a maioria dos docentes da Educação Superior de Mato Grosso não dispõe da titulação que é sugerida no artigo 66 da LDB de 1996. Esses dados revelam limites da possibilidade da pesquisa ser assumida como uma das dimensões do trabalho docente.

A carência de docentes com título de mestre e/ou de doutor na educação superior mato-grossense pode ser explicada pelo fato de que, das IES existentes no Estado, apenas as duas universidades públicas estão credenciadas para desenvolver cursos de pós-graduação *stricto sensu*. No cadastro de cursos reconhecidos pela CAPES, foram identificados, em janeiro de 2008, 21 cursos (19 de mestrado e 2 de doutorado) em desenvolvimento na universidade federal e 2 cursos (mestrado) na universidade estadual. A data de cadastro de tais cursos na CAPES revela que, no Estado, a pós-graduação *stricto sensu* é uma atividade muito recente.

Entendemos que a formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* é relevante para o exercício do magistério na educação superior. Entretanto, o título de mestre ou de doutor não pode ser visto como um ponto final no processo de formação, uma vez que o trabalho docente requer análises permanentes das ações e posicionamentos assumidos. Num mundo que se transforma em um ritmo vertiginoso, faz-se necessário que o docente que atua na educação superior tenha condições de participar de fóruns de formação continuada, dimensão que precisa fazer parte da política das IES. No tópico que segue, relatamos algumas experiências de formação continuada no intento de contribuir com as reflexões sobre essa questão.

A formação continuada na UFMT: registros do início de uma caminhada

Conforme referimos anteriormente, o *Ciclo de estudos e debates sobre docência na Educação Superior* foi um desdobramento das ações que temos realizado como pesquisadoras dessa área. Destinou-se, preferencialmente, aos professores em estágio probatório na UFMT. Nosso propósito, desde as primeiras negociações com a Pró-Reitoria de Graduação (PROEG), foi concebê-lo como momentos de formação coletiva e não como um curso de “capacitação e aperfeiçoamento pedagógico”, conforme prescreve Resolução 24/2002 do CONSEPE. Seguindo as concepções

descritas anteriormente, buscamos caracterizá-lo como espaço para relatos de experiências, debates e estudos de questões relacionadas com problemas vivenciados pelos participantes no exercício da docência na universidade. O horizonte estabelecido foi à elaboração de subsídios que pudessem contribuir para a definição de uma política institucional para formação de docentes da UFMT. Nessa visada, foram organizadas seis mesas-redondas, realizadas em intervalo de aproximadamente um mês, no período compreendido entre maio e novembro de 2006. Cada uma delas teve como pauta uma das seguintes temáticas: papel da universidade na sociedade do conhecimento; formação e trabalho docente na universidade; 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 da comunicação na educação superior. As referidas mesas-redondas foram realizadas em três auditórios diferentes (Faculdade de Medicina Veterinária, Faculdade de Ciências Biológicas e Instituto de Educação) a fim de possibilitar, aos professores recém contratados pela UFMT, maior conhecimento da estrutura física do *campus*. Entre os palestrantes (componentes das mesas) havia docentes de vários cursos da UFMT (Ciências Sociais, Pedagogia, Agronomia, Engenharia Civil, Nutrição, Enfermagem, Direito, Administração de Empresas, Medicina e Química). Participaram das mesas também docentes vinculados à administração da UFMT (Pró-Reitorias) e uma professora da Universidade Estadual de Mato Grosso. Vale ressaltar que os professores em estágio probatório também tiveram representantes compondo algumas das mesas-redondas. Entre os participantes incluíam-se docentes e discentes da UFMT e de outras IES públicas e privadas de Mato Grosso.

Para dar dinamicidade às atividades do Ciclo de Estudos, a comissão organizadora fez uso da plataforma e-proinfo. O propósito era favorecer os estudos e debates por meio do uso das tecnologias de comunicação. Essa iniciativa permitiu disponibilizar textos e informações e possibilitaria estabelecer um fórum de discussão *on-line*. No entanto, esse fórum não se efetivou. As explicações para esse fato foram associadas, especialmente, com o tempo que é exigido na realização desse tipo de debates.

Analisando os resultados do Ciclo, identificamos aspectos positivos bem como pontos nevrálgicos. Dentre os positivos, citamos: caracterização do Ciclo como espaço coletivo de debates e troca de experiências sobre o trabalho docente e não como um curso de capacitação; discussão de temáticas atualizadas

e relevantes; composição das mesas-redondas com docentes de diversas áreas do conhecimento rompendo com a idéia de que a educação é problema exclusivo de pedagogos e/ou licenciados; identificação de subsídios para definição de políticas institucionais para a formação continuada de docentes (em estágio probatório ou não). Quanto aos aspectos nevrálgicos, foram citados: pouco envolvimento de docentes que não se encontravam em estágio probatório; pouco tempo para debates sobre questões didático-pedagógicas, em especial, sobre avaliação; pouca explicitação da política da instituição para a formação continuada de docentes.

No intento de dar continuidade ao processo de formação continuada de docentes universitários e de dar maior visibilidade à questão, foi realizado, em julho de 2007, o Seminário *Docência na Educação Superior: Desafios da contemporaneidade*. Esse evento foi promovido pela PROEG/UFMT, em parceria com outras IES públicas e privadas de Mato Grosso. Foi atribuída relevância a essa atividade, sobretudo, pelo fato de a docência universitária ter sido colocada como pauta central dos debates e pelo envolvimento de outras instituições de educação superior do Estado. As discussões tiveram como ponto de partida a apresentação de um panorama geral da educação superior brasileira, no período entre 1991-2004, feita por um representante do Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), seguida da exposição, por um dos membros do nosso grupo de pesquisa, de dados sobre a educação superior de Mato Grosso⁷. Na seqüência, foram discutidas questões relacionadas à docência na educação superior e à formação docente de modo geral, observando os desafios da atualidade. As avaliações desse evento foram positivas, havendo deliberação para sua realização periódica (a cada ano).

Considerações finais

As análises resultantes das ações referidas neste texto, bem como as que decorrem de nossos estudos, reiteram a pertinência da definição de uma política institucional para formação continuada de docentes da UFMT. Cada vez mais, estamos sendo submetidos a processos de proletarização, intensificação, mercadorização e controle de nossas atividades. Faz-se necessário ampliar e aprofundar o debate sobre relações entre o contexto histórico que caracteriza a sociedade contemporânea e os novos desafios do trabalho docente. Essas duas dimensões (global-local) “podem ser tomadas

como duas facetas de uma mesma temática, pela intrincada trama tecida no jogo de influências” (CUNHA 1999, p. 213). Há, pois, interpenetração entre a condição e a objetivação do trabalho docente, levando a crer que determinado fazer promove situações pedagógicas determinadas.

Os fios puxados das nossas reflexões reiteram o entendimento de que a docência na Educação Superior faz parte das ações que tecem a reforma ora em curso. Fica evidente a necessidade de intensificação dos debates a respeito do cenário de reformas e de suas conseqüências sobre a universidade, o trabalho docente, o ensino, a pesquisa, a extensão, enfim, sobre a vida profissional e pessoal dos professores.

O exame dessas questões precisa ser inserido nos projetos e programas de formação (inicial e continuada) de professores da Educação Superior, na perspectiva de contribuir para a compreensão de situações que arrefecem a disposição para trabalho docente (competitividade, isolamento, conflitos, ansiedade, problemas emocionais) tão presentes nos corredores institucionais, nos corações, corpos e mentes dos partícipes de tal enredo. Nesse processo, recuperam-se perguntas quase esquecidas: o que está sendo feito de nós? O que estamos fazendo com o que é feito de nós? Essas indagações adquirem significados mais contundentes quando feitas no coletivo. Elas remetem ao reconhecimento da potencialidade do trabalho coletivo e das oportunidades que a formação continuada pode proporcionar. Pensar a docência, pensar a vida no particular e na sua amplitude são cenas que temos visto acontecer quando se juntam professores para pôr em continuidade a sua formação, sentindo-se, às vezes, mais confusos, mais perturbados, outras vezes mais revigorados, mais coesos, mais analíticos. O fato é que a formação tem o compromisso de mexer, mobilizar, tocar a alma docente, processo às vezes sofrido, mas libertador, quando se expande.

Resumo

Este trabalho trata da formação continuada de docentes da educação superior, tendo como objeto de análise duas experiências desenvolvidas na UFMT. O objetivo é situar essa problemática no contexto educacional mato-grossense evidenciando alguns resultados das referidas experiências. Em função desse objetivo foram explicitados inicialmente os referenciais adotados pelas autoras, especialmente no que se refere ao conceito de formação continuada e trabalho docente. Em seguida foram apresentados dados sobre a educação

superior no Estado de Mato Grosso, tendo como base o censo da educação superior publicados pelo MEC/INEP. Após a descrição das atividades analisadas neste estudo foram apontadas algumas conclusões que reiteram a relevância das atividades de formação continuada de docentes da educação superior e a necessidade de definição de uma política institucional de formação continuada de docentes da educação superior, considerando os dilemas e desafios postos pelas atuais políticas educacionais e pela dinâmica do mundo globalizado.

Palavras chave: Educação Superior, professores, formação continuada

Abstract

This work deals with the permanent training of higher education teachers, the object of analysis being two experiences developed in the UFMT [Federal University of Mato Grosso, Brazil]. The objective was to situate it in the context of education in Mato Grosso, evidencing some results of the referred experiences. In function of this objective, initially, the frameworks of reference of the two authoresses were explicated, especially regarding the concept of permanent training and teacher labor. Then, data was presented on higher education in the state of Mato Grosso, having for its base the census of higher education published by the MEC/INEP [Ministry of Education/Institute of Educational Research]. After the description of activities analyzed in this study, some conclusions were drawn out reiterating the relevance of activities of permanent training of higher education professors, considering the dilemmas and challenges by the current educational policies and by the dynamics of the globalized world.

Keywords: Higher Education; teachers; permanent training

Referências

ALCÁNTARA, A e SILVA, M. A. R. Semejanças y diferencias em lãs políticas de educación superior em América Latina: câmbios recientes em Argentina, Brasil, Chile y México. In: SILVA JUNIOR, J. R, OLIVEIRA, J.F e MANCEBO, D. **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm> Acesso em: 16 jan.2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CUNHA, M.I. Trabalho docente e ensino superior. In: Oswaldo Alonso Rays.

Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 213-225.

ENGUITA A ambigüidade da docência: entre a profissionalização e a proletarianização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Panorâmica Editora. N. 4, 1991. p. 41 – 61.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HIPÓLITO, A. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In: **Teoria e Educação**. N 4. Porto Alegre: Panorâmica Editora., 1991.

- _____. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81 – 100.
- LEDA, D. B. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das Relações Sociais Capitalistas. In. SILVA JR. João dos Reis et al. (Orgs.) **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- LOPES, M.C.R. Universidade produtiva e trabalho docente flexibilizado. In: **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, p. 35-48. Disponível em: www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a04.pdf. Consulta em: 03/08/2007.
- MACHADO, A.M.N.; BIANCHETTI, L. Orientação de teses e dissertações: individual ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos da pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA JR., J.R.; OLIVEIRA, J.F.; MANCEBO, D. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. São Paulo: Alínea; ANPED: 2006, p. 141-156.
- MOROSINI, M. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In. MOROSINI, M (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001.
- OTRANTO, C. R. A reforma da educação superior no governo Lula: Da inspiração à implantação. In. SILVA JR.; OLIVEIRA, J. F. MANCEBO, D. (orgs.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, p. 125 - 139, 2006.
- PACHANE, G.G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: **Revista Ícone Educação**, v. 9, n. 1 e 2. Uberlândia: UNITRI, jan/dez. 2003, p. 43-72.
- SADER, E. e LEHER, R. Público, estatal e privado na reforma universitária. 2006. Disponível em: http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Link_OutroBrasil/artigos/publico_estatal_privado_reforma_universitaria.pdf. Acesso em 01 de julho de 2007.
- SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação e Sociedade**, v. 25, n.89. Campinas: set/dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/05/2007.
- SILVA JUNIOR e SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do provado/mercantil ou continuidade da privatização do público? In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n.29/n29a02.pdf>. acesso em 05 de nov de 2006.
- VEIGA, I. P. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- VELOSO, SILVA e BERARDO. Educação Superior Brasileira 1991 – 2004: Mato Grosso. In RISTOFF, D e GIOLO, J. 2006 **Educação Superior Brasileira 1991 – 2004**. Brasília, INEP, 2006.

Apresentado em agosto/2007

Aprovado em outubro/2007