

## **O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: DO INSTITUÍDO AO INSTITUINTE**

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento (UFES)

### **Introdução**

Nas últimas décadas, o mundo transformou-se de maneira ampla e profunda. Essas transformações, de natureza científica, tecnológica, política, econômica, social e cultural, têm-nos levado a enfrentar sucessivos e complexos acontecimentos que modificam as nossas vidas nos mais diversos aspectos. Alguns desses acontecimentos estão relacionados com as funções sociais e econômicas que a informação e o conhecimento têm ocupado na sociedade, bem como com os avanços da telemática, que têm facilitado a produção e a circulação de grandes volumes de informação. Esses são fatos que requerem das instituições e dos profissionais adequação e atualização constantes, visando ao acompanhamento do “estado da arte” das suas áreas de conhecimento.

Atualmente, em face das funções que tradicionalmente lhes têm sido imputadas, as universidades talvez sejam as instituições mais chamadas pela sociedade a acompanhar as transformações da vida humana. Considerando que esse acompanhamento requer uma participação efetiva das universidades na sociedade e que as instituições são representadas socialmente pelos seres humanos, os professores atuantes nas instituições universitárias do nosso tempo tornam-se agentes diretamente responsáveis pelo atendimento a esse chamado.

Sabendo-se que as instituições são produtos das ações humanas, podemos afirmar que tanto a integração das universidades com a sociedade quanto o nível de inovação que delas esperamos, o qual deve caracterizá-las como instituições que estão sempre à frente do seu tempo, dependem sobremaneira da atuação de um dos seus segmentos mais importantes – os professores universitários. Esses, por sua vez, apoiados em políticas educacionais pertinentes, devem estar se apropriando permanentemente do conhecimento produzido com vistas à objetivação desse mesmo conhecimento, mediante as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, em consonância com as exigências sociais do hoje e do amanhã.

Nesse cenário, no qual como bibliotecária desempenhamos a função de docente universitária, surgiram as primeiras preocupações motivadoras da realização do estudo que teve como foco de análise a ocorrência do processo de formação continuada dos professores que atuam nas universidades públicas federais, principais instituições do ensino superior brasileiro, representadas aqui pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o ambiente da pesquisa.

A concepção de relevância do ato de educar indivíduos e profissionais críticos, criativos e dinâmicos para uma sociedade histórica e socialmente determinada que, por sua vez, é, em grande medida, determinante do “ser” e do “fazer” nas instituições por ela própria criadas, levou-nos a conduzir este estudo com o propósito de responder às seguintes indagações: Quais são os fatores institucionais, profissionais e pessoais que interferem no processo de formação continuada dos professores da UFES? Quais são os canais de informação utilizados pelo professores para buscar e recuperar informações técnico-científicas e pedagógicas atualizadas? Como as políticas governamentais, dirigidas à atualização do docente de ensino superior, interferem no seu processo de formação continuada? Existem restrições ao processo de formação continuada na Universidade? Quais são os aspectos que possibilitam ou impedem a ocorrência do processo de formação continuada? Enfim, existem condições objetivas e subjetivas que propiciem a implementação de um projeto de formação continuada que tenha como pressuposto a reflexão coletiva sobre a prática docente desenvolvida na UFES?

Tendo como objetivo principal conhecer o processo de formação continuada dos professores da UFES relacionado à formação técnico-científica e pedagógica, mediante os variados tipos de canais de informação, e tomando os questionamentos acima como norteadores da investigação, buscamos realizar um estudo quantitativo e qualitativo, coletando os dados em dois momentos complementares: mediante análise documental e aplicação de questionários a 164 docentes especialistas, mestres e doutores, lotados na UFES em 1998. Para isso, numa perspectiva sócio-histórica, adotamos o tipo de pesquisa denominado exploratório-descritivo e utilizamos o método histórico-dialético como

princípio metodológico para a condução do trabalho investigativo, cujos resultados procuramos sintetizar neste relato.

### **O Instituído: Construindo uma Síntese**

A crença na impossibilidade de isolamento de quaisquer fenômenos em estudo da macrorrealidade na qual se inserem e se desenvolvem, levou-nos a focalizar as políticas institucionais direcionadas à formação docente universitária, considerando o projeto neoliberal instalado nas universidades públicas brasileiras, criticando e evidenciando os efeitos negativos de suas ações. Contudo, não ignoramos que, fazendo parte desse universo, somos também responsáveis pelos conflitos e pelas tensões existentes no interior das universidades públicas.

Assim, como não avaliar as nossas próprias ações, se nós mesmos, muitas vezes, compomos os conselhos, as associações e as entidades superiores que pensam as políticas educacionais? Como não refletir sobre as nossas práticas docentes, se os nossos alunos apontam com regularidade os nossos erros? Por que não assumimos a nossa responsabilidade, numa sociedade cada vez mais carente de conhecimentos voltados para a resolução de seus problemas sociais tão graves e urgentes? Por que nos perdemos pelos corredores da Universidade, ou fora dela, sempre trancafiados em estruturas de poder instituídas, que nos engessam a todos, que não raramente nos vendam os olhos e fecham as nossas mentes, tolhendo a nossa capacidade de produzir e socializar conhecimentos voltados para o bem comum?

Essas e outras questões internas devem estar, e estão, permanentemente incluídas nas agendas dos debates e discussões sobre as universidades brasileiras. Contudo, reina a inércia (ou a incompetência coletiva?) não para responder a elas, mas para resolvê-las concretamente (será possível isso?). Todos sabemos, entretanto, que tal inércia tem colaborado para agravar a problemática existente, bem como tem aberto precedentes para que a universidade do nosso tempo não seja nem a “Universidade das Idéias”, como

preconiza Santos (1997), nem a “Universidade do Conhecimento”, como outorga Demo (1997).

Estamos vivendo (ou convivendo?) todos nós – professores, alunos e técnico-administrativos –, num ambiente acadêmico onde, parafraseando Ferreira & Eizirik (1994, p. 8), o sentimento coletivo de ser integrante do grupo já não existe mais, onde cada um se vê como um estranho e tem se voltado para o seu “fazer” isoladamente. Talvez por isso a sociabilidade esteja enfraquecendo e “... dando lugar à indiferença, a uma certa resistência passiva, a uma espécie de morte coletiva”.

Inúmeros fatores têm contribuído para instalar nas instituições escolares o mal-estar docente. No caso das universidades públicas, o quadro acima descrito vem se agravando acelerada e intensivamente. Esteve (1999), com base em diversos estudos teóricos e empíricos, caracterizou o “mal-estar docente”<sup>1</sup> presente nas instituições escolares e apontou os múltiplos e variados fatores que o acarretam, provocando perdas irreparáveis para a sociedade em geral e, mais fundamentalmente, para a educação, uma vez que atinge o seu principal agente – o professor.

Dentre as estratégias previstas para evitar, diminuir e/ou erradicar o mal-estar docente, o autor citado destaca diversas diretrizes a serem implementadas, as quais devem ser calcadas no desenvolvimento da formação inicial e permanente do professorado. No que diz respeito ao mal-estar docente nas universidades públicas brasileiras, concordando com as diretrizes da UNESCO (1999) e do autor citado, também consideramos a possibilidade de o processo de formação continuada vir a ser uma via de acesso e/ou de resgate da dignidade e da identidade pessoal, profissional e social do professor, bem como da qualidade do ensino em consonância com as exigências dos novos tempos.

No Brasil, para que isto se concretize, além de observar outras dimensões em nível de políticas educacionais, é necessário que nós, como cidadãos e profissionais da educação,

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por José Manoel Esteve em trabalho intitulado “O Mal-Estar Docente : a Sala de Aula e a Saúde dos Professores”, publicado em 1987 na Espanha e recentemente traduzido para o português por Durley de Carvalho Cavicchia.

nos articulemos, com o firme propósito de exercer não apenas teoricamente mas também pragmaticamente o nosso direito de homens e mulheres livres, individuais e coletivos, refletindo sobre as **práticas instituídas tanto por nós mesmos**, na universidade, como sujeitos que fazem a sua própria história, **quanto pela sociedade capitalista neoliberal**. Urge que haja clareza de que essa reflexão coletiva só instituirá novos processos ou mudanças efetivas na dimensão pretendida, se desencadear, de fato, um processo de conhecimento na e sobre a prática acadêmica, o qual poderá propiciar aos professores, alunos e funcionários da Universidade enfrentarem os desafios presentes e futuros.

Por outro lado, pode parecer utópica a proposta delineada, se tomarmos em conta que o cenário atual tem inviabilizado qualquer projeto coletivo que vise a mudanças voltadas para o bem comum. Na maioria das universidades de hoje, apesar da consciência coletiva do papel social e cultural que elas devem desempenhar na sociedade, nem sequer tem sido possível pensar nisso. Contudo, vale a pena acreditar na capacidade que o ser humano tem de tomar para si a responsabilidade do seu próprio destino, de instituir novos processos, novas formas de vida e de sobrevivência coletiva.

Assim, embasados na concepção sócio-histórica, que permite considerar as ações dos sujeitos vinculadas ao contexto em que se inserem e, ainda, nessa perspectiva, a práxis como uma modalidade do fazer humano, que vê o outro como um ser autônomo e que tenta ajudá-lo a chegar à sua autonomia, concebemos a formação continuada como uma via possível de reflexão e deliberação sobre a atividade docente, sobre a práxis docente que, não tendo e não podendo ter fim em si mesma “... visa a uma certa transformação de seu ‘objeto’ (humano)” – o outro, que também inclui a mim mesmo como objeto da minha própria atividade enquanto subjetividade reflexiva e deliberante (Castoriadis, 1999, p. 62).

Analogamente ao conteúdo dos discursos oficiais, acadêmico-científicos, discentes e docentes, os resultados obtidos permitiram concluir que, também na UFES, a concepção de formação continuada de professores predominante no imaginário da comunidade universitária é aquela que a apresenta como um dos elementos que pode contribuir para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. No

entanto, no mundo real e concreto da Universidade, as questões políticas, econômicas, sociais, institucionais, profissionais e pessoais tendem a dificultar a ocorrência dessa formação continuada fazendo com que o processo não ocorra no nível de qualidade esperado pelos alunos, nem tampouco no da satisfação pessoal e profissional dos professores. Essa afirmativa decorre dos vários fatores de ordem pessoal, profissional, institucional, política e econômica destacados pelos sujeitos da pesquisa como dificultadores da ocorrência sistemática e efetiva do processo de formação continuada.

Para os professores pesquisados, os fatores que mais dificultam o processo de formação continuada são, fundamentalmente, a política salarial que, diante dos altos custos da aquisição de informação no mundo atual, tem inviabilizado em grande medida a formação contínua; as políticas de contenção de despesas, principalmente no que se refere a falta, redução e cortes de verbas destinadas a esse fim; a CHST excessiva, decorrente da política de não-contratação de professores para o quadro efetivo e do envolvimento em cargos e/ou atividades administrativas desenvolvidas na Instituição e a política de bibliotecas da UFES, no que se refere à atualização da coleção. Na opinião dos professores, todas essas questões têm impossibilitado tanto o afastamento para capacitação em nível de pós-graduação quanto o afastamento para a formação continuada. Para eles, esse quadro revela, direta ou indiretamente, o descaso do Governo Federal com o ensino público superior, cujas políticas educacionais vigentes têm levado à desvalorização, à precariedade, à desqualificação docente e, conseqüentemente, têm resultado na má qualidade do ensino.

Dentre os elementos institucionais de caráter interno, já cristalizados na estrutura das universidades, os quais, historicamente fazem parte da cultura universitária em nosso País, os docentes destacam, fundamentalmente, a burocracia existente na estrutura da UFES. Expressam em suas opiniões que esse tem sido o fator mais desestimulante nos seus esforços para participação em encontros científicos e na realização de estágios e visitas técnicas a instituições localizadas em outros Estados.

Constatamos, porém, que apesar de todas essas dificuldades, o processo de formação continuada instituído é permeado, concomitantemente, por aspectos considerados pelos

próprios sujeitos como possibilitadores da sua ocorrência. Para os docentes, a disponibilidade de serviços e produtos variados de informação no mundo atual, as políticas governamentais dirigidas especificamente à pós-graduação em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado, bem como a política de incentivo à formação continuada adotada pelos Departamentos são fatores que possibilitam muito o engajamento do pessoal no processo de formação contínua.

Em nível global, podemos afirmar que, apesar do mal-estar docente e da inexistência de políticas e/ou planos de formação continuada que permitam superar a burocracia, as relações de poder, o corporativismo e a própria falta de organicidade que uma política desse nível requer, os dados fornecidos levam a inferir que os professores dispõem esforços pessoais ao processo de formação continuada, procurando suprir a falta de apoio institucional, porque acreditam nesse processo como sinônimo de competência técnico-científica e pedagógica e de melhoria da vida pessoal e profissional. A idade e o tempo de serviço são determinantes dessa concepção de formação continuada, tendo em vista que mais da metade dos professores estão situados na faixa etária de 36-46 anos (63,9%), que 30% têm 16-20 anos de serviço e que 26% estão iniciando a carreira na UFES, ou seja, têm apenas 1-5 anos de serviço prestado à Instituição. São docentes que se encontram principalmente no meio da carreira, fase considerada por Jung citado por Huberman (1992) como “período perigoso”, em que há uma grande tendência para a realização de balanços sobre a vida pessoal e profissional.

Os resultados indicaram que, se os professores da UFES estiverem de fato realizando esses balanços pessoais e profissionais, podem estar se comprometendo com a realização de cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Contudo, se considerarmos as políticas direcionadas ao ensino público federal e as que se desenham no futuro, se considerarmos que muitos dos nossos colegas professores, usando como justificativa essas mesmas políticas, principalmente a salarial, têm assumido concretamente o “estigma degradante” atribuído ao funcionário público pela sociedade brasileira, deveremos indagar: Não estariam alguns professores engajados em processos de capacitação facilitados pelas políticas institucionais públicas visando à valorização profissional via inserção no mercado

do ensino superior privado? Será que os professores se importam com o processo de formação continuada em função da própria qualidade do ensino na UFES, acreditando na possibilidade de mudança da conjuntura atual? Essas são algumas das questões que, ao permanecerem, podem estar apontando para a realização de pesquisas que tenham como foco de análise o imaginário do professor universitário em face do contexto educacional vigente.

No que se refere à utilização de canais de informação, o quadro emoldurado a partir dos dados fornecidos pelos sujeitos da pesquisa permite inferir que uma parcela representativa de professores ainda prefere buscar e recuperar informações via canais historicamente sedimentados na e pela academia, tais como os cursos de pós-graduação, a leitura e os encontros técnico-científicos. Esse comportamento do professor foi identificado a partir dos seguintes resultados: 76,8% dos respondentes desejam realizar outros cursos além dos já realizados, e 95,7% e 84,1% dizem usar, respectivamente, a leitura e os encontros científicos, para adquirir informação técnico-científica e pedagógica necessária à continuidade da sua formação como docente.

Nessa direção, percebemos que o privilégio atribuído aos canais formais (livros, periódicos, etc.) e informais (congressos, seminários, etc.) ocorre num ambiente em que o uso da INTERNET é destacado por 61,6% dos professores como meio para buscar a informação desejada ou para trocar informações com colegas da área, sendo, portanto, o terceiro canal mais utilizado pelos professores. Esses resultados evidenciam que o comportamento de escolha dos canais de informação pelo professor da UFES não difere dos padrões encontrados na literatura produzida sobre o assunto, isto é, não existe diferença entre o comportamento dos docentes pesquisados e o comportamento dos demais professores universitários. De modo geral, esses profissionais também tendem a usar os mesmos canais para buscar informações atualizadas sobre a sua área de atuação e estabelecer novos contatos com professores/pesquisadores para troca de informações, bem como para comunicar novas descobertas científicas e/ou socializar conhecimento acadêmico-científico.



Tomando como base esses resultados, constatamos que a formação continuada é um processo presente na UFES e que, mesmo perpassado por condições objetivas e subjetivas adversas, ocorre num ambiente em que sua relevância é claramente proclamada tanto pela comunidade acadêmica quanto pelas políticas educacionais.

No mundo social e histórico, o indivíduo tem que se apropriar das objetivações resultantes da apropriação dos outros homens, pois sem isso não poderá atuar de forma humana, isto é, atuar com as características definidoras das atividades dos homens num determinado estágio da história (Duarte, 1993, p. 78). Nesse contexto, consideramos a formação continuada como uma atividade vital e social que, como processo educativo, pode assegurar ao professor a apropriação de conhecimentos, habilidades e valores fundamentais da cultura humana – atividade para si – de modo que a objetivação desses conhecimentos, habilidades e valores possa criar possibilidades de crescimento individual e coletivo dele próprio e de seus alunos para além das atividades em si. Visto assim, não podemos dizer que os professores estejam sendo de todo alienados do seu direito de se apropriarem de informações necessárias ao processo de objetivação, entendido aqui como a realização das funções tradicionais da Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Por outro lado, contrapondo-se à concepção de formação que presidiu a realização da pesquisa, os resultados demonstram que o processo de formação, no que tange à troca de informações no âmbito da própria Instituição, tende a ocorrer muito mais no plano individual do que coletivo. Essa afirmativa encontra ressonância na constatação de que os canais de informação, tais como: participação em reuniões científicas e grupos de estudos/discussões, conversas com colegas, eventos realizados e/ou promovidos pela UFES, os quais, supostamente, poderiam estar contribuindo para a troca coletiva de saberes no ambiente acadêmico, estão, no entanto, sendo minimamente utilizados pelos professores. Essa inferência é corroborada pelo que diz Cunha (1999, p. 134), quando menciona o fato de que a “... a formação contínua se dá de forma cumulativa e individual, incentivando-se cada um para que faça seus cursos e sua carreira, idéia que dificilmente coabita com uma profissionalidade solidária, em que o projeto educativo do espaço de atuação seja o núcleo do próprio aperfeiçoamento pessoal”.

Esse pressuposto parece estar sendo cada vez mais reforçado, na medida em que a lógica da carreira docente universitária, que orienta a ascensão por titulação (e tempo de serviço) do professor; os critérios estabelecidos para o recebimento da gratificação de estímulo à docência (GED) contemplando com pontuação os professores que apresentam produção acadêmica individual; o *status* e o reconhecimento pela comunidade acadêmico-científica daquele professor que participa e/ou apresenta trabalhos científicos individualmente, prioritariamente fora da instituição de origem, provocam o que Garcia, autor preocupado com a questão da profissionalização docente, citado por Cunha (1999, p. 136), denomina “isolamento/individualismo”. Esse fenômeno, também provocado pela própria estrutura organizacional do trabalho docente nas instituições universitárias, interfere não apenas na reflexão coletiva sobre a prática acadêmica, mas também na própria organicidade da formação e das linhas de atuação em nível departamental. Por um lado, se os Departamentos incentivam o processo de formação continuada dos professores, por outro, no entanto, eles não propõem ou possibilitam um trabalho conjunto visando à definição das metas/ações a serem implementadas em face do seu projeto técnico-científico e pedagógico.

Assim, para além da ascensão na carreira, do *status* e do reconhecimento acadêmico-científico, parece-nos imprescindível o desencadeamento de processos instituintes que possibilitem a reflexão coletiva sobre a prática docente e o compartilhamento de experiências e saberes docentes, como base da formação continuada comprometida com a revitalização do ensinar e do aprender na Universidade.

Na UFES, a exemplo do que vem ocorrendo em tantas outras universidades brasileiras, constatamos que existem distanciamentos entre o discurso da comunidade acadêmico-científica e a prática instituída, no que se refere à formação continuada de professores nessa perspectiva. Contraopondo-se ao clima de efervescência de saber e saber-fazer presentificado no ambiente acadêmico, os resultados desta pesquisa evidenciam que a reflexão, como suporte da formação dos professores na Universidade, ainda não foi instituída como prática na dimensão largamente idealizada pela comunidade acadêmico-científica.

Tomando por base esse contexto, André (1999, p. 63-64) pronunciou-se a respeito de como abrir espaços no trabalho docente universitário, visando à implementação de um projeto de formação centrado na reflexão sobre e na ação docente no âmbito da própria academia.

“... as resistências nesse âmbito são muito grandes e talvez mais difíceis de serem superadas do que as dos docentes da educação básica. A nossa tradição universitária é a do trabalho isolado do catedrático com seus alunos. Os Departamentos, que poderiam ser núcleos de atuação e produção coletiva, se desenvolveram e se fortaleceram nas suas funções burocráticas e administrativas, e foram perdendo, ao longo do tempo, seu potencial de aglutinar as competências e as diferenças. Como fazer para recuperar esse espaço, vocês me perguntam? E eu continuo indagando: O que é preciso fazer para romper as resistências? Acho que se poderia pensar na reconstrução da universidade, pensar numa nova forma de ser e de atuar, pensar no papel formador das IES [Instituições Ensino Superior] e quem sabe então se conseguisse reunir **uns poucos que ainda acreditam na força do coletivo** e a partir daí iniciar algumas ações. Talvez esse seja um caminho. Talvez... [grifo nosso]”.

Para que isso se realize, entretanto, é necessário que as políticas públicas dirigidas à formação continuada dos professores considerem que o “... professor precisa aliar-se aos seus pares, na própria escola, com sua própria realidade, para buscar caminhos alternativos de superação da reprodução para a produção de conhecimento” (Behrens, 1996, p. 229). Sendo assim, espera-se que os docentes

“... consigam teorizar a sua prática, para poder renová-la, e esta competência (de teorizar a prática) não se concretiza com treinamentos massificados, mas com questionamento, **reflexão individual e coletiva**, pensamento crítico e criativo, produção própria e educação continuada. O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação. A construção de proposta pedagógica com autonomia e criatividade enseja nos docentes envolvimento, competência e busca de qualidade [grifo nosso]” (Behrens, 1996, p. 229).

Parafrazeando Castoriadis (1999), nas universidades públicas brasileiras, assim como na sociedade, a criação de um espaço e de um tempo públicos de reflexão somente ocorrerá na e pela universidade se, como professores, sujeitos livres e autônomos, tomarmos a autonomia didático-científica de que somos portadores e instituímos política e eticamente o nosso projeto de formação continuada, na perspectiva por nós todos desejada – professores e alunos.

É um fato, porém, que um projeto dessa natureza encontra resistências grandes e complexas. Um exemplo desse processo de resistência, encontra-se no interior das próprias instituições universitárias. Os Centros/Departamentos Universitários não conseguem aglutinar forças, competências e diferenças em torno de projetos coletivos, pois parece que, além de todos os fatores destacados nesta pesquisa, os professores, por sua vez, usam a sua autonomia para se isolarem política, didática e cientificamente.

Assim como Castoriadis em sua perspectiva política, como André (1999) e Behrens (1996) em suas perspectivas educacionais e como tantos outros em suas crenças na ação reflexiva e na força do coletivo, também acreditamos que a construção de um novo paradigma em educação demanda uma formação reflexiva contínua do professor, a ser desenvolvida individual e coletivamente, incidindo diretamente não só na melhoria da qualidade de ensino, mas também na melhoria da vida pessoal e profissional dos professores nela engajados.

O trabalho docente nas instituições universitárias dotadas oficialmente de autonomia didático-científica pressupõe liberdade individual e coletiva. Como dissemos num outro momento, Castoriadis (1992a) entende que liberdade é um fator possibilitador da realização da vida humana, mas que só se realizará plenamente a partir da conscientização dos indivíduos de que a sua liberdade não pode ser como hoje, somente passiva, negativa ou defensiva, mas sim positiva e ativa.

Buscando essa conscientização da qual nos fala Castoriadis em sua obra, entendemos que alunos, funcionários e professores da Universidade devem não apenas considerar, mas

acima de tudo concretizar e efetivar o espaço universitário como um lugar autônomo destinado ao ensino, à pesquisa e à extensão mas, fundamentalmente, como um lugar de reflexão, ação e participação coletiva, enfim, de uma práxis que os torne componentes autênticos da vida acadêmica verdadeiramente livres, autônomos. É preciso ter em conta que ser autônomo para Castoriadis (1992a) não significa fazer o que se deseja ou o que nos apraz no momento, mas antes dar-nos as nossas próprias leis, de maneira que, por meio delas, todos possamos ser livres e iguais. Iguais no sentido de que todos tenhamos a mesma possibilidade de efetivamente participar do poder político. Nessa autonomia a que se refere Castoriadis (1992a; 1992b; 1995 e 1999), existe um conteúdo subjetivo subjacente, ou seja, os indivíduos autônomos são indivíduos responsáveis que podem refletir, deliberar e decidir. Nesse caso, na mesma medida em que almejamos para as universidades brasileiras uma autonomia que nos leve ao exercício pleno de nossas atividades docentes e científicas, devemos ter em conta que a sociedade deve ser a grande beneficiária dessas relações autônomas e responsáveis estabelecidas no ambiente acadêmico.

Para que isso ocorra, devemos partir do princípio de que o “... instituinte, por mais radical que seja sua criação, trabalha sempre a partir do já instituído...” (Castoriadis, 1992a, p. 127). Sendo assim, é necessário tomar como base os processos instituídos para encontrar neles a possibilidade de fazer surgir novas formas de “ser” e “fazer”. Mas, para tomarmos como base os processos instituídos, é necessário conhecê-los, analisá-los, refleti-los... Concordando com Castoriadis (1992a), ressaltamos que refletir as épocas e os processos históricos criticamente, separar, distinguir e julgar é tentar encontrar germes que nos importam, como também limites e fracassos que por vezes brecam nossas mentes como se fossem batentes na realidade.

### **O Instituinte: Buscando Caminhos Possíveis de Reflexão Coletiva**

O descompromisso do Governo Federal para com o ensino público superior, refletido nos cortes de verbas, nos baixos salários e na falta de reposição de pessoal, entre outros; as estruturas universitárias que exalam poder, burocracia e corporativismo; um corpo docente e técnico-administrativo dividido, formado, de um lado, por sujeitos que resistem porque acreditam na reversão da situação, num acontecer diferente (quem sabe?), de outro, pelos

que assumem o *caminho da servidão*, vinculando-se submissamente à lógica do mercado, deixando de lado ou em segundo plano o seu envolvimento com a universidade pública, constituem um panorama que nos parece pouco motivador para a implementação de quaisquer projetos voltados para mudanças concretas e efetivas.

Apesar das tensões, das crises e das contradições a que esse panorama remete, mas acima de tudo respeitando a postura teórica que adotamos neste estudo, devemos acreditar na possibilidade de resignificar e desmistificar a prática acadêmica na Universidade. Isso para nós representa, entre outras coisas, propor ações concretas, mesmo sabendo que as resistências a elas também serão concretas.

A partir desse entendimento e dada a importância da formação docente para a qualidade do ensino, a valorização e a profissionalização docente, a constatação de que a formação continuada dos professores da UFES ocorre num contexto de insatisfação instigou-nos a propor um Programa Institucional de Formação Continuada que tendo como pressuposto a reflexão coletiva sobre a prática docente instituída na Universidade permita

- organizar semestralmente um Fórum de Reflexão sobre a Prática Docente desenvolvida na UFES;
- manter lista de discussão, via INTERNET,<sup>2</sup> sobre questões relacionadas à prática acadêmica (ensino, pesquisa e extensão);
- organizar anualmente oficinas didático-pedagógicas;
- reunir em cada Centro, a exemplo do que ocorre na Biblioteca dos Centros Biomédico e Agropecuário, as coleções bibliográficas de cada área do conhecimento<sup>3</sup>;
- buscar subsídios junto ao Ministério da Educação para implantar na UFES a infraestrutura necessária à realização de vídeoconferências e de outras atividades relacionadas à troca de informações não presenciais entre pares;
- criar um banco de dados que reúna a produção acadêmica, bem como informações sobre projetos de extensão e pesquisa científica em andamento ou concluídos pelos professores da Instituição<sup>4</sup>;

---

<sup>2</sup> Essa ação foi aprovada em julho/1998 pela PROAD/UFES, tendo sido planejada pelo Núcleo de Processamento de Dados/UFES, conforme documento protocolado sob o nº 23068-711898-34.

<sup>3</sup> Essa ação deverá envolver discussões fundamentadas em um diagnóstico situacional, visando à verificação dos pontos fracos e fortes da descentralização das coleções alocadas atualmente na Biblioteca Central/UFES.

<sup>4</sup> Essa ação encontra-se em fase de implementação pela PRPPG/UFES.

- elaborar o perfil das necessidades informacionais dos professores, visando à potencialização de espaços existentes na Universidade para a formação continuada dos docentes.

Pode ser que nenhuma das etapas do Programa seja facilmente desenvolvida, porém temos como única certeza que cada uma delas dependerá, de maneira muito especial, da vontade pessoal e profissional de cada educador nele envolvido. Julgamos, nesse caso, que a vontade poderá vir a ser em muitas ocasiões a condição por si só suficiente para a sua concretização. Se, infelizmente, não houver vontade, aí, sim, nesses momentos, então, não haverá via, só haverá devir (Castoriadis, 1999).

Registramos, ainda, que nessa proposta reside mais que o esforço despendido para a realização deste trabalho de pesquisa. Há nela, mais que a somatória de horas roubadas da vida cotidiana em família, entre amigos; há nela mais do que a síntese de elocubrações teóricas, reflexões e discussões. Na verdade, quisemos depositar nela a força da proposição, do acreditar que é possível acontecer. Enfim, há nela algo que projeta para a autonomia aprendida com Castoriadis; para a práxis resgatada com tantos estudiosos; para a crença partilhada com educadores que, ainda, apesar de tudo, confiam na possibilidade de encantar (ou de reencantar?) o ensino público brasileiro; há nela uma vertente de esperança que só o fazer conjunto poderá tornar realidade, pois como dizia João Cabral de Melo Neto (1975, p. 19):

“Um galo sozinho não tece uma manhã;  
Ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
Para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos”.

## Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entrevista concedida pela professora Marli André à Re-vista Pró-Discente do PPGE/UFES. **Revista Pró-Discente** : Produções Aca-dêmico-Científicas do PPGE/UFES, Vitória, n. 12, p. 61-64, set. 1999.
- BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba : Champagnat, 1996.
- CASTORIADIS, C. **Feito e a ser feito** : as encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro : DP & A, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O mundo fragmentado** : as encruzilhadas do labirinto III. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992a.
- \_\_\_\_\_. O socialismo do futuro. In: CASTORIADIS, C. et al. **A criação histórica**. Porto Alegre : Artes e Ofícios, 1992b. p. 111-126.
- CUNHA, M. I. Profissionalização docente : contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A., CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas : Papyrus, 1999. p. 127-148.
- DEMO, P. **Conhecimento moderno** : sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis : Vozes, 1997.
- DUARTE, N. **A individualidade para si** : contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. São Paulo : Autores Associados, 1993.
- ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente** : a sala de aula e a saúde dos professores. 3. ed. São Paulo : EDUSC, 1999.
- FERREIRA, N. T., EIZIRIK, M. F. Educação e imaginário social : revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 5-14, jan./mar. 1994.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa : Porto, 1992. p. 31-61.
- SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice** : o social e o político na pós-modernidade. 4. ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- UNESCO. **Declaracion mundial sobre la educacion superior en el siglo XXI** : vision y accion. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACION SUPERIOR EN EL SIGLO XXI : VISION Y ACCION, 1998, Paris. Disponível: e-mail: [mvillela@minerva.ufpel.tche.br](mailto:mvillela@minerva.ufpel.tche.br) [mensagem capturada em 6 ago. 1999].



