

4. TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

4.1. Considerações iniciais

Esta seção analisa o percurso formativo dos professores dos cursos de Letras e Matemática, identificado a partir dos dados analisados, os quais envolvem o percurso escolar, pessoal e profissional.

A trajetória de formação dos professores revelou a partir dos dados obtidos, que esses, não só buscam desafios por meio da qualificação, como também denotam certo clamor por melhores condições de trabalho, as quais devem garantir conjunturas para o desenvolvimento da docência integrada às ações de pesquisa.

Gostaria de ressaltar os anseios dos docentes pela formação continuada, em nível de pós-graduação, pois foi frequente entre os docentes especialistas e mestres, independente do tempo de serviço na UEPA, a aspiração em ingressar em programas de mestrado e doutorado.

O percurso formativo dos docentes foi mapeado, a partir do ensino fundamental até a pós-graduação, com o intuito de constatar aspectos reveladores nessa trajetória. Para Veiga (2007, p. 4), *a trajetória profissional docente envolve diferentes etapas, as quais foram construídas em diferentes períodos*. Essa autora denomina esses períodos de desenvolvimento profissional, como: pré-profissional, formação inicial e formação continuada (*lato e stricto sensu*).

Do ponto de vista da escolarização básica ou período pré-profissional, 64,6% dos professores cursaram o Ensino Fundamental na rede pública de ensino; 11 docentes (17,7%) tiveram um percurso misto, cursaram a maior parte deste nível em instituições privadas; oito professores (12,9%) cursaram, exclusivamente, na rede privada e três dos professores (4,8%) cursaram a maior parte na rede pública.

Em relação ao Ensino Médio, 35 professores (56,4%) cursaram na rede pública, 12 professores (19,4%) na rede privada, nove professores (14,5%) cursaram maior parte na rede pública e 6 professores (9,7%) cursaram maior parte na rede privada. Nessa modalidade de ensino, considerei que 32 dos

professores (51,6%) cursaram científico ou clássico no ensino regular; 15 (24,2%) fizeram curso profissionalizante técnico, no ensino regular; e 12 professores (19,4%) cursaram magistério profissionalizante (1ª à 4ª séries).

De acordo com Nogueira (2004), a história escolar possui influência dos fatores sociais e econômicos, familiares e pessoais. E os dados indicaram que a maioria dos docentes teve o percurso de formação em nível fundamental e médio na rede pública.

4.2. Formação inicial em foco

Entendo que a formação inicial não pode ser compreendida a partir de acúmulos de créditos de forma linear, mas, de acordo com o que afirmam os estudos que orientam o presente trabalho, essa etapa precisa constituir-se em um espaço importante do ponto de vista das disposições para docência.

O papel que a formação inicial exerce na formação do professor universitário é um aspecto que está presente no debate atual da docência universitária. De acordo com Franco (2008), os modelos de formação inicial na maioria das IES fragmentam o processo formativo e separam a teoria da prática. Essa autora afirma que os professores universitários precisam adotar uma práxis de estudos e pesquisas, em conjunto com professores e alunos, em prol da aprendizagem profissional, da produção de conhecimentos e da melhoria da qualidade do ensino. Em geral, a formação do professor que está atuando nas licenciaturas se resume a um curso de licenciatura acrescido de especialização, mestrado ou doutorado.

Os dados referentes à formação inicial revelaram que dos 62 docentes, 54 são licenciados e oito são bacharéis (bacharelado em Matemática, Ciências da Computação, Estatística, Física, Arquitetura e Psicologia). Veiga (2007, p.23), ao analisar a formação inicial dos professores universitários, afirma que

os docentes licenciados possuem características diferenciadas das dos bacharéis, pois os licenciados tiveram oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionados à faixa etária e níveis de ensino diferenciados.

Nesse sentido, Belei et al. (2006) consideram preocupante a inserção de bacharéis na docência universitária e afirma que muitos deles:

tornam-se professores da Educação Superior [...] as disciplinas de metodologia do Ensino Superior ou de didática ficam restritas a cursos de pós-graduação e, infelizmente, algumas vezes são optativas. O próprio processo seletivo de muitas faculdades e universidades exigem apenas titulação e experiência profissional, mas não específica para o ensino, não sendo avaliada a formação pedagógica. (p.402)

Quando perguntados se a formação inicial contribuiu para o exercício da docência universitária, somente 27,4% concordaram, 48,4% concordaram em parte e 24,2% discordaram. Esse dado foi confirmado nas entrevistas, pois, dos 13 professores, nenhum destacou que a formação inicial foi o *locus* de aprendizagem da docência.

Em relação à formação inicial, 80,6% frequentaram IES públicas, desses, 64,5% são oriundos da UFPA e os demais 16,1% são egressos da própria UEPA, 19,4% fizeram esse nível de ensino em IES privadas. Esse dado vai ao encontro do que afirma Nogueira (2004, p.138), ao analisar o que denomina de

falsas evidências do senso comum que consistem em pensar que os ricos estudam em universidades públicas, enquanto os pobres o fazem nas instituições privadas de Ensino Superior.

Quanto às áreas de conhecimento, identifiquei que os professores são originários das mesmas áreas em que exercem suas funções de docência: 45,3% em Ciências Exatas e da Terra; 1,6% em Ciências Sociais e Aplicadas; 30,6% em Lingüística, Letras e Artes; e 20,9% em Ciências Humanas.

Nesse sentido, constatei, como já referido, que oito professores são bacharéis e, na entrevista, identifiquei que um desses docentes realizou curso de complementação pedagógica e os demais bacharéis exercem a docência porque a legislação não exige que o professor universitário possua licenciatura para atuar como docente na universidade, na medida em que a pós-graduação garante o exercício no magistério superior (BRASIL, 1996, Art. 66).

No que se refere à motivação que levou os professores a optarem pelo curso de licenciatura, oito docentes não responderam à questão, exatamente os que cursaram bacharelado. Os demais apontaram variados elementos motivadores: 40 professores (66,7%) afirmaram a identificação com o curso/carreira, seis professores (10%) a indefinição quanto à carreira profissional, quatro professores (6,7%) a influência da família e/ou amigos, três professores (5%) a maior possibilidade de emprego, e um professor (1,7%) destacou a menor relação candidato-vaga.

Tais dados mostram que, para 1/3 dos professores, o curso de licenciatura não foi a primeira opção. Nesse sentido, Nogueira (2004), ao tomar por base os estudos de Dubet sobre o estudante universitário dos dias atuais, ressalta o fenômeno da escolha negativa, o que se caracteriza, segundo esse autor, não como a falta de um projeto do sujeito, e sim como o projeto possível diante de várias renúncias.

Nesse contexto, a relação direta entre desejos e projetos ocorre somente para os que possuem real poder de escolha, ou seja, os mais privilegiados. Almeida et al. (2006, p. 508) nos diz ainda que *são os fatores de índole mais sociocultural que condicionam grandemente o processo de tomada de decisão, a entrada na Universidade* e que os alunos oriundos de classes desfavorecidas em nível sociocultural são conduzidos a escolhas de cursos de menor prestígio social como os que se inserem no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Em relação a isso, o professor Otávio revelou:

o que eu queria estudar na realidade era a Medicina [...] mas, para fazer Medicina naquela época, a família tinha que ter um pouco de dinheiro, o que eu não tinha, então, eu resolvi fazer Matemática (Professor Otávio).

Ao tomar por base o período de conclusão da formação inicial (graduação/bacharelado), esse variou entre a década de 1960 (dois docentes, o que equivale a 3,2%), década de 1970 (quatro docentes, correspondente a 6,5%), década de 1980 (21 docentes, ou seja, 33,9%), década de 1990 (22 docentes, 35,4%) e de 2001 a 2007 (12 docentes, 21%). As décadas de 1980 e 1990 se destacaram, pois, nessas décadas, 43 professores cursaram graduação.

Ao analisar o predomínio das décadas de 1980 e 1990 para o ingresso dos docentes na Educação Superior, é importante ressaltar que, apesar de a maioria dos docentes não terem sido alunos de IES privadas, nessas décadas, a Educação Superior teve um contexto de efervescência. Segundo Sousa (2009), a década de 1990 deu à educação brasileira centralidade e destaque no cenário nacional e ampliou de forma significativa a oferta sem freio de cursos em IES privadas. Nesse cenário, de acordo com Shiroma (2003, p.144), houve a *consagração das chamadas universidades de ensino por oposição às universidades de pesquisa*, assim ficou comprometido o ambiente acadêmico, pois o certo era o ensino e a prestação de serviços.

Na maioria das vezes, as políticas de formação pouco desencadeiam ações nas quais o futuro professor universitário possa se instrumentalizar para a docência. Cunha (2006a) afirma que a formação do professor universitário vem sendo centrada quase que de forma exclusiva nos saberes do conteúdo de ensino, no qual se vislumbra a especialização em uma dada área, geralmente, obtida em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Fato que foi plenamente confirmado pelos professores da UEPA, pois, ao serem perguntados sobre os saberes adquiridos no curso de graduação, 43% afirmaram que adquiriram conhecimentos da área específica, 22,6% registraram a formação científica ou erudita, fundamentos filosóficos e históricos da educação; 20,4% evidenciaram as reflexões sobre a prática educativa na universidade; 10,8% ressaltaram que a formação inicial não ofereceu possibilidades de adquirir os saberes voltados para docência universitária; enquanto somente 3,2% se referiram aos programas escolares do Ensino Superior: objetivos, conteúdos e métodos.

Esses dados confirmam o que Cunha (2009) diz acerca da formação do professor universitário, que, embora essa deva possuir a dimensão de totalidade, a qual se distancia da lógica das especificidades na formação inicial dos professores, o que predomina é a formação específica.

Assim, a trajetória da formação inicial revelou que a área de ingresso na Educação Superior não foi a primeira opção para 1/3 dos professores, mas que, apesar disso, todos atuam na área que cursaram. Revelou ainda, a presença de professores bacharéis, os quais não apresentaram elementos diferenciadores em relação aos licenciados.

Constatai ainda que a grande contribuição da formação inicial para a maioria dos docentes foi o fato de desenvolver conhecimentos da área específica. É importante destacar que os professores não apontaram, em suas narrativas, que aprenderam a ensinar nessa esfera de formação.

Ao abordar, junto aos professores, as habilidades desenvolvidas no decorrer da licenciatura/bacharelado, as citadas foram: formas de transmissão de conhecimento (32,3%); competências na relação professor e aluno (30,4%); competências no âmbito da avaliação (14,7%); e gestão da turma (10,8%).

Esses dados indicam que o eixo da formação foi a transmissão de conhecimentos, fato que Severino (2009) questiona, pois afirma que cabe à universidade ir além da formação profissional, técnica e especialista e se tornar

um lugar de formação do cidadão, a partir de um projeto equitativo de sociedade.

Nesse sentido, Brito (2007, p.440) afirma que:

É importante que os cursos de Licenciatura fortaleçam a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão que devem ser promovidas pela Instituição de Ensino Superior. É fundamental que o futuro professor tenha um sólido conhecimento, não na forma de "estoque" armazenado, mas na forma de "domínio conceitual", que o torne capaz de ajudar seus alunos a serem também agentes de sua formação [...] Os futuros professores devem dominar conjuntos de competências que reflitam a estreita relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo, a aquisição, a manutenção e o uso dos conhecimentos, adquiridos tanto dentro como fora do contexto escolar.

Cumprir destacar ainda que o predomínio do conteúdo pode estar associado à própria história das licenciaturas, pois, de acordo com Pereira (1999; 2006), as representações sobre o ensino reforçam a idéia do professor como transmissor e, na maioria das IES, os cursos de licenciaturas foram criados e desenvolvidos a partir do paradigma da racionalidade técnica e criadas:

[...] nas antigas faculdades de Filosofia, nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas constituíram-se segundo a fórmula “3 + 1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (PEREIRA, 1999, p.3).

Assim, a prática docente baseada nesse paradigma, segundo esse autor, está pautada na mera execução de técnicas, na qual o “bom” professor constitui-se naquele que possui pleno domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar, e o aluno é aquele que recebe e reproduz o que foi transmitido. Essa prática fortalece ações educacionais pautadas nos seguintes eixos: a separação entre a teoria e a prática; prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática; e a concepção da prática como mero espaço de execução de atividades técnicas.

Vale ainda destacar que Vasconcelos (1998), ao pesquisar o perfil dos docentes universitários sem a formação pedagógica, constatou que a maioria dos pesquisados revelou que a formação técnica constitui-se na missão principal das IES, o que, segundo essa autora, reforça a velha postura de professor como transmissor de conteúdos.

Outro modelo do ofício do professor, discutido pelo autor, é o de racionalidade prática, no qual o professor é considerado um profissional autônomo que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é

entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. Nesse cenário, o contato com a prática docente precisa se desenvolver desde os primeiros anos do curso de formação, o que gera problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas, pois os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados.

Enfim, Pereira (1999) destaca que a prática docente universitária precisa estar pautada em paradigmas que ultrapassem os supramencionados (racionalidade técnica e racionalidade prática) e avancem para a construção coletiva de projeto educacional que vislumbre os saberes necessários à formação e à prática dos docentes das universidades, sem se deslocar da conjuntura mundial e dos demais níveis de ensino.

De forma geral, o autor afirma que, para atuar na universidade, o professor carece de atentar para algumas questões, como: desenvolver sua prática em uma área de conhecimento (por exemplo: Matemática e Letras), mas articular a essa área outros campos de saberes; superar posturas individualistas em prol do trabalho coletivo; refletir sobre seu ofício; pautar o ensino em pesquisas; e primar pela produção científica e imprimir qualidade na formação dos licenciados.

Lima (2004) e Zabalza (2004), ao analisarem os modelos de formação do professor, afirmam que nem a racionalidade técnica, nem a prática dão conta da formação do professor. E defendem que haja no processo formativo um *continuum* entre o indivíduo e o mundo que o cerca, o qual se traduz em uma formação longa e ao largo da vida, a qual pressupõe:

o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas [...] a reflexão, vista como elemento capaz de promover esses necessários nexos (LIMA, 2004, p.19).

Passos (2009), ao analisar o processo educacional do Ensino Superior das IES particulares da Bahia, concluiu que as metodologias de ensino utilizadas pelos docentes estavam centradas na transmissão de conteúdos, o que vislumbrava a reprodução do domínio do assunto. Segundo a autora, isso pode estar relacionado com a ausência da pesquisa na ação docente. Contrapondo-se a essa formação, Fávero (2003) vislumbra que o pensamento crítico na universidade pode advir da formação de profissionais pensantes, capazes de buscar novos caminhos. Essa

autora destaca que a formação constitui-se em um desafio e deve ser entendida como um processo que envolve aspectos pessoais e profissionais.

Pachane (2003); Cunha e Brito (2007); Cunha (2009) e Veiga (2009) consideram que o perfil do professor universitário precisa ir além do domínio dos conhecimentos de sua disciplina, a fim de agregar outras habilidades educacionais. Ao exercer a docência, não basta saber somente o conteúdo específico da disciplina, mas possuir habilidades para: planejar o processo pedagógico; escolher metodologias estabelecer desenvolvimento do conteúdo; realizar formas de avaliação; interagir com a turma; desenvolver ações de pesquisa e extensão universitárias, entre outras.

Ao considerar a opção dos professores pela docência universitária, essa ocorreu principalmente pela própria carreira universitária (50%), pelo trabalho pedagógico com o aluno adulto (16,1%), pela formação profissional (11,3%), por gostarem de trabalhar nesse nível de ensino (11,3%) e pela oportunidade de mercado de trabalho (8,1%).

Assim, a opção pela carreira universitária deve-se, principalmente, ao prestígio social, aliado à atração pelo trabalho intelectual, o que foi expresso no relato a seguir:

[...] eu fiz a seleção para UEPA, porque, na época, era uma questão de status o professor ser universitário, não ser professor apenas de ensino médio, eu achava que eu poderia desenvolver mais, eu leria mais, eu teria alunos que me favorecessem mais leitura, era uma questão, eu diria, uma questão intelectual é isso que me levou, claro, sempre há a questão do status, professor universitário, mas foi uma questão além desta, havia questão de que eu poderia lidar com obras que no ensino médio eu não teria condições de lidar, o ensino médio é muito limitado do ponto de vista intelectual, essa duas coisas (Professor Tony).

O prestígio atual da carreira do professor universitário é questionado por Amorim e Soares (2009), ao destacar em que esse prestígio profissional estava associado ao *status* profissional como sinônimo de ascensão social, no qual a ideia era a de que o professor universitário possuía um salário mais elevado e integrava uma elite intelectual. As autoras destacam que, atualmente, diante das diversificações das IES, emerge a realidade de desprestígio e desvalorização profissional no Ensino Superior.

Assim, na formação inicial dos professores investigados, houve predomínio das habilidades de transmissão de conhecimentos e ênfase no conhecimento disciplinar. Os professores revelaram ainda que a opção pela docência na

universidade ocorreu devido à carreira universitária e, conseqüentemente, ao prestígio profissional, o qual no cenário atual é questionado devido, principalmente, à atuação de alguns dos professores em várias IES, fato que compromete a qualidade da docência universitária.

4.3. Formação continuada

Ao buscar mapear o processo formativo dos professores universitários além da formação inicial, busquei identificar o processo de formação continuada, que é construída a partir da trajetória formativa do professor. Nessa formação, estão incluídas não somente a pós-graduação *lato e stricto sensu*, como também os eventos pedagógicos e científicos dos quais o docente participa em serviço, em nível institucional, regional, nacional e internacional.

Concordo com Zabalza (2004, p.52-3) quando diz que

a formação contínua está vinculada a todo o ciclo vital das pessoas. [...] a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo-se um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos.

É interessante notar que esse autor aponta que a carreira docente universitária apresenta-se em duas perspectivas: os estágios formais que buscam o *status* profissional e visam ao reconhecimento institucional e os momentos pessoais que permeiam o itinerário do professor rumo à plenitude profissional. Assim, a formação continuada perpassa pelos processos formais e informais da trajetória do professor.

Enfim, a qualidade dos professores depende, em grande medida, da formação por eles recebida. Tal formação não precisa limitar-se ao processo inicial, mas ser um processo de aprendizagem permanente o qual abarque toda a vida profissional (MONTERO, 2001).

Destaco ainda, a denúncia de autores, como Pimenta e Anastasiou (2005) e Masetto (1998), no que diz respeito às raras iniciativas da maioria das IES¹ frente à implementação de política institucional voltada para a formação continuada dos docentes, pois a maioria das universidades parte do princípio de que seus docentes

¹ Ver Almeida, M.I. de (2007), em que há o relato de modos de implementação institucional da formação docente em algumas universidades espanholas.

já possuem formação adequada para docência universitária, advinda principalmente de seus títulos de mestres e doutores.

A análise dos cursos de pós-graduação realizados pelos professores demonstrou a busca desses profissionais pela qualificação. Assim identifiquei que 49 professores cursaram especialização, desses, a maioria (77,6%) frequentou IES públicas.

Constatei ainda que 10 (20,3%) professores cursaram especialização fora do Estado do Pará, dado que revela, mais uma vez, a carência de cursos de especialização no Pará, o que perdurou até a década de 1990, pois o período identificado de conclusão desses cursos foi: década de 1980, 24,5%; década de 1990, 46,9%; e no período de 2000 a 2009, 28,6%.

Ao tomar por base as áreas de conhecimento, os professores são oriundos das seguintes áreas: 33,1%, Ciências Exatas e da Terra; 42,8%, Linguística, Letras e Artes; 2%, Ciências Sociais Aplicadas; e 22,1%, Ciências Humanas. A prevalência das áreas de Ciências Exatas e da Terra e de Linguística, Letras e Artes deve-se ao fato de a investigação ter ocorrido nos cursos de Matemática e Letras.

Dos 62 docentes, 45 (72,6%) fizeram mestrado e dezessete (27,4%) dos professores não o cursaram. E, entre os que cursaram, 75,6% frequentaram IES públicas. O que chama a atenção é que, desses, 15 professores (33,3%) cursaram o mestrado fora de Belém, o que denota, como já mencionei anteriormente, a carência do Estado do Pará na oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

As áreas do conhecimento em que os professores fizeram o mestrado foram: 37,9%, Ciências Humanas; 35,4%, Ciências Exatas e da Terra; 22,3%, Linguística, Letras e Artes; e 4,4 %, Ciências Sociais Aplicadas. O que denota predomínio das áreas de Humanas e Exatas, isso era esperado, visto que investiguei cursos de licenciatura em Língua Portuguesa e Matemática.

O doutorado foi o nível de formação com menor incidência entre os professores, pois 53 professores (85%) não o cursaram. Esse número é muito alto e é um dado que reforça a dificuldade dos professores para ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Dos nove professores (15%) que cursaram o doutorado, sete (77,8%) frequentaram IES públicas. Ressalto que, como no mestrado, foi significativo o número de docentes que saíram de Belém para outros estados ou mesmo do país, sete professores (77,8%).

As áreas do conhecimento dos cursos de doutorado foram: 44,4 %, Ciências Exatas e da Terra; 44,5%, Ciências Humanas; e 11,1%, Linguística, Letras e Artes. Com relação ao período, um docente concluiu o doutorado em 1977 e os demais entre 2000 e 2008, dos quais, cinco concluíram entre 2002 e 2004 e três são recém-doutores², pois concluíram o doutorado entre 2005 e 2008. É importante destacar que, dos 62 docentes, seis professores cursam mestrado e 4, doutorado.

Assim, diante da baixa oferta de pós-graduação, a consequência imediata dessa realidade é a necessidade da saída dos professores para outros estados e países, em busca de suas qualificações. Esse fato é analisado por Diniz e Guerra (2000, p.88), os quais destacam que,

devido à distribuição desigual das oportunidades em relação à pós-graduação brasileira, surge a oneração pesada dos estudantes das regiões menos desenvolvidas que se veem obrigados a se deslocarem para o Sudeste e Sul, trabalhando objetivos distantes de sua região para se qualificarem.

Identifiquei também que muitos professores da UEPA buscam suas titulações em outros países, principalmente no Paraguai e em Portugal, fato que gera desconforto de ordem pessoal, profissional, econômico, familiar e institucional, às vezes, o título nem é convalidado³ no Brasil, fato que aumenta mais os prejuízos.

Identifiquei ainda oito professores que concluíram ou estão matriculados em cursos de mestrado ou doutorado em IES estrangeiras. O relato da professora Rosa revela a expectativa e o sonho que possui diante da necessidade de convalidação do título de doutorado obtido no exterior:

Um projeto para o futuro, defender a minha tese do Doutorado, eu acho que é o sonho que eu quero realizar, defender o Doutorado, legitimá-lo, esse é o meu sonho. (Professora Rosa)

Gostaria de destacar a busca por parte da UEPA em estabelecer parcerias interinstitucionais em nível nacional e internacional. Tal fato levou essa IES, depois de várias negativas de outras IES brasileiras, a firmar, em 1998, um convênio com o Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho (IPLAC), pelo qual ofertou o curso de mestrado em Educação para 58 docentes e, em 2006,

² A CAPES considera recém-doutor os titulados em até 5 anos.

³ A convalidação é uma determinação da LDB que, em seu artigo 48 § 3º, dispõe que os diplomas de mestrado e doutorado expedidos por universidades estrangeiras deverão ser reconhecidos por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

possibilitou aos professores o processo de convalidação dos títulos, via mestrado da própria UEPA.

Essa busca por qualificação fora do estado do Pará pode ser exemplificada de maneira concreta com minha trajetória de formação, pois concluí minha formação inicial pela UEPA e fui realizar estudos de especialização no estado de Minas Gerais (PUC). Em relação ao curso de mestrado, ingressei por meio de um convênio que a UEPA assinou com o IPLAC, no qual a Universidade de Havana, em Cuba, era a principal promotora; já o curso de doutorado é interinstitucional (DINTER) que se constitui em uma política indutora que:

visa permitir a formação de um grupo ou turma especial de alunos de doutorado, por curso de pós-graduação reconhecido pelo MEC e já consolidado, sob condições diferentes daquelas previstas na proposta avaliada pela CAPES e que fundamentou o parecer de reconhecimento do curso pelo CNE. Essas condições especiais referem-se ao fato de parte das atividades de ensino e pesquisa do curso serem desenvolvidas no campus de outra instituição que não aquela a que ele se vincula. Esse tipo de iniciativa permite a utilização da competência de programas de pós-graduação já consolidados para, com base em formas bem estruturadas de parceria ou cooperação interinstitucional, viabilizar a formação de doutores [...] fora dos grandes centros educacionais (BRASIL, CAPES, 2010).

A baixa oferta da pós-graduação é uma realidade para os professores e constitui-se em um elemento complicador para que mais docentes busquem a formação nesse nível. Essa carência de cursos na região é refletida pela grande demanda de pessoas que se inscrevem, anualmente, nos processos seletivos dos cursos de mestrado da UEPA. Em 2010, o mestrado em Biologia Parasitária contou com 109 candidatos inscritos para concorrerem a 12 vagas e o mestrado em Educação contabilizou 788 inscritos para concorrerem as 25 vagas. Tais dados reforçam a necessidade de ampliação da pós-graduação na região Norte e refletem ainda a demanda reprimida existente.

Uma das alternativas, plausível no contexto da UEPA, é o projeto interinstitucional que viabilize convênios de parcerias com outras universidades brasileiras, nos quais possa haver projetos de integração, como é o caso positivo dos MINTER e DINTER que a UEPA implementa e que são vias significativas e alcançam as expectativas de formação dos professores, conforme relato a seguir:

[...] talvez agora eu possa fazer o meu doutorado à vontade; eu fico pensando se é justo eu fazer, vou fazer sessenta anos, a compulsória acho que vem com setenta ou setenta e cinco, mais ou menos isso; se eu fizer um doutorado em dois anos, eu tenho oito anos para ajudar a implantar o mestrado em Letras [...] eu toparia fazer o doutorado se ele fosse oferecido aqui. (Professor Tony)

Diniz e Guerra (2000, p.52) fazem uma defesa desses acordos interinstitucionais e afirmam que *os pactos acadêmicos entre as instituições mais qualificadas e as menos qualificadas, dentro e entre as regiões* são necessários como políticas públicas de expansão do sistema brasileiro de pesquisa e pós-graduação.

Já Mancebo e Franco (2003, p.200) analisam a oferta desses programas interinstitucionais, no cenário da flexibilização da pós-graduação brasileira, essas autoras criticam esse regime de oferta, por prever que os docentes não se afastem integralmente de suas atividades e

sob esse regime de funcionamento, em que trabalho/estudo praticamente coexistem [...] um esforço inaudito é exigido dos participantes, nem sempre passível de ser alcançado, e a qualidade da formação fica, salvo raras exceções, comprometida.

Essa crítica deve ser considerada, mas reafirmo a importância desses convênios, não somente a partir de minha inserção nesses programas, mas também pelos anseios que identifiquei na fala dos professores.

Do total de professores, 72,2% concordaram plenamente que a pós-graduação contribuiu para serem melhores professores universitários, 26,2% concordaram em parte com essa afirmação e somente um discordou. Mas, ao aprofundar as entrevistas, esse dado não foi confirmado, haja vista que a pós-graduação em nenhum momento foi mencionada como determinante para o desenvolvimento de habilidades inerentes à docência universitária.

A importância dada pelos professores entrevistados à pós-graduação foi em decorrência da maturidade científica, aprofundamento de conhecimentos e para atender a exigência institucional. Conforme relato a seguir:

[...] eu já era docente da universidade, independente do meu mestrado, quando eu entrei aqui eu era especialista, quer dizer independente do meu mestrado eu já era docente, mas a minha experiência de convivência dentro da universidade com outras pessoas ao nível de pós-graduação me mostrou como é que funcionava a universidade. (Professor Hélio)

A docência universitária exige a titularidade, hoje, se não tivermos a titularidade, você é discriminado. (Professora Rosa)

A maioria dos professores, 46,8%, considerou que a formação continuada possibilita a construção de saberes para exercer a docência universitária, 45,1% concordaram em parte e 8,1% não concordaram com essa afirmação. Apesar de darem importância a esse processo, somente 19,4% dos professores declararam

participar de forma ativa de eventos de formação continuada, 53,2% afirmaram participar em parte e 27,4% não participam desses eventos.

E, em relação à participação na formação continuada promovida pela UEPA, 61,3% declararam não participar de eventos de cunho institucional e somente 38,7% declararam participar.

Esses dados revelam que, para os professores, a formação continuada é importante na esfera do exercício da docência, porém o que identifiquei foi que, apesar dessa importância, os professores têm uma baixa participação nos eventos de formação.

Considero tais dados preocupantes, na medida em que a formação continuada parece ocorrer a partir da escolha individual, em contraposição a um projeto de instituição. Assim, ao buscar a qualificação, alguns docentes parecem fazê-lo de forma isolada do cenário institucional, já que, de acordo com Severino (2009), esta busca acaba por reforçar uma política educacional centrada no desempenho dos indivíduos e não na condução de um projeto coletivo - o que é enfatizado é a construção do portfólio de competências individuais.

Nesse sentido, Belei et al. (2006, p.405) afirmam que

devido à ausência da formação específica para a docência universitária, os professores acabam por realizar “a busca individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação. Entretanto, o incentivo [...] deve partir também da instituição.

Em relação a essa busca individual, a professora Mônica afirmou o seguinte:

A UEPA propicia eventos, mas se pensares em condições financeiras, não. Agora, eventos propicia, tem encontro de pesquisa, encontro de ciências, encontro não sei do quê. Agora, condições para isso, você não tem, acho que o professor hoje, ele é quem investe nele mesmo. (Professora Mônica)

Nesse sentido, Zabalza (2004, p.161) destaca que

as iniciativas individuais dos professores exercem uma função importante na universidade, principalmente se chega a implementar a ideia de refletir sobre a própria prática como uma das condições básicas para a qualificação da docência.

Diante das dificuldades apontadas e da constatação da formação continuada ser realizada, enquanto momento isolado, no qual cada professor “corre atrás” de suas titulações nos níveis *lato e stricto sensu*, arrisco a afirmar que essa formação visa atender, além das expectativas individuais de titulação, as exigências atuais em nível legal.

Em nível legal, essas exigências são expressas pela LDB, Art. 52, Inciso II, que estabelece para as universidades a existência de *um terço do corpo docente*,

pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. E pela Resolução CES N.º 2, de 7 de abril de 1998, que institui os indicadores para comprovar a produção intelectual institucionalizada, para fins de credenciamento das IES. Assim, a produção intelectual institucionalizada deverá ser comprovada com três cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu*, avaliados positivamente pela CAPES e/ou pela realização sistemática de pesquisas que envolvam pelo menos 15% do corpo docente.

De acordo com Zabalza (2004), há predomínio do indivíduo na cultura institucional das universidades, nesse sentido, ele propõe a alteração dessa prática para uma perspectiva de socialização. Esse autor diz que:

Falta-nos a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação. (ZABALZA, 2004, p.127)

Assim, vislumbro um processo de formação continuada em uma perspectiva integrada do ensino e pesquisa, na busca por pensar em uma ação em rede, tendo por base um projeto institucional. Concordo com Franco (2008, p.122) quando diz que

os processos de formação precisam considerar a estruturação de uma experiência formativa [...] precisa colocar o sujeito em processos de diálogos com a realidade, diálogos formativos capazes de reelaboração reflexiva a partir das contradições da existência vivenciada.

Para que isso ocorra, o professor universitário necessita, além da formação, de condições de trabalho que possibilitem a construção de um profissional que possua uma trajetória formativa significativa, na medida em que a infraestrutura possibilita o desenvolvimento a contento, do planejamento de ações diversificadas e favorece o contexto de ensino em uma atmosfera adequada em nível de assessoria e ambiente físico.

Chamlian (2003) e Montero (2001) afirmam que a maioria dos professores universitários não teve formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. Denunciam, também, que há um senso comum que considera o domínio de conhecimentos específicos como fator suficiente para o exercício da docência nesse nível de ensino. Esse senso comum, às vezes, é um consenso velado de que a docência universitária não requer, como nos demais níveis de ensino, espaços para reflexões e trocas coletivas de práticas pedagógicas e didáticas. Situação essa

que leva os profissionais a reproduzirem uma prática pedagógica baseada nos exemplos de seus antigos professores.

As afirmações dessas autoras citadas anteriormente vão ao encontro das análises de L. A. Cunha (2000), ao considerarem como raras e esparsas as iniciativas individuais e/ou institucionais frente a um projeto estruturado de formação em serviço e chamam a atenção para a necessidade de projetos mais audaciosos a serem desenvolvidos junto aos docentes.

Os professores da UEPA demonstraram que vislumbram ações formativas de cunho institucional, pois 91,9% dos professores declararam que possuíam interesse e 56,4% de que dispunham de tempo para participar de formação continuada, já 43,5% afirmaram que, apesar do interesse, não dispunham de tempo. De acordo com esse dado, acredito que há disponibilidade e vontade dos professores em integrar espaços formativos e cabe à UEPA planejar esses momentos em um projeto institucional que proporcione condições, à medida que:

Na formação continuada, grandes são as possibilidades de o professor aprender a partir da prática, tomando-a como ponto de partida, de reflexão individual e coletiva, tanto de sua própria prática como de seus pares [...] para desenvolver a ação, precisa valorizar os conhecimentos que possam iluminar de forma direta o seu desenvolvimento pessoal e profissional (MONTEIRO et al, 2005, p.189).

Os 38,7% de docentes que declararam participar de eventos de formação continuada promovida pela UEPA, citaram como eventos: fórum (16,7%), reuniões pedagógicas (16,7%), palestras (11,9%), semana acadêmica (11,9%), cursos de aperfeiçoamento (11,9%), encontros (9,5%), EAD (7,1%), congressos (7,1%), seminários (4,8%), oficinas (2,4%).

A periodicidade de participação nesses eventos foi anual (57,1%), semestral (28,6%), bianual (2,4%) e quadrianual (2,4%). O predomínio foi de eventos pontuais com periodicidade anual ou semestral.

Ao considerar a constância de participação nos eventos listados de formação continuada (palestras, oficinas, minicursos, fóruns, conferências, congressos, reuniões pedagógicas, cursos de aperfeiçoamento, simpósios, etc.), obtive o seguinte resultado: 29% participam sempre ou quase sempre; 22,6% participam de vez em quando; e 48,4% participam desses eventos nunca ou quase nunca.

Esses dados denotam a necessidade de os professores participarem mais de eventos de formação continuada. Talvez essa baixa participação deva-se à ausência de um projeto institucional. De acordo com 44,3 % dos professores, na

UEPA não existe uma política institucional de formação continuada, já 47,5% reconheceram que tais políticas existem em parte e 8,2%, que essas existem de fato.

Assim, o que pude constatar foi que falta institucionalmente uma ação mais induzida para a formação continuada dos professores, a partir de um projeto institucional, gerado a partir dos anseios e necessidades apontadas pelos docentes. A esse respeito o professor Hélio declarou que a UEPA precisa redimensionar o processo de formação continuada, pois considerou que:

a UEPA tem feito pouco nessa direção, faz umas formações continuadas dos professores no início do ano, que não é fruto do levantamento acerca das necessidades dos professores ou dos seus anseios, é muito na cabeça, que alguém pensa que é bom, eu acho que é um equívoco da universidade. [...] mas, se eu for olhar para dentro da universidade, eu acho que nós estamos ainda tentando voltar para a formação continuada do professor. Nós não oferecemos cursos de especialização internos, nós não oferecemos cursos livres internos para o corpo docente que pudesse crescer, não temos nenhuma pesquisa eu acho, no curso, mas não temos, os anseios dos professores, alguma coisa que eles queriam aprender, sobre matemática, sobre computação, sobre didática, sobre língua estrangeira, nós não temos, eu acho que nesses aspectos nós estamos muito a desejar, nesta universidade. (Professor Hélio)

O que tem sido possível inferir é que talvez a UEPA esteja propiciando eventos de forma isolada e os professores acabem por investir em suas formações de forma solitária e individual. Diante do baixo incentivo para o desenvolvimento da formação continuada, os docentes inserem-se nas oportunidades de qualificação que conseguem, a fim de garantir sua competitividade no meio acadêmico.

Toda essa situação acaba por relegar a uma posição secundária os docentes que não buscam ou não conseguem avançar, mesmo que isoladamente, nessa formação. Vejo que os programas institucionais e interinstitucionais constituem-se em canais cruciais para indução do coletivo dos docentes em ações, pesquisa, extensão e ensino.

Logo, a formação continuada pode ser analisada em outra perspectiva, ao assumir um caráter indissociável da atuação docente, em uma dimensão coletiva, no qual as IES reconheçam a importância de estudos, pesquisas e extensões para a melhoria da qualidade do ensino. Essa ação coletiva envolve não somente a coletividade docente, como também a comunidade das IES (alunos, técnicos, entre outros).

Enfim, todo esse conjunto de dados reflete que a UEPA ainda tem dificuldade para implementar a formação continuada como processo formativo que se constitua em uma dinâmica. Dinâmica que envolva dimensões pessoais, coletivas e organizacionais, na qual o contexto de trabalho docente tenha um papel relevante para incentivar e lutar pela garantia de políticas que induzam as redes de formação à criação de uma dinâmica própria, pessoal e profissional.

Nesse sentido, Nóvoa (1999b) defende a efetivação de dispositivos organizacionais de articulação entre universidades e escolas, no intuito de uma formação mais ativa e investigativa. Defende, ainda, o envolvimento dos professores no estabelecimento de uma nova cultura profissional pautada em critérios em relação à carreira docente: condições de acesso, progressão e avaliação. Na verdade, Nóvoa (1999b, p.30) reclama uma redefinição da formação docente, visto que:

no fundo, o que está em causa é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e coletivo), que crie as condições para que cada um defina os ritmos e os percursos de sua carreira e para que o conjunto dos professores projete o futuro desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio.

Entendo que, para um professor universitário, tanto a formação inicial quanto a continuada possuem papéis decisivos, haja vista que acabam sendo canais pelos quais são desenvolvidos e fortalecidos saberes e competências inerentes ao processo ensino-aprendizagem, tal como os relacionados ao planejamento, avaliação, metodologia, entre outros. Enfim, o docente universitário precisa:

além de dominar conhecimentos oriundos do bacharelado, precisam dominar os conhecimentos específicos sobre o saber-fazer didático e seus elementos constitutivos, bem como os fundamentos da Educação Superior, o contexto institucional concreto, o cenário universitário atual, as especificidades da Educação Superior (VEIGA, 2009, p.81-2).

Penso que os professores da UEPA, apesar de todos os obstáculos inerentes às IES públicas do Brasil, estão interessados em compartilhar de um projeto coletivo de formação continuada. Nesse sentido, a IES precisa entender que um projeto como esse, além de colocar em prática os dispositivos legais (regimentos e estatutos), auxiliará na construção de identidades pessoais e profissionais que extrapolarão o aspecto individual para alcançar a coletividade dos docentes, em prol da melhoria da qualidade do ensino universitário. Logo:

as instituições de formação de docentes precisam se transformar em seus tempos, em seus processos formativos, construindo uma nova configuração de espaço de aprendizagem cooperativa, que articule vida e formação, sujeito e coletivo, intencionalidades e práticas. (FRANCO, 2008, p.123)

Os dados obtidos revelaram vários aspectos interessantes acerca da formação continuada dos professores, aspectos que possuem relação com os contextos em nível nacional, regional, institucional e com a trajetória acadêmica de cada professor.

Na esfera nacional, estão as normativas legais que exigem a titulação em nível de mestrado e doutorado e produção docente. Em nível regional configura-se a realidade da baixa oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o que induz a saída dos professores para outros estados e até mesmo outros países. Em relação a cursos fora do Brasil, surge outra dificuldade para os professores, a de convalidação do título.

A trajetória formativa dos professores revelou que a maioria dos docentes possui titulação em nível de especialização e mestrado e a baixa incidência de professores com título de doutorado.

A formação continuada é reconhecida como instrumento que contribui para a construção de saberes que envolvem a docência universitária, mas, apesar disso, a incidência de participação dos professores em eventos científicos ainda é baixa.

Alguns professores ainda buscam isoladamente a pós-graduação e clamam por melhores condições de trabalho, principalmente destinação de carga horária, para participação em eventos científicos. O que revela a necessidade de uma política institucional voltada para o fortalecimento de políticas indutoras para formação continuada dos docentes, a partir da pós-graduação, de eventos científicos, atividades formativas, grupos de pesquisa, entre outras.