

SEÇÃO: ARTIGOS

Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas

Lígia Vieira da Silva Cavalcante¹, Suzana Feldens Schwertner²

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa acerca dos desafios enfrentados e das possibilidades vislumbradas no tocante à formação continuada de professores bacharéis que atuam no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com oito professores que atuam em uma Instituição de Ensino Superior da rede privada, no interior do estado do Ceará. Como resultados, apontam-se como principais desafios para a formação continuada a ausência de cursos *stricto sensu* em suas áreas de interesse na sua cidade de residência, altos valores das pós-graduações e de outros cursos, impossibilidade de conciliar a formação com a sala de aula e com as atividades familiares e ausência de incentivo financeiro. Como possibilidades para a formação continuada, destaca-se a busca de formações em outros espaços além dos cursos *stricto sensu*, como cursos de curta duração, participação em eventos, formações de professores e encontros pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino superior privado. Formação continuada. Docentes bacharéis.

Como citar este documento – ABNT

CAVALCANTE, Lígia Vieira da Silva; SCHWERTNER, Suzana Feldens. Formação continuada de professores no ensino superior privado: tensionamentos e possibilidades contemporâneas. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 11, e032904, p. 1-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.32904>.

Recebido em: 14/04/2021

Aprovado em: 14/07/2021

Publicado em: 09/09/2021

¹ Faculdade Princesa do Oeste (FPO), Crateús, Ceará, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7360-8477>. E-mail: ligia.vieirasc86@gmail.com

² Universidade do Vale do Taquari (Univates), Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2913-9191>. E-mail: suzifs@univates.br

Formación continuada de profesores en la enseñanza superior privada: tensiones y posibilidades contemporáneas

RESUMEN

El siguiente artículo presenta el resultado de un estudio sobre los retos enfrentados y las posibilidades que se vislumbran a lo que tañe a la formación continuada de profesores licenciados que actúan en la enseñanza superior. Se trata de una investigación cualitativa realizada por medio de entrevistas semiestructuradas con ocho profesores que actúan en una Institución de Enseñanza Superior perteneciente a la red privada del interior de la provincia de Ceará. Como resultados, se apuntan como principales desafíos para la formación continuada la ausencia de cursos *stricto sensu* en sus áreas de interés en su ciudad de residencia, altos valores de los postgrados y otros cursos, imposibilidad de conciliar la formación con el aula y con las actividades familiares, además de ausencia de incentivo financiero. Como posibilidades para la formación continuada, se puede apuntar la búsqueda de formaciones en otros espacios, además de los cursos *stricto sensu*, tales como cursos de corta duración, participación en eventos, formación de profesores y encuentros pedagógicos.

Palabras clave: Enseñanza superior privada. Formación continuada. Profesores licenciados.

Continuing teacher education in private higher education: tension and contemporary possibilities

ABSTRACT

This article presents results of a research about the challenges and the possibilities conceived regarding the continuous training process of bachelor teachers who work in higher education institutions. This is a qualitative research, developed through semi-structured interviews with eight teachers who work in a private higher education institution in Ceará's countryside region. As a result, some of the main challenges for continuous training are the absence of *stricto sensu* courses in their areas of interest in their city of residence, high values of postgraduate courses, as well as other courses, the impossibility to reconcile training with the classroom and family activities and the lack of financial incentive. As possibilities for continuing education, there is a search for training in other spaces besides the master's and doctoral courses, such as short courses, participation in events, teacher training and pedagogical meetings.

Keywords: Private higher education. Continuous training. Bachelor professors.

INTRODUÇÃO

A atual conjuntura, em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais tem sido marcada por expressivas transformações. Vivemos na era da ciência, da tecnologia, da comunicação e da globalização. A sociedade contemporânea, em nome do capital, instiga e exige inovações em todos os setores.

Dentro desse contexto, as instituições de ensino, em especial, as de nível superior, buscam atualizações contínuas para corresponder às necessidades impostas pela sociedade capitalista. Enquanto espaços de formação de profissionais para diferentes áreas de conhecimento e atuação, elas devem adequar seus cursos e currículos para oferecerem ao mercado profissionais capazes de atuar nesse cenário de intensas mudanças.

Dados do Censo da Educação Superior revelam que no ano 2000 havia 1.180 Instituições de Ensino Superior (IES) e uma oferta de mais de 1,2 milhões de vagas em cursos de graduação (INEP, 2001). Em menos de duas décadas, o século XXI já apresenta 2.448 IES, ofertando mais de 10,7 milhões de vagas em cursos de graduação (INEP, 2018). Se compararmos os dados de 2017 com a sinopse estatística de 2000, podemos constatar um crescimento aproximado de 107% em relação ao número de IES e de quase 780% a mais do número de vagas ofertadas para as graduações.

A busca por uma formação de nível superior é, para muitos, a garantia de ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho, trazendo atualmente para as salas de aula um público bem heterogêneo. Com isso, as IES se veem desafiadas a repensarem seus objetivos e funções, assim como a qualidade dos serviços ofertados frente a esse público discente que tem contornos diversos.

É, então, esse cenário de mudanças que demanda dos professores mais habilidades para conduzirem os processos de ensino, assim como o domínio de diversos conteúdos. Exige-se do professorado uma formação contínua, que os possibilitem acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea, correlacionando sua área de atuação a outras ciências, desenvolvendo pesquisas, promovendo aprendizagem qualificada, tornando-se capazes de impactar positivamente os campos científico e tecnológico de uma nação.

Os professores do ensino superior devem ter também a formação pedagógica como um processo permanente de aprendizagem, buscando o aprimoramento dos seus conhecimentos e práticas de ensino, vislumbrando a formação profissional e crítica de seus alunos, para que esses estejam preparados para atuarem junto aos desafios do século XXI.

Entende-se, pois, a necessidade de levantar importantes considerações no que tange à formação continuada de professores que atuam no ensino superior, notadamente os da rede

privada de ensino, repensando a importância desses profissionais diante de sua contribuição no processo de formação de outros profissionais.

Assim, buscamos compreender as dificuldades enfrentadas e as possibilidades vislumbradas no processo de formação continuada de docentes que atuam em uma IES privada, localizada em Crateús, no interior do Ceará, ministrando cursos de bacharelado nas áreas de Direito, Enfermagem, Psicologia e Serviço Social.

Este estudo demonstra sua relevância uma vez que investigar e buscar respostas para os entraves da formação continuada dos professores poderá contribuir para uma análise e reflexão no tocante a esses aspectos e às possibilidades no processo de formação docente, abrindo caminhos para o aperfeiçoamento profissional, a promoção de um ensino de qualidade e a transformação social.

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR

A educação tem sido considerada como necessária e importante, um meio para a sobrevivência financeira e social, para o desenvolvimento humano, para preparar e qualificar os indivíduos para a realização das diversas funções no trabalho e para o exercício pleno da cidadania. A educação de nível superior tem sido reconhecida também como fundamental para o desenvolvimento político, tecnológico e cultural da nação, conforme explicitado, de forma geral, no artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e, de forma mais específica, no artigo 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) (BRASIL, 1996).

Para que aconteça a educação na forma preconizada pela Carta Magna vigente, são necessárias “[...] liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Os professores, notadamente do ensino superior, tornam-se agentes responsáveis pelo atendimento a esse chamado das nossas legislações, devendo, para tanto, apropriarem-se permanentemente do conhecimento, realizando as atividades firmadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, em consonância com as exigências sociais atuais e futuras.

A formação do professor para atuar no ensino superior tem permeado diversos debates e pesquisas nos últimos anos. As IES exigem profissionais cada vez mais qualificados, que sejam capazes de atender aos anseios da sociedade e também dos educandos. Ademais, quanto mais qualificado esse profissional estiver, melhor será para a instituição na qual ele atua, haja vista as avaliações institucionais junto ao Ministério da Educação (MEC).

As avaliações das instituições – sejam para autorizar, reconhecer ou renovar o reconhecimento dos cursos – destinam em seus formulários espaços específicos para a avaliação docente. Neles, são avaliadas as titulações ao nível de pós-graduação

(especializações, mestrados e doutorados), publicações, experiência docente e profissional, desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (INEP, 2017).

Para atender a todos esses requisitos, espera-se que os professores estejam em contínua formação, buscando agregar conhecimentos em cursos de pós-graduação, cursos de curta duração, capacitações, na reflexão da própria prática, entre outros, que propiciem o atendimento de requisitos institucionais, mas que, sobretudo, visem a uma prática mais significativa, capaz de transformar os processos de ensino e de aprendizagem.

Os professores se encontram desafiados a compreender a dinâmica dessas transformações, contextualizá-las de forma reflexiva, além de serem capazes de articular os saberes científicos, pedagógicos e suas experiências profissionais, para o desenvolvimento de uma prática que contribua para o seu próprio desenvolvimento profissional, dos seus pares e dos sujeitos com os quais trabalham (DOS SANTOS; POWACZUK, 2012).

Esse professor assume grandes responsabilidades na educação e na formação profissional de seus alunos, no sentido de proporcionar uma formação crítica e capacitá-los para enfrentar os desafios do mundo moderno. Para Anastasiou (2004), saber-se docente universitário é saber-se parte de uma categoria profissional que tem a aula como espaço privilegiado na relação com os alunos, estabelecendo processos de parceria na conquista, tradução, construção, aplicação e sistematização de diferentes saberes, possibilitando a formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a, ao mesmo tempo que se constroem e se transformam.

Acreditava-se que o professor, ao terminar seu curso superior, já estava preparado para lecionar a sua disciplina. Pensava-se, também, que ele conseguiria transmitir todos os conteúdos que aprendeu durante a sua graduação. No entanto, os estudos evoluem tão velozmente que esses profissionais, para se sentirem seguros e aptos para ensinar, são obrigados a estar continuamente aprendendo (GIL, 2012).

O docente, ao assumir o compromisso de que sua atuação esteja além da simples reprodução de informações, que busque agir de forma reflexiva, crítica e competente, que contribua significativamente no percurso formativo dos estudantes, ver-se-á impelido a buscar uma contínua formação, que lhe possibilite conhecimentos e habilidades para conduzir processos de ensino e de aprendizagem significativos.

Corroborar, nesse sentido, o posicionamento de Oliveira e Silva (2012, p. 196), ao indicar que os docentes do ensino superior necessitam ter clareza de que os seus conhecimentos e suas práticas devem estar em constante ressignificação, “[...] desenvolvendo uma postura de

professor transformador que reflete sobre sua prática, questionando, pensando, criticando, buscando soluções, refazendo conceitos”.

Frente a essas requisições, merece destaque o fato de que as legislações brasileiras não contemplam a exigência de uma formação docente que abarque os saberes relacionados às práticas pedagógicas, de pesquisa e extensão, além do conhecimento específico de sua área. A Constituição Federal de 1988 é a legislação máxima do nosso país e contempla algumas indicações sobre a educação enquanto direito social; contudo, não desenvolve discussão a respeito da formação do professor. Será na LDB que essa temática será abordada, ainda que de forma parca.

Para os professores da educação básica, há artigos na LDB que identificam a obrigatoriedade da formação inicial, continuada e o domínio pedagógico desses profissionais, além de indicarem o poder público como responsáveis pelo provimento desses requisitos. Já os professores que atuam no ensino superior são mencionados no artigo 66 da LDB, que apresenta a seguinte redação: “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 27). Quanto aos requisitos sobre sua formação didática, a legislação responde com o silêncio, subentendendo que a formação inicial (bacharelado ou licenciatura) atrelada a um curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) já confere a capacidade para o exercício da docência.

Masetto (2020), ao analisar os espaços de formação profissional para a docência no ensino superior, refere que os cursos *stricto sensu* têm se dedicado muito mais à formação de pesquisadores e à produção científica, ficando a formação para a docência no ensino superior sob a tutela de cursos de especialização. Para o autor,

[...] ainda não se conseguiu que os Programas das diversas áreas de conhecimento construam seus currículos tendo por objetivos formar pesquisadores e professores para o ensino superior com um corpo docente, ele mesmo profissional nas áreas de pesquisa e de docência (MASETTO, 2020, p. 852).

Contudo, o que temos presenciado é a busca das IES por professores cada vez mais bem preparados, que obtêm as maiores titulações, preparo e domínio pedagógico, que têm experiência em pesquisa e publicações constantes. Essa busca pode se dar pelo anseio de ofertar um ensino com maior qualidade e/ou para atender aos requisitos exigidos pela

avaliação institucional externa, desenvolvida no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)³.

Paiva (2010), numa análise sobre a pretensão das IES por professores mestres e/ou doutores, afirma que essa situação pode conferir aos programas de mestrado e doutorado um aspecto mais importante à sobrevivência da IES do que propriamente à necessária formação do seu quadro de professores. Pode revelar, inclusive, a sobrevivência do próprio docente no contexto educacional, frente às exigências atuais.

Diante das leituras e pesquisas realizadas, podemos afirmar que tem-se exigido do professor do ensino superior uma busca para sua formação permanente, com destaque para a formação pedagógica. Essas exigências advêm das legislações (com o intuito de avaliar a qualidade do ensino superior), das instituições (visando a obter êxito nas avaliações realizadas pelo MEC) e são buscadas pelo professor para dar conta de atender aos requisitos que lhe são exigidos para aumento da remuneração e manutenção do seu emprego.

Dessa forma, faz-se necessário promover a formação continuada e conceder seu acesso aos docentes que atuam no ensino superior, para aprimorar os seus conhecimentos específicos de área e suas práticas pedagógicas. Destaca-se aqui quatro espaços em que a formação continuada é possível: as pós-graduações, os cursos de curta duração (seminários, congressos, palestras, minicursos, oficinas, entre outros), os programas institucionais de formação docente e a reflexão sobre a prática.

A formação continuada favorece a atuação docente, uma vez que proporciona novos conhecimentos e desenvolve competências que auxiliarão na sua atuação frente aos desafios contemporâneos e que também transformarão sua prática em sala de aula, junto aos seus alunos. No entanto, nem sempre os professores encontrarão ambientes e espaços que propiciem a sua formação continuada, assim como nem sempre encontrarão apoio institucional e financeiro.

Muitas IES não se preocupam em desenvolver programas de capacitação contínua que atendam às necessidades dos docentes. Exigem formação e produção acadêmica sem oferecer, em contrapartida, suporte financeiro e afastamento das atividades profissionais (MIGANI, 2015).

³ Instituído em 2004, pela Lei nº 10.861, o Sinaes tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, identificando o seu perfil e o significado da sua atuação. As avaliações consideram diferentes dimensões institucionais, entre as quais estão as políticas de pessoal, carreiras do corpo docente, aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e condições de trabalho (BRASIL, 2004).

Considerando ainda a baixa oferta de cursos *stricto sensu* em universidades públicas, o professor acaba se onerando com a qualificação ao buscar essa capacitação junto às instituições privadas de ensino. Se considerarmos a realidade dos docentes que atuam nas IES privadas, esse quadro parece agravar-se. Para Migani (2015, p. 68),

[...] o gargalo da formação profissional recai exclusivamente sobre o professor, que para manter-se ativo nas instituições de ensino superior privado cumulam qualificação com sala de aula, levando à fadiga e queda no rendimento profissional e na qualificação.

A formação continuada para os professores do ensino superior, a partir dos dados e teóricos levantados, mostra-se necessária e urgente, devendo os professores buscar essa formação. Compete, prioritariamente, ao governo e às instituições, a regulamentação dessas atividades e sua oferta, de forma a alcançar aqueles docentes que as buscam, estejam eles nas universidades dos grandes centros urbanos ou nas pequenas faculdades de cidades interioranas. Outras possibilidades podem ainda ser buscadas e desenvolvidas de acordo com o contexto e as particularidades de cada professor e de cada IES.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, que, segundo Minayo (2015, p. 21), responde a questões muito particulares. Esse tipo de abordagem lida com um nível de realidade social que “[...] não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

A inquietação e a proposição de análise consistiram em compreender, a partir da fala dos entrevistados, que desafios enfrentavam os professores de uma IES privada em seus processos de formação continuada, como os docentes entrevistados reagem diante desses desafios e que alternativas encontravam para se manterem em constante formação.

O instrumento escolhido e utilizado para coleta dos dados no campo foi a entrevista semiestruturada. Segundo Gil (2019, p. 125), a entrevista pode ser compreendida como “[...] uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca conseguir dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Tem como objetivo levantar informações importantes e compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas sobre determinado assunto. É adequada para a obtenção de uma multiplicidade de informações, como conhecimentos, comportamentos, opiniões, sentimentos, valores e expectativas (GIL, 2019; MARCONI; LAKATOS, 2018).

O roteiro utilizado foi composto de dez questões abertas que versavam sobre as escolhas pela área de formação, os caminhos que os conduziram à docência, as práticas pedagógicas e como acontece o processo de formação continuada, com destaque para as dificuldades e possibilidades. Foram elencadas, ainda, sugestões a serem adotadas pela IES para viabilizar e potencializar a formação continuada.

Selecionou-se, então, um número de oito docentes, que lecionam em uma IES privada, na cidade de Crateús, no interior do estado do Ceará. Teve como critério de inclusão ser bacharel e lecionar há pelo menos três semestres na IES. Foram convidados a participar da pesquisa aqueles que estavam há mais tempo na instituição. Foram dois professores bacharéis em Direito, dois bacharéis em Enfermagem, dois bacharéis em Psicologia e dois bacharéis em Serviço Social, concedendo uma representatividade paritária entre os cursos oferecidos pela IES. Visando também a uma representatividade no tocante ao gênero, foram selecionados, por curso, um docente do sexo masculino e uma do sexo feminino. No Quadro 1 está o perfil dos professores entrevistados.

Código	Sexo	Área de Formação	Titulação
P1	Feminino	Bacharelado em Direito	Mestre
P2	Masculino	Bacharelado em Direito	Mestre
P3	Feminino	Bacharelado em Enfermagem	Mestre
P4	Masculino	Bacharelado em Enfermagem	Mestre
P5	Feminino	Bacharelado em Psicologia	Mestre
P6	Masculino	Bacharelado em Psicologia	Mestre
P7	Feminino	Bacharelado em Serviço Social	Especialista
P8	Masculino	Bacharelado em Serviço Social	Mestre

Quadro 1 – Perfil dos docentes entrevistados

Fonte: elaborado pelas autoras, 2020.

A pesquisa seguiu as diretrizes e normas previstas na Resolução nº 466/2012 e nº 510/2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Univates e recebido parecer favorável com CAAE de número 30630720.0.0000.5310.

As entrevistas aconteceram entre os dias 20 de agosto e 4 de setembro de 2020, de forma virtualizada, por meio do *Google Meet*, que é um serviço de comunicação gratuito, de videochamada, ativado mediante conexão com internet. Os participantes concederam sua anuência mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi

solicitada a autorização para gravar a entrevista e não houve nenhuma objeção dos professores.

Os dados transcritos e validados pelos entrevistados foram organizados utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Para a autora “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44). Esse tipo de análise se organiza em torno de três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase da pré-análise procedeu a partir da identificação dos pontos comuns e recorrentes nas falas com a criação de uma legenda de cores para melhor visualização e auxílio na elaboração das categorias de análise. Na etapa seguinte, de exploração do material, buscou-se transformar os dados das entrevistas em um conteúdo, em informações que expressassem significado. Aqui a legenda de cores criada na primeira fase auxiliou na definição das unidades de codificação, quando se analisou, com mais exaustividade, os conteúdos expressos pelos entrevistados, buscando os pontos recorrentes nas falas, que nos permitiu definir as categorias analíticas. Na última fase, o tratamento dos resultados, procurou-se tornar os resultados válidos e significativos, fazendo uma análise à luz do referencial teórico levantando, dando sentido à interpretação.

NARRATIVAS DE PROFESSORES BACHARÉIS SOBRE A DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção discorreremos sobre as principais dificuldades enfrentadas pelos professores entrevistados para o seu processo de formação continuada, bem como as alternativas encontradas para superar tais entraves.

As dificuldades relatadas pelos professores para a continuidade na sua formação, a partir da recorrência em suas falas, se materializam, principalmente, em quatro eixos: tempo, dinheiro, distância geográfica e família. Também outras foram elencadas, aparecendo de forma mais esparsa nas falas, tais como: ausência de estabilidade, de organização e de ritmo. A falta de ritmo foi referida no sentido de terem passado muito tempo distantes dos espaços formativos na qualidade de alunos.

É sabido que as IES, notadamente as privadas, têm buscado professores que detenham uma formação, preferencialmente *stricto sensu*, para se atingir os padrões mínimos exigidos pelas avaliações institucionais, no âmbito do Sinaes.

A professora P7 reconhece essa exigência da IES pela titulação, mas refere que a pós-graduação a qualifica para atuar na docência:

“[...] chega um momento em que a própria instituição começa a fazer essa seleção, precisa dos títulos. E não é só um título, isso traz para nós, também, uma qualificação maior para estar nessa posição” (P7).

Segundo Gil (2012), a velocidade com que os estudos e os conhecimentos evoluem faz com que os profissionais busquem estar continuamente aprendendo, para se sentirem seguros e aptos a ensinar. Ademais, a exigência da qualificação também perpassa o campo da manutenção no emprego e de melhoria salarial para esses docentes.

Contudo, acessar e permanecer em programas de pós-graduação é um caminho permeado de percalços. O primeiro que será percorrido aqui é a baixa oferta dos cursos, dificultando, principalmente, o acesso de quem reside em cidades interioranas, o que implica, geralmente, deslocamento semanal para a capital cearense:

“Uma primeira dificuldade que eu posso colocar é mesmo a disponibilidade, vamos dizer assim, de forma mais equitativa para todas as pessoas. Por exemplo, nós moramos no interior, não é uma capital, nem região metropolitana, estamos distantes trezentos e cinquenta e poucos quilômetros da capital. Então assim, essa já é uma dificuldade. [...] não está disponível para nós essa possibilidade de nos capacitarmos aqui mesmo [...]” (P7).

A distância geográfica também aparece nas falas de outros docentes ao indicarem que, no Ceará e até mesmo na Região Nordeste, são poucos cursos ofertados, e muitas das áreas de interesse de estudo ficam descobertas.

“[...] eu ainda não encontrei um programa que contemplasse aquilo que eu gostaria de fazer, sabe? De pesquisar. Pelo menos não aqui por perto. Os programas que tem, ou algo semelhante, são na região Sul e Sudeste. E aí eu não me vejo em condições ainda, sabe? De me deslocar. Então, o que está me impedindo de embarcar num doutorado é isso” (P5).

A distância geográfica e o baixo número de vagas que se apresentam como tensionamentos para os professores ingressarem nesses cursos podem ser agravados quando não são gratuitos. Aí entra em cena outra dificuldade, o dinheiro – como percebemos na fala a seguir:

“No mestrado profissional a gente paga o mestrado e toda a nossa despesa. Então, a viagem, seja passagem ou seja o combustível, a hospedagem, a manutenção lá, de alimentação. Então eu acho que o desafio número um é essa questão de você precisar ir para outro lugar. E junto a isso vem questão financeira” (P7).

Altas mensalidades, despesas com transporte, alimentação e hospedagem constituem algumas das dificuldades. As despesas acabam ficando sob responsabilidade dos docentes, uma vez que não contam com nenhum programa de incentivo à capacitação profissional.

Um outro elemento que dificulta a formação continuada, que apareceu nas narrativas dos professores, é o tempo. A ausência de tempo apareceu tanto de forma isolada, como também cumulado com os elementos dinheiro e distância geográfica. O tempo, como dificuldade, foi relatado pela própria demanda que os estudos requerem e também devido às outras atribuições advindas da docência e de outros empregos, que, juntos, tornam mais difíceis os processos de formação continuada:

“[...] é mais essa questão de tempo, porque, se eu tivesse mais tempo, eu estaria produzindo mais, eu estaria realizando mais atividades.... Acho que é isso, essa questão do tempo e da renda” (P8).

Analisando a fala do professor P4 a seguir, a relação de tempo e dinheiro provoca diversos tensionamentos nas suas escolhas. A renda que recebe é condição fundamental de sobrevivência, não podendo abrir mão dela para se dedicar às formações continuadas que demandam mais tempo:

“Será que vai compensar para mim, no momento, ficar só no doutorado? Porque o doutorado ele pega o tempo da gente todinho, durante a semana, nos primeiros anos. Aí para que eu possa hoje sair do meu trabalho para ficar no doutorado, mesmo com bolsa ou sem bolsa, para mim também não vai compensar muito, porque eu vou perder muitas disciplinas” (P4).

Os desafios, as angústias e as incertezas vivenciadas pelos docentes entrevistados foram semelhantes aos relatados por Nascimento (2017). Para a autora, embora seja possível perceber a importância que os professores concedem à pós-graduação, eles encontram dificuldades ao terem que conciliar o trabalho com a formação continuada. Caso não haja programas de incentivo por parte das IES, os cursos de pós-graduação só conseguirão ser acessados, com mais facilidade, por aqueles que têm condições de se manterem sem trabalhar ao longo de dois ou três anos.

Uma outra dificuldade levantada pelos docentes entrevistados é se manter longe da família ou abrir mão do tempo que poderiam ficar juntos, para poder se dedicar às atividades de formação. Ademais, a diminuição de carga horária ou saída do emprego poderia comprometer o sustento familiar:

“[...] é difícil, não é fácil! Até porque eu tenho uma vida privada né?! Então, mesmo eu tendo duas filhas, marido, eles também merecem minha atenção” (P3).

“[...] caiu de paraquedas na minha vida a missão mãe, e isso deu um start de que eu precisava pensar em outras coisas, que eu precisava priorizar outras coisas! [...] eu quero continuar o meu curso de Letras, eu quero fazer o doutorado, porém eu tenho esse projeto paralelo, filho, que me obriga a pensar no dinheiro, né? Que eu preciso!” (P1).

Quanto aos cursos de curta duração, poucos professores elencaram dificuldades para acessá-los. Novamente, recorrem nas narrativas os fatores tempo, dinheiro e distância geográfica. Ainda que haja a oferta de muitos cursos de forma on-line e sob a modalidade EaD, os docentes precisam de tempo para se dedicarem. Para P5, coaduna-se dinheiro e local de oferta dos cursos, que muitas vezes ocorrem em outras cidades e até estados, dificultando o acesso:

“[...] tem cursos que são muito caros. Então, eu estava pesquisando um curso sobre trauma e é mil reais, um fim de semana. Então, assim, é fora do orçamento da gente. A gente não consegue de fato arcar com certas despesas, investimentos. [...]. Agora o que dificulta é isso, é a distância e a questão do investimento, que as vezes é muito alto” (P5).

No que concerne às demandas e às requisições da docência, elas se apresentam em grande número e causam cansaço físico e mental nos professores. Tais demandas, somadas à formação continuada, apresentam-se como dificuldade na vida dos professores, como se observa na fala a seguir:

“[...] quem é docente está sempre trabalhando. É preparando aula, é corrigindo trabalho, é fazendo ‘N’ tarefas... é lendo artigos, muito artigo que tem que ler, muita coisa que tem que preparar, e com a educação continuada que eu tenho ainda, que eu tenho que estar fazendo, produzindo trabalhos aí que é mais puxado ainda” (P3).

Migani (2015) afirma que há demandas de pesquisa e projetos de extensão, orientações de trabalhos de conclusão de cursos, participação em bancas examinadoras, correção de trabalhos e avaliações e demais atividades inerentes à função docente que são realizadas nos horários de folga. Essas demandas, além de sobrecarregar o profissional, dificilmente são remuneradas.

Conhecidas as falas dos professores, é possível, pois, afirmar que as dificuldades enfrentadas são vinculadas à ausência de tempo, de recursos financeiros e da baixa oferta de cursos na região. Essas dificuldades perpassam, ainda, pelo campo do estresse, da fadiga, do acúmulo de atividades, da falta de segurança no emprego e do fraco incentivo institucional.

A partir dos desafios e das dificuldades elencadas pelos docentes para continuidade em seus processos formativos, outra categoria emergiu, no tocante a como acontece a formação continuada em meio a tantos tensionamentos. Apareceram, também, possibilidades

vislumbradas que poderiam ser adotadas pela IES pesquisada para facilitar e potencializar a formação dos seus professores.

Quanto ao acesso a cursos de mestrado e doutorado, alguns professores precisaram encontrar outros caminhos para os planos inicialmente traçados. A professora P7 desejava cursar um mestrado acadêmico, pois acredita que, para ser docente, em um curso de graduação, precisa desse tipo de formação. Porém, devido à baixa oferta desses cursos e à pouca flexibilidade em relação aos dias em que as disciplinas são ofertadas, aliadas à sua condição de trabalhadora e residente no interior, ela encontrou no mestrado profissional melhores condições de acesso:

“[...] eu pensei no mestrado. Já era algo que eu vinha pensando há algum tempo, mas eu não me encontrava, não encontrava proximidade com as possibilidades que existiam. [...] aí descobri que o mestrado profissional é tão bom quanto, é tão importante quanto, e tão válido quanto o mestrado acadêmico [...]” (P7).

A dificuldade encontrada por P8 para cursar o doutorado, devido à baixa oferta de vagas, o fez buscar outras formações que não eram os cursos *stricto sensu*, como espaço para ampliar sua formação e que também pudessem lhe conceder mais oportunidades para lecionar, garantindo maior estabilidade na docência no ensino superior:

“[...] eu tentei doutorado uma vez e depois não tentei mais e comecei a investir em outras áreas. Direito Previdenciário é muito bom para abrir mais possibilidades e Economia me dá um leque de possibilidades [...] e aí eu vejo muito isso, como ver possibilidades, ver oportunidades e pensar o que é melhor, digamos assim, para uma estabilidade, porque essa questão da renda, essa questão de estabilidade também é bem fundamental” (P8).

Para os professores entrevistados, os tipos de formação continuada que se apresentaram e ainda se apresentam como melhores alternativas de acesso são os cursos de curta duração, a participação em eventos, as formações de professores e os encontros pedagógicos. As potencialidades dessas formações são vinculadas ao baixo custo (ou custo zero), à adequação do tempo de acordo com as suas rotinas e também ao acesso a tais formações sem tantos entraves da distância geográfica. Ainda que realizados em outras cidades, geralmente as formações duram poucos dias:

“Eu faço cursos, cursos on-line, também presenciais [...]. E também para congressos. Pelo menos uma vez no ano, eu participo de algum congresso, seja ele nacional ou internacional” (P4).

Os encontros pedagógicos, que na IES pesquisada são ofertados semestralmente, apareceram na fala de alguns professores como um espaço importante para a formação continuada:

“[...] como meu tempo ele está muito curto, muito corrido, o que é que eu faço? Eu aproveito os encontros pedagógicos, que anualmente ou semestralmente a gente está tendo a oportunidade de se capacitar. Antigamente eu não valorizava tanto, mas depois de ver algumas aulas eu comecei a não faltar [...] porque eu acho muito importante a gente buscar esse conhecimento” (P4).

Para Almeida e Pimenta (2014), a participação docente nesses espaços ocorre com maior facilidade de acesso, já que geralmente são ofertados na própria instituição em que os professores atuam ou de forma on-line. Mesmo os considerando como ações isoladas e pontuais, as autoras acreditam que eles podem contribuir para a capacitação e aperfeiçoamento dos conhecimentos e práticas docentes, socialização de experiências e reflexão.

Para além dos cursos de pós-graduação, participação nos encontros pedagógicos, cursos presenciais ou a distância, muitos professores referiram que parte de suas formações são realizadas em estudos individuais, buscando agregar maior conhecimento para sua área de formação, para obterem mais expertise nos conteúdos das disciplinas e atender a demandas trazidas pelos alunos para a sala de aula:

“[...] eu acredito que tem duas possibilidades dessa formação continuada e que pelo menos se aplicou a mim, que é essa formação continuada que vem relativo às próprias disciplinas que a gente está sempre buscando conhecimento agregado. [...]. Semestre passado eu trouxe pessoas de movimentos sociais, inclusive de outros estados, isso agrega muito a minha própria formação. [...]. E aí a segunda possibilidade é agregar conhecimento ao que você tem interesse. No meu caso eu tenho lá os meus interesses [...] na questão da Política, com interesse na questão do Direito Previdenciário, de Direitos Sociais [...]” (P8).

Outros espaços que os professores mencionaram serem potencializadores da sua formação são aqueles compartilhados com os alunos para as orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), estudos individuais e coletivos (com os alunos, com outros colegas, nos grupos de estudos) e publicações:

“[...] questão de orientação de TCC, isso é muito bom! A gente estuda demais para poder orientar nossos alunos, é muito, é muito interessante como acontece esse processo. O trabalho realmente é feito a quatro mãos, você precisa estudar, você precisa ler sobre aquilo, para que você possa dar uma melhor orientação. Eu trago essa orientação também como um verdadeiro aprendizado para a docência [...]” (P7).

“[...] eu tenho sempre esse interesse, essa busca por estar entrando nessas discussões e se pesquisar artigos que eu publico [...] esses artigos são produtos desse processo, dessas discussões e são pensados nos grupos de

estudos, entre conversas entre professores, nas próprias disciplinas... [...] é algo que agrega conhecimento a todo mundo e conta muito para a nossa formação também” (P8).

As falas trazidas pelos professores encontram suporte nos escritos de Anastasiou (2004). Para a autora, os docentes têm a aula como um espaço privilegiado na relação com os alunos, pois com eles constroem e partilham diferentes saberes. Essa relação propicia a formação desses alunos em futuros profissionais e, ao mesmo tempo, possibilita que os professores se construam e se transformem também.

Semelhante é o entendimento de Ferreira e Nunes (2019), ao afirmarem que a formação continuada se traduz em aprendizagem, conhecimento profissional e desenvolvimento de competências que são acessados em diferentes espaços formativos. Destacam, ainda, a relevância de tal formação na atividade do professor e como forma de dar respostas às requisições levantadas pelos estudantes.

Quanto ao que, na visão dos professores, a IES pesquisada poderia melhorar e contribuir para o processo de formação continuada, as sugestões se apresentaram prioritariamente no que diz respeito ao incentivo financeiro e liberação dos profissionais para cursarem mestrado e doutorado. Ainda, de forma recorrente, apareceram sugestões para que a IES pudesse firmar parcerias com outras instituições e ofertar outras capacitações e formações, além de criar um setor específico para a formação continuada e fomentar os grupos de estudo, de pesquisa e extensão.

A IES investigada ainda não tem um plano de cargos e carreiras implementados. No âmbito da formação continuada, oferece alguns incentivos financeiros para que os docentes participem de eventos científicos, apresentando seus trabalhos. Contudo, não concede ajuda financeira para custear cursos de mestrado e doutorado nem afastamento das atividades laborais durante os anos formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do professor, tomada dentro da perspectiva do desenvolvimento profissional, tem, em sua fase inicial, a origem de um processo contínuo, a partir do qual a profissão vai se desenvolver. Após a graduação, os profissionais que desejam ter a docência como área de atuação passam então a buscar outros espaços formativos, sejam as pós-graduações, cursos, participação em eventos etc. Tais espaços são buscados pelos professores ou por exigência das IES ou a partir do entendimento da importância de continuar aprendendo, refletindo e aprimorando sua atuação na docência.

Mesmo com tantas alternativas implementadas pelos docentes e com tantos esforços dispensados para a formação continuada, ter o auxílio institucional, de forma mais direta, é primordial para que os caminhos que conduzem à formação sejam mais leves e mais seguros. Isso principalmente porque, empregados em uma IES privada, os seus vínculos de trabalho são mais frágeis e, com a remuneração recebida, nem sempre será possível custear os processos formativos desejados e aqueles exigidos.

Esta pesquisa possibilitou conhecer os limites e as possibilidades quanto à formação continuada de oito professores bacharéis. Foi identificado que, pelo fato de estarem vinculados a uma IES privada e localizada no interior do estado do Ceará, as dificuldades se tornam maiores do que as identificadas nos estudos anteriormente levantados.

A ausência de cursos *stricto sensu* em suas áreas de interesse na sua cidade de residência ou no estado cearense apareceu como uma primeira dificuldade. Uma segunda foi com relação aos altos valores das pós-graduações, bem como de outros cursos. Outras dificuldades foram elencadas, como: impossibilidade de se deslocar para outros estados; pouco tempo para se dedicar aos processos formativos; impossibilidade de conciliar a formação com a sala de aula, com outro emprego e com as atividades familiares; ausência de incentivo financeiro da IES para custear as pós-graduações e outros cursos; e a não liberação do docente para realizar formação continuada. Para muitos professores, essas dificuldades apareceram cumuladas, tensionando ainda mais a consecução de suas formações.

A aproximação com as singularidades de vida e de atuação profissional permitiu diversas reflexões, inspirações e inquietações sobre a docência e a formação continuada. Possibilitou, assim, não só reconhecer os desafios e as possibilidades que os professores encontram nesse processo de formação continuada, mas também fomentar a reflexão e a busca de outros caminhos para suas formações, procurando alternativas que tornem o ensino superior e a formação docente e discente como propulsoras de uma transformação social.

Destaca-se, como fruto desta pesquisa, algumas indicações de ações que poderão ser adotadas pela IES investigada e também por outras IES no tocante ao suporte para a formação continuada dos seus docentes: incentivo financeiro; liberação para cursar mestrado e doutorado; formalização de parcerias com outras instituições para ofertar capacitações e formações; criação de um setor específico na IES para pensar, executar e acompanhar ações de formação continuada; e fomento aos grupos de estudo, de pesquisa e extensão.

Refere-se, também, acerca da importância dos espaços de reflexão da própria prática, os quais podem ser empreendidos de forma colaborativa entre os docentes, o que poderia ser uma ação institucional a ser adotada. Promover esse espaço de formação docente não implicaria tantos investimentos financeiros e haveria potencial de trabalhar questões manifestadas na

formação dos docentes, como práticas pedagógicas e estratégias de ensino, contribuindo para os processos de ensino e de aprendizagem junto aos discentes.

Como encaminhamentos desta pesquisa, destaca-se a devolutiva à IES pesquisada – para o corpo dirigente e também para todos os professores –, bem como a publicação de artigos, dando visibilidade à realidade cearense e podendo, ainda, servir de aporte para outras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v27n2/v27n2a02.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 21 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 e abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 19 jun. 2021.
- DOS SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: a aprendizagem da docência universitária. *Políticas Educativas – PolEd*, [S.l.], v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/35843/23273>. Acesso em: 2 set. 2019.
- FERREIRA, Rogério Manuel Ferrinho; NUNES, Ana Clara Pica. A formação contínua no desenvolvimento de competências do professor de enfermagem. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Porto Alegre, v. 40, e20180171, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rgenf/v40/1983-1447-rgenf-40-e20180171.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2019.20180171>.

GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse estatística da educação superior 2000*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Brasília: INEP; MEC, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da educação superior: notas estatísticas 2017*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 20, n. 65, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26233>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MIGANI, Eric José. As dificuldades para a qualificação do docente no ensino superior privado e a fragilidade da legislação na sua tutela. *Vertentes do direito*, Tocantins, v. 2, n. 1, p. 63-81. 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/direito/article/view/1276/8244>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, Vivianne Souza de Oliveira. O bacharel e a docência: as influências da pós-graduação na carreira profissional. *HOLOS*, [S.l.], v. 2, p. 280-289, ago. 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5738>. Acesso: 12 jan. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5738>.

OLIVEIRA, Viviane Souza de; SILVA, Rosália de Fátima e. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. *HOLOS*, ano 28, v. 2, p. 193-205. 2012. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/913/542>. Acesso em: 20 jan. 2019.

PAIVA, Giovanni Silva. Recortes da formação docente da educação superior brasileira: aspectos pedagógicos, econômicos e cumprimento de requisitos legais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 66, p. 157-173, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n66/a09v1866.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

Lígia Vieira da Silva Cavalcante

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2011), especialização em Serviço Social, Seguridade Social e Legislação Previdenciária pela Faculdade Ratio (2014) e mestrado acadêmico em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates) (2020). É professora e coordenadora do curso de bacharelado em Serviço Social da Faculdade Princesa do Oeste (FPO).

ligia.vieirasc86@gmail.com

Suzana Feldens Schwertner

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). É professora do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari (Univates) e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Univates).

suzifs@univates.br