



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELIANE DE LOURDES FELDEN

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E
TENSIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS
COORDENADORES DE ÁREA E DE CURSO**

**São Leopoldo
2013**

ELIANE DE LOURDES FELDEN

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E
TENSIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS
COORDENADORES DE ÁREA E DE CURSO**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

São Leopoldo
2013

F312d Felden, Eliane de Lourdes
Desenvolvimento profissional docente: desafios e
tensionamentos na educação superior na perspectiva dos
coordenadores de área e de curso / Eliane de Lourdes Felden. --
São Leopoldo, 2013.
281 f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do
Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2013.

Orientadora: Prof^a. Dr^o. Mari Margarete dos Santos Forster.

1. Educação superior. 2. Docência universitária - Formação. 3.
Desenvolvimento profissional - Docente. I. Título. II. Forster, Mari
Margarete dos Santos.

CDU 378.12

ELIANE DE LOURDES FELDEN

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: DESAFIOS E
TENSIONAMENTOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DOS
COORDENADORES DE ÁREA E DE CURSO**

Tese do Curso de Doutorado em Educação,
requisito parcial para a obtenção do título de
Doutora em Educação, pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação, da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Denise Balarine Cavalheiro Leite
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Profª Drª Maria Antonia Ramos de Azevedo
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profª Drª Maria Isabel Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Profª Drª Beatriz T. Daudt Fischer
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS

Orientadora: Profª Drª Mari Margarete dos Santos Forster
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

*Para todos aqueles profissionais da educação que,
como eu, têm o interesse em revitalizar a qualidade
na Educação Superior.*

AGRADECIMENTOS

A conquista de um sonho nunca se dá solitariamente!

Muitos fizeram parte desta minha caminhada!

...a Deus pela vida, pela saúde, pela proteção. Nele sempre encontro forças e ânimo para prosseguir com fé e muito amor nos meus estudos e no meu trabalho. Obrigada Senhor!

...à minha orientadora, Profa. Marí Margarete dos Santos Forster, mestra que, com incansável disposição, orientou e incentivou, com rigor e afeto, auxiliando-me crescer, dando segurança para desenvolver este trabalho.

...à minha co-orientadora, Maria Isabel da Cunha, professora do curso que marcou minha trajetória acadêmica, pelo apoio, inúmeras orientações e acolhedor afeto.

...às minhas colegas do curso de Doutorado, pelo companheirismo.

...aos gestores da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, câmpus Santo Ângelo, particularmente à Diretora Acadêmica, Professora Neusa Scheid, pelo apoio e confiança, abrindo espaço para que eu pudesse desenvolver meu trabalho de tese na Instituição, em que fui acolhida como profissional da Educação Superior.

...aos colegas e amigos da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, câmpus Santo Ângelo, que colaboraram com seus saberes para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

...aos coordenadores entrevistados, pela partilha generosa de seu tempo e pela confiança em expor valiosas contribuições, conteúdo fundamental para a realização deste trabalho.

...aos gestores, professores e colegas do Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Jaguari, especialmente à Diretora Geral Tanira Fabres Marinho e Diretora de Ensino, Neiva Lilian Ferreira Ortiz, que entenderam e acolheram meus pedidos de afastamento para me dedicar a este trabalho em prol de uma educação superior com qualidade.

...aos demais amigos, pela força e vibração positiva animando e encorajando para seguir em frente na luta!

...à minha sobrinha Bianca, incansável e sempre disponível para colaborar.

...ao meu pai Fiorello (*in memoriam*), à minha mãe Lourdes, ao meu irmão Leandro e à minha irmã Rubia, pelo incentivo de sempre, propiciando-me condições para chegar à Universidade. Vocês são responsáveis pela minha paixão pelo estudo e pesquisa!

...aos meus filhos, Fabiano e Claudine, por compreenderem as minhas ausências e pela força que sempre me deram para eu realizar meu desejo – fazer um Curso de Doutorado em Educação.

...ao meu esposo, Cladir, pelo estímulo, motivação e constante apoio para que eu realizasse esse meu sonho: chegar à Pós-Graduação.

A todos o meu profundo e sincero Muito Obrigada!

Os professores são potencialmente o trunfo primordial para a realização da visão de uma sociedade de aprendizagem. São os tipos e qualidade de oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e a cultura onde trabalham que irão influenciar a promoção de valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar os alunos aprender a aprender de forma positiva. São eles que mantêm a chave para o aumento da auto-estima e dos resultados dos alunos e para a visão de possibilidades presentes e futuras para aprender através do seu próprio empenho, do seu conhecimento e das suas destrezas. (DAY, 2001, p. 319).

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco de investigação o desenvolvimento profissional docente, ouvindo coordenadores de área e coordenadores de cursos da educação superior sobre os desafios e tensionamentos na constituição da profissionalidade docente. O estudo faz um recorte em relação ao tema, envolvendo três eixos fundantes: a Educação Superior no Brasil, a docência na Educação Superior, a formação continuada e o desenvolvimento profissional, do docente universitário examinados com apoio em Anastasiou; Alves (2010), Balzan (1985, 2000), Behrens (2005), Charlot (2005, 2000); Cunha (1989, 1995, 1996, 2003, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2010, 2012), Formosinho (1991, 2009), Frigotto (2011), Imbernón (2009, 2010, 2011), Leite (2003, 2005, 2010, 2012), Masetto (1998, 2000), Nóvoa (1989, 1994, 1995, 1999, 2002, 2007, 2008), Rios (2006, 2008, 2012), Veiga (2006, 2008, 2011, 2012), entre outros. A pesquisa usa, como lócus de análise, coleta de dados, espaço de compreensão do desenvolvimento profissional docente, os departamentos de Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias e Ciência da Computação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI, Câmpus de Santo Ângelo-RS. O trabalho constitui-se num estudo qualitativo em que foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de áreas e os coordenadores de curso, que também assumem a função de professores, com o objetivo de conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade. Foram apontados entre eles: conciliar as inúmeras atividades docentes com a produção científica; responder à cobrança da sociedade para que a Instituição de ensino superior tenha a solução de problemas da atualidade; responder aos índices e instrumentos de avaliação propostos pelo Ministério de Educação e Cultura; a crise das licenciaturas, entre outros. Esses profissionais confessam que os processos formativos, na instituição, são escassos e que precisam ser intensificados, pois há uma exigência por formação permanente, considerando que o campo das ciências apresenta-se em desenvolvimento contínuo. Foi possível inferir que qualificar a ação docente na universidade pressupõe investir na formação continuada dos profissionais, como condição fundamental para o desenvolvimento profissional, na tentativa de superar os desafios e tensionamentos vividos. Há uma compreensão de que o trabalho articulado da universidade e dos seus professores pode provocar rupturas paradigmáticas importantes no processo de ensinar e aprender e isso implica em investimentos institucionais no Desenvolvimento Profissional Docente. Os profissionais acreditam que potencializar a formação docente exige que sejam estabelecidos espaços de estudo e reflexão, garantindo o protagonismo aos professores.

Palavras-chave: Educação superior. Docência universitária. Desenvolvimento profissional docente. Formação.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the professional development of teachers by listening to area coordinators and course coordinators of Higher Education regarding the challenges and tensions of teacher training. The study approaches the theme involving three foundation axis: Higher Education in Brazil, the teaching of higher education, continuum training and professional development of university teachers examined with the support of Anastasiou; Alves (2010), Balzan (1985, 2000), Behrens (2005), Charlot (2005, 2000); Cunha (1989, 1995, 1996, 2003, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2009, 2010, 2012), Formosinho (1991, 2009), Frigotto (2011), Imbernón (2009, 2010, 2011), Leite (2003, 2005, 2010, 2012), Masetto (1998, 2000), Nóvoa (1989, 1994, 1995, 1999, 2002, 2007, 2008), Rios (2006, 2008, 2012), Veiga (2006, 2008, 2011, 2012), amongst others. The research uses as base for analysis data collection, space for the comprehension of professional development of teachers in the departments of Human Science; Linguistics and Arts; Health Science; Applied Social Science; Biological Science; Exact and Earth Science; Engineering and Computer Science at the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Santo Ângelo Campus – RS. The work is a qualitative work in which semi-structured interviews were used with the coordinators of the areas as well as course coordinators, who are also teachers, with the aim to identify and understand the challenges and tensions of qualifying the teaching actions at university. Among the challenges and tensions are: arranging the many teaching activities with scientific production; responding to the demands of society in order for the higher education institute to have the solution of present issues; responding to the indices and assessment tools proposed by the Education and Culture Ministry; the degrees crisis, amongst others. These professionals acknowledge that the formation processes in the institution are scarce and need to be intensified, as there is a demand for permanent training and because the science fields are in continuous development. It was possible to infer that to qualify the teaching action at university means to invest on the continuous training of the professionals as an essential condition for their development, in the attempt of overcoming the challenges and tensions which they went through. It is understood that the articulate work of the university and its teachers may cause some important paradigmatic ruptures in the teaching and learning process, thus implying institutional investments in Teacher Development. Professionals believe that enhancing teacher training requires the establishment of spaces for study and reflection, assuring the role of teachers.

Keywords: Higher education. University teaching. Teachers development. Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa.....	144
Quadro 2 - Unidades de Significado - Coordenadores de Área	168
Quadro 3 - Unidades de Significado - Coordenadores de Curso	197

LISTA DE SIGLAS

ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
AESUFOPE	Associação das escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino
AMES	Associação Missioneira de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BIC/FAPERGS	Bolsa de Iniciação Científica da FAPERGS
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEs	Conferências Brasileiras da Educação
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CE	Condições de Ensino
CEDES	Centro de Orientação e Desenvolvimento da Sexualidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEs	Conferências Nacionais de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
14ª DE	Delegacia de Ensino
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CRESALC	Comité Regional para a Educação Sexual na América Latina e o Caribe
CUN	Conselho Universitário
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
EDUDATABRASIL	Sistema de Estatísticas Educacionais
EMATER	Associação Riograndense de Empreendimento de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENADE	Exame Nacional de desempenho de Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FACED - PUCRS	Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FEEVALE ¹	Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo
FENAMILHO	Feira Internacional do Milho
FESAU	Fundação de Ensino Superior do Alto Uruguai
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FSG	Faculdades da Serra Gaúcha
FTM	Fundamentos Teórico Metodológicos
FUNDAMES	Fundação Missioneira de Ensino Superior
FURG	Fundação Universidade de Rio Grande
FURI	Fundação Regional Integrada
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IESA	Instituto de Educação de Ensino Superior de Santo Ângelo
IFTs	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
IES	Instituto de Ensino Superior
IFES	Instituições de Ensino Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MEC	Ministério da Educação

¹ A FEEVALE quando foi criada a denominação era Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo. Em 1999, como Centro Universidade, Feevale (em caixa baixa) virou nome próprio. Na presente data (2012) como universidade, segue como nome.

MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MINTER	Modalidades de Oferecimento e Perfil
NEJA	Núcleo de Educação de Jovens e Adultos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
PADES	Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior
PAIUB	Programa Avaliação das Universidades Brasileiras
PEAP	Programa de Extensão e Assessoria Pedagógica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEPEH	Planejamento de Estágio e Práticas de Ensino de História
PIBIC/CNPq	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - CNPq
PICD	O Programa de Incentivo à Capacitação Docente
PIIC/URI	Programa Institucional de Iniciação Científica - URI
PMT	Pólos de Modernização Tecnológica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional De Pós-Graduação
PNPGs	Planos Nacionais de Pós-Graduação
PPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROBIC/FAPERGS	Programa de Bolsa de Iniciação Científica - FAPERGS
PROBIC/URI	Programa Básico de Iniciação Científica
PROUNI	Universidade para Todos
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
REDES	Rede de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Sustentável – URI
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
RS	Estado do Rio Grande do Sul
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SESU	Secretaria de Educação Superior

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior,
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TAS	Teoria de Aprendizagem Significativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAP	Unidades de Apoio Pedagógico
UCS	Universidade de Caxias do Sul,
UDF	Centro Universitário do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiânia
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas,
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil,
UNE	União Nacional de Estudantes
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNILASALLE	Centro Universitário La Salle
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
URCAMP	Universidade da Região da Campanha -
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Da Trajetória Docente ao Objeto de Investigação: a educadora/ pesquisadora	16
1.2 Circunscrevendo a Temática de Pesquisa: revelando os questionamentos e a tese.....	23
1.3 Razões Plausíveis para Fundamentar o Tema	26
1.4 A Estrutura da Tese	30
2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	32
2.1 A Universidade e o Debate Educacional dos Anos 1990.....	32
2.2 A Universidade e o debate educacional dos Anos 2000.....	40
2.2.1 Reforma Universitária no Governo Luis Inácio Lula da Silva: (2003 a 2010) ...	48
2.2.2 A Realidade da Educação Superior no Brasil: considerações necessárias.....	58
2.2.3 O Governo de Dilma Rousseff: programas e ações para a Educação Superior (2011 – 2014).....	61
3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROBLEMATIZAÇÃO.....	66
3.1 O Professor e o Processo de Transição Paradigmática	74
3.2 A Docência como Processo Complexo.....	78
3.3 Professor Universitário: compromissos e responsabilidades	86
3.4 Compreender Tensionamentos para Revitalizar a Qualidade.....	90
4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO.....	94
4.1 Formação de Professores no Brasil - Alguns Antecedentes	94
4.2 A Formação do Professor: reflexões	97
4.2.1 Desafios da Formação dos Professores.....	107
4.3 A Formação Continuada dos Professores Universitários	119
4.3.1 Formação Continuada: problematização necessária	121
4.4 A Formação Permanente do Professorado no Século XXI.....	127
4.4.1 Novos Paradigmas para a Formação Continuada.....	131
5 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO	134
5.1 Orientação Metodológica: objetivo e questões de pesquisa	134
5.2 A Pesquisa Qualitativa	137
5.3 Os Sujeitos da Pesquisa.....	141
5.3.1 Amostra.....	143
5.4 Os Instrumentos de Pesquisa.....	145

5.5 Procedimentos Éticos de Coleta de Dados	147
5.6 Análise dos Dados Obtidos.....	148
5.6.1 Construção e Definição de Categorias	149
5.6.2 A análise de Conteúdo	151
5.7 Descrição do Contexto da Pesquisa.....	153
5.7.1. Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015.....	155
5.7.1.1 <i>Formação</i>	155
5.7.1.2 <i>Pesquisa</i>	158
5.7.1.3 <i>Extensão</i>	159
5.7.1.4 <i>Ensino</i>	161
5.7.1.5 <i>Diretrizes Pedagógicas e o desenvolvimento profissional</i>	162
5.7.2 Projeto Político-Pedagógico Institucional 2011-2015	163
6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A PALAVRA DOS COORDENADORES DE ÁREA E DE CURSO	168
6.1 A Palavra dos Coordenadores de Área	168
6.2 A Palavra dos Coordenadores de Curso.....	196
7 FIRMAR INFERÊNCIAS PARA FINALIZAR A TESE	233
REFERÊNCIAS.....	245
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	273
APÊNDICE B - ALUNA SOLICITA ESPAÇO PARA REALIZAR A PESQUISA....	275
APÊNDICE C - SUBMISSÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA	276
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	277
APÊNDICE E - ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE ÁREA.....	278
APÊNDICE F - ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE CURSO	280

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores vem assumindo posição de destaque nos estudos relativos à Pedagogia Universitária. Na caminhada como acadêmica da Pós-Graduação, tem-se produzido entendimentos conceituais acerca da construção da aprendizagem da docência, bem como reflexões que analisam e problematizam questões como processos formativos necessários para assumir a docência universitária.

Nessa direção, a etapa inicial deste trabalho apresenta minha trajetória docente ao objeto de investigação, revelando parte da vida de educadora/pesquisadora e, também, a proposição que se apresenta para ser discutida, os questionamentos indicando as razões para fundamentar esse tema, bem como toda a estrutura da tese.

1.1 Da Trajetória Docente ao Objeto de Investigação: a educadora/pesquisadora

“[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação – reflexão”. (FREIRE, 2005, p. 92).

A paixão pela docência é uma marca pessoal desde a infância. No ano de 1976, quando conclui o ensino de primeiro grau, meus pais motivaram-me para que eu concretizasse um sonho: fazer o Curso Magistério. No ano de 1977, iniciei-o no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Ijuí/RS, concluindo-o em 1980. Em seguida, ingressei no magistério público municipal e estadual. Nesse mesmo ano, iniciei o Curso de Pedagogia, na FIDENE, concluindo a graduação em 1984.

Ao longo de vinte e quatro anos, atuei como professora e orientadora educacional nas redes pública e privada. Nessa trajetória, tive a oportunidade de trabalhar com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Aproximadamente, foram quinze anos de trabalho como professora, sendo que os nove últimos, como Orientadora Educacional. Destes, cinco anos, especificamente, na Coordenadoria Regional de Educação como representante dos Orientadores Educacionais dos treze municípios de abrangência da 14ª Delegacia de Educação, hoje, 14ª Coordenadoria Regional de Educação, a convite da então delegada de educação Maria de Fátima Benetti Teixeira e por indicação e apoio dos

colegas Orientadores Educacionais das mais de sessenta escolas que faziam parte da 14ª DE.

Acredito ser importante ressaltar que, no ano de 1990, foi realizado o primeiro concurso de Especialistas de Educação da rede estadual de ensino, do qual participei, logrando aprovação, juntamente com outros colegas Orientadores Educacionais.

Paralelo ao meu trabalho, frequentei, de 1997 a 1999, o curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia na URI¹ - Santo Ângelo. Foi um estudo profícuo em vários aspectos, entre os quais destaco dois deles que considero fundamentais: em primeiro lugar, tive a oportunidade de rever, pesquisar, experienciar e conhecer questões relativas ao processo educacional como um todo e, em especial, de refletir sobre o processo de aprendizagem, objeto de estudo da psicopedagogia; em segundo lugar, confirmei que pesquisar é vital, é uma paixão na minha vida.

No ano de 2007, com a chegada do curso de Mestrado em Educação na cidade de Santo Ângelo, onde resido, decidi continuar estudando, pois observava-se a expansão e o fortalecimento da Educação Superior na região e havia a perspectiva de eu trabalhar na Universidade com formação de professores, tendo em vista a caminhada construída nas redes públicas municipal, estadual e privada.

E assim, no curso de Mestrado em Educação, dei continuidade ao tema desenvolvido no curso de especialização, vinculando-o à formação de professores. Na verdade, ao longo das duas décadas dedicadas à docência, constatei os avanços da sociedade como um todo: serviços, tecnologia, medicina, enquanto, no setor educacional, o país pouco avançou. O trabalho investigativo a que me propus realizar pressupunha que os cursos de formação de professor precisam ser investigados, para entender e conhecer o que efetivamente está sendo feito na universidade em direção à aprendizagem dos alunos.

Sei que a morosidade na qualificação do atual sistema educacional é resultante de um leque de questões de ordem econômica, política e social, e não somente pela fragilidade dos cursos de formação de professores; mas, naquele momento, direcionava meu olhar para os cursos de graduação que formam os educadores deste país. Com isso, busquei identificar os conhecimentos relacionados à formação docente que estavam sendo trabalhados e que contribuía,

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Santo Ângelo, Santo Ângelo/RS.

simultaneamente, na estruturação de aprendizagens significativas dos educandos universitários que se encontravam em formação.

Constato que o sucesso escolar ocupa um lugar valioso na vida das crianças, jovens, pais, educadores e governantes. Esse sucesso, obviamente, traduz-se na concretização de aprendizagens relevantes. Como educadora, sentia necessidade em buscar novos referenciais, identificar alternativas que auxiliassem o processo de aprendizagem, que favorecessem e facilitassem as condições necessárias para que o aluno aprenda, compreendendo os possíveis obstáculos que pudessem servir como empecilho para que se efetuassem aprendizagens significativas e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento dos estudantes na escola e na universidade.

Mesmo acreditando que a experiência profissional constitui-se em novos saberes à prática docente, minha formação, embora graduada em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, não foi suficiente para direcionar a uma orientação didático-pedagógica, capaz de subsidiar e responder às dúvidas que surgiram e surgem, a cada dia, em torno da aprendizagem.

No Curso de Pedagogia, nos primeiros anos da década de 80, foram muitos os pressupostos teóricos estudados como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Didática, as Metodologias, enfim, Ciências que, historicamente, servem de suporte à Educação. Ao optar pela Habilitação em Orientação Educacional, tive a oportunidade de estudar e analisar propostas de projetos pedagógicos, nas quais a reflexão contínua sobre o sentido da prática educativa esteve sempre presente.

As pesquisas e trabalhos efetuados no Curso de Psicopedagogia passaram a ter grande influência na minha formação e na percepção dos aspectos formais e subjetivos, implicados no processo de ensinar e aprender. Nesse período, tomei contato com autores como: Fernández (1990, 1994), Cordié (1996), Lacan (1988), Piaget (1976), Vigotsky, Luria e Leontiev (1988), Vasconcellos (1993), Winnicott (1982), entre outros. Nesse curso, a curiosidade sobre a aprendizagem fez-se presente em mim, e optei por investigar as interferências ou a sua ausência, na aprendizagem, do vínculo afetivo entre o professor e o aluno.

Com os pés cravados na escola por mais de duas décadas, conheci o professor real, no dia-a-dia das atividades escolares, desafiado a avançar apesar das limitações do universo institucional, melhorando o planejamento, socializando ideias com colegas e/ou limitando-se a dar continuidade à sua rotina de sala de aula.

Enquanto Pedagoga, Orientadora Educacional e Psicopedagoga, ao longo de muitos anos, estive envolvida em discussões com alunos e professores, compreendo o quão insipiente é a formação docente. Assim, como profissional comprometida com a qualidade da educação, fui apreendendo que só é possível educar se eu for capaz de pensar com os professores os seus propósitos comuns e recorrentes. Na medida em que amplio experiências, entendo que, nessa profissão, é fundamental adotar procedimentos que julgo serem mais adequados à prática pedagógica. O desafio é não ficar imune às mudanças que ocorrem. Na verdade, isso exige uma postura reflexiva e inovadora, centrada nos processos de ensinar e aprender.

Ao buscar o Curso de Mestrado em Educação, o desejo foi dar continuidade aos estudos para meu desenvolvimento profissional, aperfeiçoando a prática pedagógica que sempre foi um compromisso pessoal, além de estar convencida de minha responsabilidade social com a educação.

Quando realizei a escolha para integrar a linha de pesquisa II, Práticas Pedagógicas e Formação do Educador, já desejava investigar a formação dos professores no espaço da universidade, em especial, o aprendizado desse profissional de educação em formação. Reconheço que, para analisar as aprendizagens do aluno, pressupõe-se compreender como o professor se constituiu, a natureza e o processo de aquisição de seus saberes e como tais saberes são ressignificados por ele na direção de qualificar as aprendizagens de seus alunos.

No Mestrado em Educação, ao realizar um estágio de docência com uma turma do Curso de Pedagogia, na disciplina O Cotidiano Escolar: Gestão e Supervisão Escolar, na qual as alunas eram, em sua maioria, professoras da educação básica, frequentemente ouvia as acadêmicas manifestarem insatisfação quanto aos procedimentos metodológicos utilizados por seus professores, bem como quanto à organização e escolha dos temas a serem abordados ao longo do semestre. Com veemência, queixavam-se das poucas obras que leram, estudaram e discutiram até aquele momento da formação, sendo que muitas estavam a dois ou três semestres para concluir o curso.

A participação no grupo de pesquisa “Formação Docente e Práticas Pedagógicas”, cadastrado no CNPq, enquanto aluna na UNISINOS, também contribuiu para uma reflexão mais profunda em relação às percepções dos profissionais de educação, referentes à produção, disposição, construção e

socialização do conhecimento. Nesse grupo², analisaram-se alguns teóricos como Isabel Alarcão, Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria de Lourdes Monteiro, Maria do Céu Roldão e Maurice Tardif, que pesquisam a respeito da construção do conhecimento profissional docente³.

Integrando esse grupo de pesquisa, tive e tenho oportunidade de ampliar e desenvolver estudos que tratam da temática da formação continuada de professores, tendo a escola como espaço formativo privilegiado. Os interlocutores que participam diretamente das discussões são professores e equipes diretivas de escolas públicas municipais, que já vêm experienciando a pesquisa como instrumento qualificador de suas ações educativas. Um dos focos centrais da pesquisa é problematizar as mudanças radicais da sociedade neste novo século. Diante desse contexto, busca-se compreender o que muda e o que permanece na formação docente. Na verdade, estamos vivendo a era da globalização em que as informações e os conhecimentos chegam até nós de maneira muito rápida. Nessa perspectiva, na contemporaneidade, para além de outras demandas, as novas tecnologias e a mídia adquirem um poder avassalador e suas influências são multifacetadas. Sendo assim, a universidade e a escola, hoje, já não são mais as únicas detentoras do saber e são convidadas a rever seus papéis, reinventar novas formas de ser e existir.

Refletindo sobre a realidade em que estou inserida e sobre minha trajetória e experiência pessoal, vou buscando compreender mais sobre como me tornei educadora. E, nesse sentido, acredito ser possível qualificar a formação de professores, construindo um novo conhecimento sobre a docência, seus caminhos, seus processos, como requisito para o aperfeiçoamento do movimento de ensinar e aprender, seja no espaço da escola e/ou da universidade.

Sendo assim, como professora universitária e, por consequência, formadora de futuros professores, propus-me a investigar, no Curso de Mestrado, como é

² Grupo de pesquisa que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, cujas atividades tiveram início em 2001, tendo como coordenadora a professora pesquisadora Dra. Mari Margarete dos Santos Forster. As informações do Grupo de Pesquisa presentes nesse projeto foram extraídas dos documentos legais do referido grupo de pesquisa. É um importante trabalho de pesquisa registrado no CNPq.

³ Por isso afirmamos num outro local ser o conhecimento profissional o “elo mais fraco” da profissão docente, aquele em que importa investir como alavanca capaz de reverter o descrédito, o desânimo, o escasso reconhecimento – factores repetidamente identificados na investigação sobre professores e desenvolvimento profissional. (ROLDÃO, 2005a, 2005b, 2007, p. 97).

promovida a aprendizagem significativa na universidade, especialmente nos cursos de licenciatura, nos quais o aluno é preparado para ser docente.

A pesquisa, no curso de Mestrado, revelou que, tanto no que se refere à tarefa da universidade com a formação de professores como quanto aos saberes da profissão docente e às aprendizagens significativas, há referenciais teóricos relevantes, que explicitam e apontam caminhos para a qualificação acerca de como ensinar e aprender na universidade. Ou seja, não faltam teorias, nem ideias, nem princípios em que possam ser sustentadas as práticas docentes facilitando a aprendizagem no aluno.

O referido estudo permitiu compreender o quão complexa é essa tarefa, pois requer muito mais do que conhecer teorias e ouvir professores e alunos. Exige intencionalidade de acertar e compromisso com o novo, coragem de correr riscos e crença na possibilidade da mudança.

Em diálogo com as professoras universitárias indicadas como as que mais promoviam aprendizagens significativas em seus alunos, foi possível conhecer os saberes que as constituem. Entre eles, destacam-se:

- a) a habilidade de estabelecer a relação entre a teoria e a prática que, segundo os próprios docentes, é um saber que construíram na experiência da profissão docente;
- b) a importância de posicionamentos, propósitos e procedimentos claros em relação à docência, em especial:
 - a identidade docente construída no exercício profissional e a paixão pela docência;
 - a exigência e a rigurosidade consigo mesmo e com seus alunos, enquanto professor-formador de professores, comprometendo-se, assim, com um trabalho de qualidade, estruturando, planejando e definindo as peculiaridades da organização do seu trabalho, com competência e ética profissional;
 - além da busca pelo conhecimento, a preocupação em apoiar seu trabalho em valores e princípios: comprometimento, seriedade, responsabilidade;
 - o apoio de seu trabalho de formação na pesquisa fomentando a construção, produção de conhecimentos, explicitação de teorias, além de organizar grupos de estudo para que, na socialização de

conhecimentos e experiências, novos saberes sejam produzidos rumo a uma formação docente articulada aos contextos escolares e não escolares;

- o esforço em desenvolver um trabalho interdisciplinar, em que o coletivo dos componentes curriculares se une para propiciar aprendizagens relevantes, apoiadas em solos epistemológicos e estratégias metodológicas, das quais várias disciplinas tomam parte;
- a importância da organização do trabalho, em que saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e didáticos e saberes da experiência são mobilizados continuamente;
- o estímulo constante à autonomia dos alunos, de forma que se assumam como autores/construtores de suas aprendizagens;
- a capacidade de articular o trabalho envolvendo cognição e afetividade, pois são referenciais complementares e fundantes da prática educativa.

Observou-se, também que a formação desenvolvida nos cursos que formam professores, apresenta, historicamente, desafios a serem vencidos. No entanto, a formação docente que se quer, em direção a uma aprendizagem significativa, implica que o professor formador usufrua de espaço/tempo que lhe possibilite estudar, aprofundar e realizar a interpretação de referenciais teóricos fundamentais à sua prática educativa formadora. Tal prática perpassa pela sua experiência, pela sua maneira de ver e compreender o mundo, remetendo-o a conceitos e comportamentos, apropriando-se deles e ressignificando sua prática individual e/ou coletiva. Ou seja:

O trabalho do professor é esse conhecer permanente: da exploração, da experimentação, das trocas de experiência, do esforço para passar da ignorância ao conhecimento. É o conhecer da aprendizagem de conhecer mais e melhor, do aprender a ensinar e a ser professor de determinados saberes. (ABDALLA, 2006, p. 94).

Nesse sentido, compreende-se que a formação permanente dos professores está essencialmente unida ao contexto do trabalho, pautada numa organização que apoia a formação continuada do docente que intenciona se apropriar de conhecimentos necessários para fortalecer e qualificar sua prática educativa.

A pesquisa é um processo, portanto, os achados da dissertação de mestrado e a minha prática recente como professora universitária não tiveram e nem têm a pretensão de definir verdades, mas, ao contrário, de contribuir com questões que poderiam avançar no estudo. Nesse sentido, entre tantos temas a serem investigados, o que mais instiga minha curiosidade, no momento, é: conhecer e compreender os desafios para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos docentes coordenadores de área e de curso.

1.2 Circunscrevendo a Temática de Pesquisa: revelando os questionamentos e a tese

Ao concluir o Mestrado em Educação na UNISINOS, fui aprovada em concurso⁴ na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/Campus de Santo Ângelo, e iniciei a atuar em cursos de Graduação como Pedagogia e nas licenciaturas de: Química, Ciências Biológicas e Educação Física. Também fui convidada a trabalhar em um Curso de Pós-Graduação. Curiosamente a Especialização era em Docência Universitária, em que os processos de ensinar e aprender, na Educação Superior, eram muito questionados pelos alunos em formação.

Nesse período, ao fazer parte do colegiado dos cursos de Graduação e participando efetivamente das reuniões administrativas e dos encontros de estudo, era visível a preocupação tanto da Direção Acadêmica do Câmpus de Santo Ângelo, quanto da coordenação da área de Ciências Humanas e Coordenadores de Cursos em traçar e operacionalizar um Plano de Formação Continuada para os professores, com a intencionalidade de qualificar a Docência na Educação Superior, ou seja, compreender a constituição da profissionalidade docente do professor da Educação Superior.

Ao participar dos encontros de formação continuada de professores, atividades oferecidas periodicamente pela instituição ao longo dos anos de 2011 e 2012, era recorrente o chamamento dos gestores e coordenadores das diferentes áreas de conhecimento quanto à necessidade de qualificar a prática educativa na universidade, objetivando fortalecer e assumir o compromisso com a

⁴ Concurso realizado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI-Campus de Santo Ângelo, na área de Ciências Humanas, em junho de 2009, para a disciplina de Políticas Públicas.

formação do homem e do profissional, reconhecendo todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Nesse contexto, era visível que havia entre os professores muitas questões não resolvidas sobre o complexo processo de ensinar e aprender. Destaca-se também que muitos dos profissionais já exercem a função de professor e pesquisador há mais de uma década dentro da instituição. Nessa direção, todos foram instigados a pensar e a se envolver num processo específico de formação para o magistério, naquele momento pensado pelos gestores da Universidade.

Na perspectiva dos diretores da universidade, ali nascia um espaço para que os profissionais se qualificassem na direção de uma profissionalidade docente de melhor qualidade. Porém, o que se observou ao longo do processo? Em muitos momentos, esses encontros se esvaziaram em razão da pouca participação dos professores, o que pode levar a pensar que esse decurso não vinha ao encontro das expectativas e necessidades dos professores. A proposta envolvia palestras isoladas com profissionais que vinham de fora da instituição, enfocando os mais diferentes temas como apresentação de projetos de pesquisa desenvolvidos pela universidade, estudo do plano de carreira para os professores na instituição, entre outros. As atividades eram fragmentadas, com ausência de um compartilhar de experiências formativas sobre os profissionais e cidadãos que cada curso (e a própria instituição) pretende formar.

Paralelo a esse processo de formação continuada oferecido pela instituição, fui convidada a organizar um Grupo de Estudos na Universidade, tendo como foco de investigação a Docência Universitária. A partir daí, esses dois grandes eixos, Docência Universitária e Formação Continuada, ficaram mais presentes em minhas reflexões. São temáticas urgentes e necessárias no campo da pesquisa em educação, objetivando melhor entender e enfrentar os desafios que tais determinações representam no cotidiano da universidade. Logo, atribuí sentido e significado às questões e coloquei-me a refletir que, de certa forma, eram temáticas que poderiam compor o trabalho de tese, tendo em vista as demandas colocadas no contexto universitário em que atuo e perspectivando poder contribuir, de forma relevante, com os desafios que hoje estão sendo priorizados nessa instituição onde trabalho.

Procurando entender os desafios colocados nos dias de hoje aos docentes da Educação Superior, também integro o grupo de pesquisa Formação de

Professores, Ensino e Avaliação, coordenado pela professora Dra. Maria Isabel da Cunha. O foco de estudo do Grupo⁵ é a educação superior e seus referentes. Nesse marco mais amplo, seu recorte investigativo inclui o campo da docência universitária na relação com as políticas de educação superior e a avaliação institucional. As perspectivas de inovação educacional são orientadoras das intenções de pesquisa, procurando construir teorizações a partir do currículo e das práticas pedagógicas socialmente contextualizadas.

Essa experiência oportuniza estudar os caminhos possíveis para revitalizar a qualidade da educação superior e refletir intensamente em torno do tema da Pedagogia Universitária, tais como: formação de professores, políticas de educação superior, avaliação institucional e práticas pedagógicas inovadoras. Nesse sentido, são inúmeros os estudos e pesquisas realizados no grupo e que ajudam a entender melhor a cultura universitária no cenário atual.

Assim, a partir de minhas próprias experiências e de inúmeras leituras a respeito da docência universitária, proponho-me a examinar atentamente os desafios que se colocam ao docente universitário e, em especial, a compreender o que os professores entendem que é necessário para qualificar sua ação educativa. Quais suas necessidades? E suas justificativas dos motivos que geram essas necessidades? Como elas são gestadas? A ideia central é conhecer os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos coordenadores de área e de curso. Em especial refletir: as necessidades de formação para promover o desenvolvimento profissional docente e qualificar a ação educativa no ensino superior.

Portanto, há uma intencionalidade de refletir sobre: o que é fundamental construir e compreender no processo de ensinar e aprender na universidade em direção a um desenvolvimento profissional e institucional qualificado? Estudar como os coordenadores de área e de curso lidam e se envolvem com isso, como sentem essa problemática, como trabalham com essas questões e em que estão envolvidos.

⁵ Grupo de pesquisa que integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, cujas atividades tiveram início em março de 2000, tendo como coordenadora a professora pesquisadora Dra. Maria Isabel da Cunha. As informações do Grupo de Pesquisa, presentes neste projeto, foram retiradas dos documentos legais do referido grupo de pesquisa. É um relevante trabalho financiado pela CAPES/INEP.

Logo, o que se quer é desenvolver uma pesquisa em que se busca responder a inúmeras questões, entre elas: Quais são os desafios que se colocam contemporaneamente ao docente universitário? O que os professores entendem que é necessário para qualificar sua ação? O que é um docente qualificado para a instituição? Que processos formativos são mais significativos para conquistar a qualidade na docência? Como se forma o docente universitário? O que é formação? De onde vem os elementos para formar o docente universitário? Toda a formação é autoformação? As experiências podem favorecer a formação? A formação continuada pode ou não colaborar com a formação docente? A formação continuada é um desafio que está posto ao professor universitário na contemporaneidade? Que tipo de formação continuada o professor universitário necessita experienciar objetivando qualificar sua ação docente? Formação para quê?

São temáticas que hoje fazem parte das discussões a respeito do trabalho da universidade e sua missão formadora, portanto imprescindíveis que as estudemos e as conheçamos. Nessa perspectiva, Sousa Santos (1994, p. 187) alerta:

A universidade confronta-se com uma situação complexa: são lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade. [...] duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares.

Vê-se, portanto, que a atuação da universidade, na sociedade atual, tem desafiado os próprios pesquisadores tamanha complexidade de elementos a serem considerados nesse campo.

1.3 Razões Plausíveis para Fundamentar o Tema

“Capturar a cotidianidade e organizar os germes de mudança permitirão acelerar o movimento de transformação”. (LEFEBVRE, 1981).

A temática central desta pesquisa, portanto, situa-se no campo da Pedagogia Universitária⁶ que tem como objeto de estudo o ensinar, o aprender e o avaliar na Universidade. Preocupa-se, pois, como explica Leite (2003, p. 310), “[...] com a

⁶ A Pedagogia Universitária: surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria prima do ensinar e aprender. No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária,

formação docente para o exercício pedagógico profissional dos professores da Educação Superior [...]", no contexto da universidade. Especificamente, a abordagem incide na constituição da profissionalidade⁷ docente do professor da Educação Superior, seus desafios e necessidades no atual contexto da universidade.

Apresento, a seguir, algumas evidências para justificar a escolha do tema e a definição das questões de pesquisa:

- Pelo fato de a temática fazer parte das discussões sobre a universidade e sua função formadora, incluindo-se, em alguma medida, na própria agenda da reforma da educação superior proposta pelo atual governo, cuja principal intenção é democratizar o acesso e a permanência de estudantes nesse nível de ensino.
- Número excessivamente crescente de instituições de Educação Superior, tanto na rede pública quanto na rede privada.
- Maior demanda de formação de docentes universitários, tendo em vista os projetos de ampliação do acesso à Educação Superior pelo governo federal.
- Importância em reconhecer que investigar a melhoria no magistério superior entranha-se na luta pela defesa da educação como um todo, além de responder às demandas internas da universidade e da sociedade diante das mudanças rápidas e complexas por que passa a economia brasileira, capitalista globalizada.
- Necessidade de aprofundar uma nova área de investigação no campo da educação, denominada de Pedagogia Universitária, como temática contemporânea necessária e urgente no Brasil.
- A busca dos estabelecimentos de Educação Superior por melhorias na qualidade de sua ação educativa, apropriada para o desempenho de sua missão formadora, com funções científicas, profissionais e sociais, atributo das inúmeras profissões no contexto atual.

nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia. Tem como objetivo de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. (LEITE, 2003, p. 311).

⁷ Profissionalidade - Nome Feminino (Abstrato de Estado): 1. Possibilidade de ser uma profissão; 2. Condição daquilo que é tomado como profissão. Dicionário de usos do Português do Brasil de Francisco S. Borba, São Paulo: Ática, 2002. 1ª edição - 1ª impressão.

- Importância de formação continuada dos profissionais envolvidos com o trabalho de formação na Educação Superior, para qualificar o processo de ensinar e aprender na universidade.
- Desenvolvimento progressivo de solicitações dos professores universitários para iniciar ou dar continuidade a ações de formação pedagógica.
- Necessidade de alterar profundamente os suportes e as estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidos na universidade.
- O aumento considerável pela procura de cursos de mestrado e doutorado em educação por professores universitários de outras áreas.
- As mudanças curriculares nos cursos de graduação, que acabam por requisitar um saber pedagógico quando o colegiado do referido curso decide empreender modificações e discussões em torno de seus projetos político-pedagógicos.
- A necessidade de a universidade ampliar sua oferta de formação continuada, diante da observação e constatação que nas instituições de Educação Superior, no interior do Estado do Rio Grande do Sul, estão caminhando nessa direção.
- O fato de que o processo educacional na Educação Superior enfrenta hoje sérias dificuldades como: professores com formação apenas em cursos de especialização; professores horistas em grande número nas IES, em especial nas particulares; exigências aos docentes de pesquisa e qualificação, sem uma escuta atenta de suas necessidades e, tampouco, proporcionando-lhes tempo e recursos para estudo e pesquisa; trabalho docente fragmentado e isolado.

Nessa direção, pode-se inferir que o ensino na graduação tem sido mantido por “[...] docentes titulados que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém pouca preparação para a docência”. (ZANCHET; CUNHA; SOUSA, 2009, p. 94).

Nessa perspectiva, o presente trabalho justifica-se, pois propõe-se a estudar e analisar as demandas que envolvem o exercício de atividades acadêmicas dos docentes. Nesse campo, a ideia é conhecer os processos significativos para conquistar a qualidade na docência, na visão dos próprios professores. Há uma intencionalidade em compreender o que é necessário, específico e particular na ação educativa que se

desenvolve na universidade, pesquisando e examinando caminhos possíveis na direção de uma profissionalidade⁸ docente da melhor qualidade. Como explica a autora:

Critica-se e escreve-se muito sobre ensino superior, mas, produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta. Por isso, direcionamos as pesquisas para a busca de entendimentos sobre a revitalização da qualidade do ensino universitário e as mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas [...]. (LEITE, 2003, p. 310).

A preocupação com a qualidade da educação superior tem provocado inúmeros estudos e investigações por parte de muitos pesquisadores sensibilizados por esse campo. Nesse contexto, continua Cunha (2007, p. 16): “Enfim, é a qualidade da educação superior que nos interessa e sobre ela é que temos nos debruçado”.

Nesse sentido, também revela Zabalza Berasa⁹ (2009): “[...] existe forte pressão para qualificar e garantir a qualidade da educação! E, para muitos, a qualidade se vincula a docência!”.

Legitimam-se, assim, o olhar e a escuta ao docente universitário, buscando entender os desafios que se colocam contemporaneamente a esse profissional e as reais necessidades para qualificar sua ação, descrevendo os processos significativos para conquistar a qualidade na docência.

Em razão da relevância da educação¹⁰ para a sociedade como um todo, observa-se, na contemporaneidade, ser imprescindível que a universidade pense com seus próprios professores, caminhos para qualificar sua prática educativa, definindo como assumir sua responsabilidade social, enquanto instituição formadora, apoiada num processo de ensinar e aprender que favoreça a produção do conhecimento e fortaleça sua ação disseminadora na relação com o ensino fundamental e médio e com a sociedade em geral.

⁸ Profissionalidade: expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela. (GIMENO SACRISTÁN, 1993; MOROSINI, 2003).

⁹ Miguel Zabalza é Doutor em Psicologia pela Universidade Complutense de Madrid e Professor Catedrático da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Tem desenvolvido uma intensa atividade docente e de investigação na área do Currículo. Atualmente é membro da Comissão de Qualidade da Universidade de Santiago de Compostela, Diretor do Plano Nacional de Avaliação da Formação docente dos professores universitários nas universidades espanholas e Presidente da Associação Ibero-americana de Didática Universitária. Reprodução de uma das manifestações do pesquisador no Seminário: A Universidade como Lugar de Formação, realizado nos dias 10 e 11 de setembro de 2009, nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria/RS, numa promoção da RIES – CAPES – CNPq – UFSM – GTForma.

¹⁰ Conforme Pimenta: “[...] a educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante [...]”. (PIMENTA, 2005a, p. 23).

Assim, parte-se da compreensão de que a educação, pensada e interpretada como uma prática social historicamente situada no âmbito de uma forma particular de organização da sociedade, pode ser examinada e problematizada a partir de questões próprias, de resultados, delas mesmas, das múltiplas relações sociais que a trespassa. São ideias, concepções, projetos, opiniões, atitudes e práticas que se dão no interior da universidade, imprescindíveis para estudar e conhecer, objetivando qualificar o trabalho de formação a cada dia.

1.4 A Estrutura da Tese

A tese, portanto, apresenta a introdução inicial e compõe-se ainda de cinco capítulos, a saber.

O capítulo II - A Educação Superior no Brasil - examina algumas das reformas educacionais ocorridas na Educação Superior, destacando o debate educacional a partir dos anos 1990, em especial sua expansão e os avanços e desafios contemporâneos para a educação superior no país.

O capítulo III – A Docência na Educação Superior – Numa perspectiva de reflexão teórica analisa a docência na Educação Superior como ação complexa. Aborda a trajetória profissional docente como historicamente situada e socialmente determinada, marcada por limites pessoais, institucionais e determinações histórico-sociais. Explicita os determinantes que interferem na prática docente, em especial a visão de ciência, de homem, a forma como se concebe e direciona o conhecimento, além do reconhecimento da função da universidade. Teoriza a construção do conhecimento profissional docente e as interfaces do ensinar e aprender na universidade.

O capítulo IV – A formação inicial e continuada do docente universitário – abordam-se e discutem-se importantes referenciais teóricos e bases epistemológicas que sustentam alguns eixos do estudo nessa parte, tais como: um breve histórico da formação de professores no Brasil, a formação inicial e as exigências de formação continuada dos professores estabelecendo novos desafios aos profissionais da educação e instituições de Educação Superior.

O capítulo V – Caminho metodológico percorrido – apresentam-se as questões-chave: o tema da pesquisa, o objetivo, o problema, as questões norteadoras, a tese, o tipo de pesquisa, os sujeitos, os instrumentos de pesquisa, o

processo de análise dos dados e o contexto da pesquisa. Enfim, a trajetória que se percorreu objetivando conhecer e compreender os desafios e tensionamentos do professor universitário. Além disso, articulam-se esses vetores que orientam a investigação, com bases conceituais do campo da Metodologia da Pesquisa e Científica as quais oferecem sustentação ao trabalho.

Capítulo VI – Desenvolvimento profissional: a palavra de Coordenadores de área e de curso que também assumem a função de professores – revela-se o que pensam, refletem e avaliam em relação ao seu desenvolvimento profissional, apresentando suas declarações e análises que explicitam e esclarecem os desafios e tensionamentos para fortalecer a profissionalidade docente.

A proposta é apresentar um estudo fundamentado nos conhecimentos historicamente construídos, em especial do campo da pedagogia universitária e das ciências da educação, como apoio para articular as situações da prática social do professor da Educação Superior com o tema em questão: o desenvolvimento profissional docente.

2 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

“A história é um profeta com o olhar voltado para trás pelo que foi e contra o que foi, anuncia o que será”. (GALEANO, 2008, p. 24).

Os fatos extraordinários, raros, novos e surpreendentes, que se desenvolvem ao longo do tempo, fazem parte da história da humanidade. Assim, é relevante analisar a educação sempre no contexto histórico geral, para se observar as correlações entre suas circunstâncias, articuladas às questões políticas e ao sistema social como um todo. Nesse sentido, este estudo propõe, em um primeiro momento, examinar o conhecimento da realidade educacional da Educação Superior no Brasil, analisando o contexto a partir dos anos 1990. Há uma intencionalidade de oferecer uma breve reflexão e, ao mesmo tempo, investigar caminhos para levar adiante projetos de mudança realmente exequíveis.

2.1 A Universidade e o Debate Educacional dos Anos 1990

“Como caracterizar a situação que nos encontramos? Quais as respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta nos nossos dias?” (SOUSA SANTOS, 2004, p. 11).

Na América Latina, nos anos 1990, as reformas do estado executadas tiveram como base a doutrina neoliberal. Na perspectiva dessa concepção, a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, ao longo da história, produziu um setor público ineficaz, assinalado pelo privilégio, enquanto o setor privado propagava suas atividades com eficiência e qualidade. Essa é uma narrativa citada objetivando justificar a necessidade de reduzir o tamanho do Estado, especialmente a oferta de serviços sociais à população. (SOUSA SANTOS, 2004). Assim, é possível afirmar que, para os defensores do neoliberalismo, os direitos sociais conquistados, como por exemplo, o direito à educação e à saúde, precisam ser administrado pelas leis do mercado. Nesse contexto, há uma compreensão de que o Estado necessita liberar os serviços sociais para que o mercado capitalista faça especulação, tire vantagens, dirigindo suas ações com vistas à reprodução do capital.

Logo, o véu agitado do fenômeno da globalização tem provocado impactos na universidade que, por sua história e organização, buscou ser uma instituição global.

A expansão da Educação Superior pelo setor privado, no Brasil, conquistou números inéditos nos anos 90. Indubitavelmente, a possibilidade lucrativa com a educação, especulando nichos e demandas reprimidas da população que poderiam garantir retorno financeiro aos investidores, foi o que estimulou esse interesse. Inúmeras vezes, essa expansão deu-se no interior de instituições que centram suas ações somente no ensino, sem a preocupação com a qualidade do processo educativo como elemento essencial de desenvolvimento. (CUNHA, 2006a).

Os registros históricos desse período apontam que o Banco Mundial passou a exercer influência marcante na política educacional. Os documentos oficiais desse tempo indicavam a necessidade de reformas capazes de dar 'racionalidade e eficiência' ao sistema, pressupostos essenciais da agenda governamental determinada durante o regime militar. Portanto, na década de 90, diversas concepções de educação superior são originadas pelo contexto internacional de tensões entre o poder da globalização e a defesa do estado-nacional. Vale registrar as concepções provenientes da Unesco que, ao sumariar encontros regionais em Havana, Dakar, Tóquio, Palermo e Beirute e, em 1998, em Paris, divulga o documento "A Educação no século XXI: visões e ações: informe da Conferência Mundial sobre Educação Superior". Nessa declaração, são reafirmadas, a necessidade e a relevância de instalar a cultura da paz, da equidade e da qualidade. Além disso, outras demandas cabem à universidade:

[...] São apontadas para a universidade as seguintes missões: educar, formar e realizar pesquisas; ter funções éticas, de autonomia, de responsabilidade e de prospecção; igualdade de acesso a todos e às mulheres em especial; promoção do saber mediante a pesquisa e a difusão de resultados; orientação em longo prazo fundada na pertinência; cooperação com o mundo do trabalho; diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades; métodos educativos inovadores; protagonismos dos professores e dos estudantes, avaliação da qualidade; potencialização dos desafios da tecnologia; reforço à gestão e ao financiamento da educação como serviço público; disseminação dos conhecimentos entre os países; e fortalecimento de alianças e associações. Também merece registro a concepção de educação superior de caráter neoliberal identificada no documento advindo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, tais como (1995) - *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que busca uma universidade voltada ao mercado, eficiente e racional. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 316-317).

Pela declaração, calcula-se que, no Brasil, a influência dessas concepções pode ser reconhecida pela luta por uma universidade pública e democrática, vinculada a movimentos da sociedade civil. As conferências são marcadas por uma

recorrência reflexiva e valorativa do processo educacional na perspectiva de que mudanças culturais se estabeleçam, entre elas, a produção do saber mediante a pesquisa e o protagonismo dos atores universitários - professores e alunos. Acredita-se que estimular essa demanda requer da educação superior firmar e mostrar disponibilidade em construir conhecimentos capazes de dar conta de princípios e metodologias no campo de processos de formação humana e profissional.

O documento organizado pelo Banco Mundial (1995) manifesta a influência internacional no sistema de educação superior do país e traduz a presença de um estado avaliador que encaminha os países em desenvolvimento para a restrição do papel do estado na educação superior; além, é claro, da privatização e a diversificação do sistema de educação superior e a avaliação da qualidade.

Compreende-se que a década de 1990 foi marcada por profundas transformações nacionais e internacionais no campo da Educação Superior no Brasil. Foi um momento caracterizado pelo fim do desenvolvimentismo como opção do Estado, das elites brasileiras por uma forma de abertura e desregulamentação econômica com vistas a uma transnacionalização radical dos centros de decisão e das estruturas econômicas no Brasil. (FIORI, 2001). É verdade que esse processo de destruição iniciou pelo governo Collor, comprovando a desordem da economia, o desemprego e a fragilização do aparato estatal. (SOARES, 2000). Em relação a esse contexto da Educação Superior, Morosini (2006b, p. 56) assim esclarece:

[...] a década de 90 foi marcada por drásticas mudanças nas IES brasileiras. As políticas públicas que caracterizam o ensino superior (1994-2002) assentaram-se em orientações do Banco Mundial, tais como: redução do papel do Estado com ênfase no ensino privado; descentralização, diversificação e flexibilização; avaliação da educação superior, ancorada em conceitos de qualidade isomorfos e orientados para a tomada de decisão e o controle de qualidade.

Nas palavras da pesquisadora, esse modelo neoliberal, propagado como o ideal pelas suas agências para a América Latina, tem elementos definidos sobre como essa realidade precisa se constituir e o que é 'fundamental' para garantir esses resultados com rigor.

Sendo assim, presencia-se que o papel do Estado modifica-se radicalmente com essa mudança, porque, até então, ele era o interventor para promover e encaminhar o processo de desenvolvimento. Evidencia-se que a globalização mostra

que as ideias que o sustentam estão ultrapassadas. Contempla-se que no quadro da economia global, o Estado pode até ser produtor, mas significativa parcela de suas ações são monitorados pelos capitais móveis e pelas agências que lhe concedem serviços. O Estado, portanto, encontra-se numa dupla crise: perda de poder e de legitimidade. (CASTELLS, 1999).

As ideias neoliberais inevitavelmente foram sendo construídas no cenário nacional, evidenciando hegemonia, fazendo mudar a compreensão de que a intervenção estatal não era a mais apropriada em algumas áreas sociais e educacionais. Assim, calcadas nessas premissas, fortalecia-se o discurso de que as políticas educacionais precisavam ter um viés mais privatista e conservador tendo em vista a ineficiência do setor público. (OLIVEIRA, 2003).

A política educacional implantada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) manifesta o caráter ideologicamente privado desenvolvido na reforma da educação superior brasileira. Essas transformações foram concretizadas por meio da edição de vários aportes normativos, tendo como baliza de registro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Nesse referencial legal, o Estado assume papel destacado na fiscalização e na gestão das políticas educacionais.

A LDB¹ de 1996, atualmente em vigor, explicita, no artigo 19, a natureza administrativa das instituições de ensino dos diferentes níveis, classificando-as em públicas- mantidas pelo poder público em qualquer instância, e privadas - mantidas por pessoa física ou jurídica de direito privado.

A LDB enuncia, em seu artigo 20, que as instituições privadas de Educação Superior podem constituir-se como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Assim, com o propósito de apoiar essa conformação legal que admite essa variedade de organização, procura-se definir essa categorização assim explicitada pela pesquisadora Morosini (2005, p. 340):

As Instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido stricto - são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas. As Instituições privadas sem fins lucrativos podem ser: Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas

¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; Filantrópicas — são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Ao analisar a explicitação da autora, é importante compreender essa diversidade pela qual as instituições de Educação Superior podem organizar-se e suas peculiaridades. No entanto, a preocupação recai no fato de que o sistema privado, com exceções, dirige e administra a educação como um comércio com termo lucrativo. Obviamente há exceções nesse conjunto de organização, como por exemplo, as universidades comunitárias que, pelo caráter de seus serviços, se tem notabilizado pela presença marcante nas comunidades local e regional, desenvolvendo ações educacionais de caráter social. É oportuno recordar que as especificidades na docência, especialmente em atividades de ensino, pesquisa e extensão, estão também vinculadas às exigências legais, de acordo com as características de cada instituição.

Conforme alguns intelectuais, após intensos debates, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996, constituiu-se em um marco histórico importante na educação brasileira. Nesse sentido, reestruturou a educação escolar, reorganizou os diferentes níveis e modalidades da educação e desencadeou um processo de implementação de reformas políticas e ações educacionais na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Ao examinar a LDB de 1996, recorda-se que esta revogou a primeira LDB, Lei nº 4.024/61, bem como a Lei nº 5.540/68, a qual instituiu a reforma universitária que havia implementado alterações significativas na Educação Superior brasileira e vigorou durante todo o longo período de governo da ditadura militar. A LDB, Lei nº 9.394/96, apresenta um capítulo específico para a Educação Superior (Capítulo IV) com 15 artigos – do 43 ao 57 –, “o que representa 16,3% no conjunto dos 92 artigos” (CURY, 1997, p. 12). No entanto, é preciso refletir a respeito dos aspectos que esses artigos contemplam. Analisando-os, observa-se que os artigos 43 a 50 estão voltados mais para a educação superior em geral e os demais para as universidades. É importante referendar que a concepção de universidade está assim definida:

[...] instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa e extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: [uma] produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional [...], devendo ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado; e, um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Lei n. 9.394/96, art. 52, incisos I, II e III). (CARNEIRO, 2010, p. 389).

A LDB retrata determinados avanços; entre eles especifica as finalidades da educação superior em seu artigo 43, do capítulo IV:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (CARNEIRO, 2010, p. 330-331).

O cumprimento das finalidades da Educação Superior, tendo como prioridade o ensino, a pesquisa e a extensão previstas na LDB, legitima a necessidade de se definir um campo de organização e alternativas que contemplem a ciência e o ensino. Nessa etapa, percebe-se que as finalidades são de cunho cultural, científico e social. Diante dessas exigências legais que envolvem a criação de um espírito científico, objetivando o desenvolvimento da ciência e a promoção dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos, como precisa ser orientada a prática docente? Considerando também a importância de conhecer os problemas do mundo, especialmente os nacionais e regionais, em que pressupostos o professor precisa calcar sua prática educativa? Para corresponder a essas inúmeras demandas, quais são as necessidades formativas dos docentes universitários? Que estratégias precisam ser sistematicamente organizadas pela instituição? E quais seriam os esforços pessoais que o professor precisa mobilizar? E enquanto

pesquisadores, como nos situamos em relação a esse tema? É preciso analisar e refletir, pois trata-se de uma tarefa complexa. Em razão disso, mais adiante, será feita análise com foco nesse tema.

A LDB estabelece que a docência na Educação Superior seja preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Em relação ao tema, é imprescindível destacar:

As instituições, por sua vez, são avaliadas pelo índice percentual de professores titulados com mestrado e doutorado, o que pode revelar uma preocupação cartorial com os resultados do ensino. Considerando que os programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes sem condições institucionais de se formar na docência. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 153).

Examina-se uma grave fenda na formação do docente² universitário quando os aportes legais definem sua formação nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que estes têm, como espinha dorsal, a pesquisa e não a docência. Há uma omissão por parte do governo federal quanto à formação docente para a Educação Superior, pois essa atividade ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais dispersas e desagregadas, que não procedem a um projeto nacional ou da própria categoria dos profissionais.

As autoras observam ainda que há um descaso com as pesquisas que são desenvolvidas a respeito da importância da formação inicial e continuada para exercer a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, visto que comprovam a relevância da construção de saberes específicos para a construção da profissionalidade docente. Isso poderia estar legitimando o fato de que ainda prevalecem, na arquitetura universitária, currículos organizados por justaposição de disciplinas e a imagem do professor transmissor de conteúdos fragmentados, descontextualizados e sem sentido para o aluno.

A própria institucionalização do estado avaliador³, calcado em identidade com padrões internacionais e realizada pela CAPES/MEC, sem responsabilizar o Estado

² A exigência legal para o exercício da docência fica restrita à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área da especificidade profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria profissional em que se formaliza seu ingresso. (FERNANDES, 1998). De acordo com essa realidade, percebe-se a necessidade em discutir a profissionalização de professores universitários, pois, atualmente, esse tema é recente na história da universidade latino-americana e, em especial no Brasil.

³ Um estado avaliador em que a universidade passou a ser “[...] regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível.”. (CHAUÍ, 2001, p. 187).

com a construção de um processo de profissionalização inicial ou continuada do professor e sem fazê-lo empenhar-se pelas inovações necessárias, termina por “avaliar o desempenho docente por meio de padrões nacionalizados, vinculando possibilidades de autorização — credenciamento ou recredenciamento — das instituições a esses padrões definidos, conforme a LDB”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 156).

Acredita-se que, apesar das contradições desse contexto, há circunstâncias em que as pesquisas sobre formação de professores, poderiam ser utilizadas, objetivando progredir na construção e fortalecimento de uma cultura coletiva docente. Nesse sentido, distingue-se que, no artigo 47, parágrafo 1º da LDB, é ressaltada a necessidade de proporcionar informação aos alunos em relação aos seguintes itens:

[...] programas, componentes curriculares, duração, requisito, qualificação dos professores, recursos e avaliação. Esses elementos são definidos no projeto pedagógico, indicado como proposta pedagógica de responsabilidade dos docentes (artigo 13,1). A própria construção do projeto pedagógico institucional coletivo, se realizada nos critérios científicos, poderá ser propiciadora de um processo de construção coletiva de grande valia para crescente profissionalização do docente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 157).

É necessário compreender que o momento da construção do projeto pedagógico institucional⁴ trata-se de uma situação oportuna para o desenvolvimento profissional docente, pois reveste-se de uma prática pedagógica ao discutir o ensinar e o apreender, analisando os programas, o currículo, o processo de avaliação. É um conjunto de reflexões e estudos que se traduzem como elementos significativos e que precisam ser analisados pelos profissionais, por tratarem –se de indicadores de qualidade importantes. Entende-se, assim, que a construção do projeto institucional é um momento oportuno em que se analisam as raízes da instituição social que é a

⁴ Projeto Político-pedagógico: documento sempre provisório que afirma publicamente aquilo em que acredita uma determinada comunidade educativa e que busca fundamentar uma prática pedagógica concreta. Origina-se num processo participativo de construção de significados, no esforço de definir e configurar uma nova identidade à instituição. Tem implícita a utopia como impulsionadora de uma coletividade em busca do novo e do desejado, constituindo a essência de uma prática vivida, num dado espaço e tempo histórico-cultural. Traduz, ao mesmo tempo, a intenção do que se pretende realizar - projeções, inovações, mudanças e rupturas - e principalmente coragem e ousadia para propô-las. Exige a construção de um processo participativo com a busca de adesão voluntária daqueles que contribuem com conhecimentos próprios e como protagonistas capazes de discutir, refletir e propor decisões. Isso significa que toda a construção, a execução e a avaliação do projeto se sustentam na participação responsável. (GRILLO, 2000).

universidade e problematiza o papel que se acredita que ela precisa perseguir na contemporaneidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Ao investigar a trajetória de estudos desenvolvidos no Brasil, na década de 1990, acerca da Educação Superior, é fundamental destacar alguns como os de Cunha (1996) e Pimentel (1993) que problematizam a formação pedagógica dos docentes desse nível de ensino, diante das exigências estabelecidas pelo exercício profissional. O conhecimento sobre o aprender a ensinar, e relevantes pesquisas com foco na formação de professores também foram desenvolvidas pelo espanhol Carlos Marcelo Garcia, respectivamente nos anos de 1998 e 1999, e intensamente discutidas pelos educadores brasileiros.

Historicamente, a universidade, no mundo, desde a Idade Média, e, no Brasil, desde o século XIX, é concebida como a mais importante instituição de produção e distribuição do conhecimento, considerada uma ferramenta fundamental como apoio científico, técnico e tecnológico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades. No entanto, renovados desafios revelam-se incessantemente para a educação superior que a partir dos anos 90, passa por drásticas transformações, em que a perspectiva do Estado - nação foi sendo destituída pela perspectiva transnacional. É possível afirmar que este início do século XXI é assinalado internacionalmente por debates acirrados a respeito dos modelos universitários.

2.2 A Universidade e o debate educacional dos Anos 2000

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que 'fecham' ou 'abrem' os circuitos da história. (FERNANDES, 1977, p. 5).

O governo popular assume a direção do país com o presidente Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, paralelo a um movimento de internacionalização, assinalado por concepções neoliberais. O partido dos trabalhadores inicia o governo tendo como orientador um programa popular para a área da educação, intitulado "Uma escola do tamanho do Brasil."⁵ (PALOCCI, 2002). O referido documento trata da ampliação do papel do Estado e do público no âmbito local, regional e nacional, e também da necessidade de aumento de vagas e matrículas, o fortalecimento do

⁵ Uma escola do tamanho do Brasil – esse referencial legal é organizado em tópicos que contemplam a democratização do acesso e garantia de permanência, a qualidade social da educação, a valorização profissional, o regime de colaboração entre os governos e gestão democrática, e os vários níveis e modalidades de ensino e o financiamento do ensino. (DAVIES, 2005).

sistema nacional de educação, e faz referência à escola para todos com qualidade, gratuidade de ensino e defende a permanente avaliação das Instituições de Educação Superior.

Com o propósito de implantar tais propostas, o governo popular aprova a Lei n. 10.861/04 que regulamenta o Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, cujo objetivo é avaliar a instituição, os cursos e o desempenho dos estudantes. Esse último item intitula-se Enade- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. O governo elaborou, também, os projetos de Lei "Universidade para Todos" (Prouni) e "Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior", ambos voltados à ação afirmativa de inclusão social e racial, e vem discutindo novas formas de financiamento das IES federais por meio de loterias e impostos: Por outro lado, para obter, além do acesso, a permanência dos estudantes carentes na universidade, discute a concessão de bolsas e a alocação dos estudantes num primeiro emprego acadêmico.

A implantação de tais políticas reconhece o papel do Estado nesse imprescindível aprimoramento da Educação Superior. São ações iniciais elaboradas que expressam um marco regulatório, na tentativa de estabelecer um amadurecimento democrático no Brasil, pois acredita-se na necessidade de estabelecer condições para que seja possível construir um sistema educacional de plena qualidade, articulado com uma proposta de inclusão governamental. Na verdade, as reformas implementadas na educação superior, nas décadas de 90 e início dos anos 2000, procedem das diretrizes dos organismos internacionais, cuja proposição é a de que o sistema de Educação Superior precisa tornar-se mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos.

Ao ser convidado pela ANPED⁶ para fazer o balanço da educação no Brasil, na primeira década do século XXI, o professor Gaudêncio Frigotto afirmou que essa trajetória do não retorno não foi estabelecida e que a escolha recaiu na realização de um governo desenvolvimentista. Em sua Conferência explicitou:

⁶ A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) é uma sociedade civil sem fins lucrativos que congrega sócios institucionais (os Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais como professores, pesquisadores e estudantes de pós-graduação em Educação. O objetivo da ANPEd é o fortalecimento da pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Na 33ª Reunião Anual da ANPED, realizada nos dias 17 a 20 de Outubro de 2010, em Caxambu/MG, o professor Gaudêncio Frigotto foi convidado para fazer a conferência de abertura com o tem central a Educação no Brasil: o balanço de uma década.

[...] seria uma opção clara de efetivação de medidas políticas profundas que viabilizassem a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentam. Entre os novos desdobramentos poderia estar aquilo que os clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como revolução nacional, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais à grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados. Num horizonte mediato, exorcizando o quanto pior melhor, tal revolução poderia propiciar o desenvolvimento das condições para que a grande massa de trabalhadores viesse a se constituir, ela mesma, em sujeito político, condição indispensável, como nos ensina Gramsci, para mudar um determinado panorama ideológico, construir bases para relações sociais de novo tipo e de caráter socialista. (FRIGOTTO, 2011, p. 237-238).

Para legitimar seu pensamento, Frigotto (2011) cita Florestan atribuindo significado a esse movimento:

Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] A causa principal consiste em ficar rente à maioria e às suas necessidades econômicas, culturais e políticas: pôr o povo no centro da história, como mola mestra da Nação. O que devemos fazer não é lutar pelo Povo. As nossas tarefas são de outro calibre: devemos colocar-nos a serviço do Povo brasileiro para que ele adquira, com maior rapidez e profundidade possíveis a consciência de si próprio e possa desencadear, por sua conta, a revolução nacional que instaure no Brasil uma nova ordem social democrática e um estado fundado na dominação efetiva da maioria. (FERNANDES, 1977, p. 245-6).

Ao apoiar sua concepção nos escritos de Fernandes, Frigotto aponta que a opção pelo desenvolvimentismo e o marco do *não retorno* não foi construído e, portanto, não altera nem o tecido estrutural do país, recordando que é um dos que mantém alto percentual de desigualdade social no mundo, além de manter a prepotência das forças que historicamente o definem e o conservam nessa situação. Explicita ainda que a minoria prepotente – referindo-se à classe dominante - se coliga ao grande capital abrindo-lhe espaço para sua expansão, o que origina uma altíssima concentração de capital nas mãos de poucos, provocando a permanência de grandes massas na miséria, com um míngua acesso ao consumo, sem a justa partilha da riqueza socialmente produzida.

Em sua análise, Frigotto (2011) denuncia que as reformas neoliberais realizadas no governo Fernando Henrique aprofundaram a opção pela modernização e dependência ao estabelecer um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Foi uma época marcada pela privatização da nação

e desapropriação do patrimônio público, em que houve um desmonte da face social do Estado e estenderam sua face que se constituía como garantia do capital. O pressuposto central é o liberalismo conservador que resume a sociedade a um conjunto de consumidores. Sendo assim, o sujeito não mais está referido à sociedade, mas ao mercado e, conseqüentemente, a educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil.

Ao fazer a leitura da educação brasileira na primeira década do século XXI, Frigotto observa que o governo Lula também não contestou nem discutiu um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. Ainda sobre a questão, assevera:

[...] abandono do campo crítico na disputa pelo projeto educativo e o foco de atendimento da grande massa desorganizada e despolitizada resultou naquilo que foi dominante na educação durante a década – a política da melhoria mediante as parcerias do público e privado. (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

Diante disso, contempla-se que foi sustentada uma herança histórica que se manifesta no caráter secundário atribuído à educação, como direito universal, com qualidade para todos. Além de secundário, escusado e dispensável para um o projeto modernizador e de capitalismo dependente.

Nessas circunstâncias, o balanço manifestado em relação ao plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resume-se no seguinte:

[...] as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas [...]. (FRIGOTTO, 2011, p. 243).

Observa-se então uma notável flexibilização na oferta de Educação Superior que fortaleceu a construção de um consenso sobre a ineficiência dos serviços públicos, apontando assim a necessidade de diversificação das fontes de financiamento pelo setor privado, medida que provocou a expansão da Educação Superior privada em razão da liberalização dos serviços educacionais e isenção fiscal.

Porém esse educador enfatiza que há diferenças, especialmente em relação à competência da esfera federal. Para exemplificar, descreve:

[...] a criação de mais quatorze novas Universidades Federais, a abertura de Concursos Públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFTs). Nesse âmbito foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

O autor argumenta que o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações.

É necessário respeitar as palavras do conferencista como pesquisador que tradicionalmente estuda e escreve a respeito do contexto educacional brasileiro, porém, discorda-se em alguns aspectos de sua declaração, tendo em vista que se acredita que todos os investimentos e obras concretas desenvolvidas, mencionadas acima, não se tratam de ações fragmentadas, mas resultado de um esforço de um governo democrático que, com determinação, luta para mudar o quadro caótico e de exclusão que marca o campo da educação no Brasil, há séculos. Portanto, nesse momento da história da educação no país, compreende-se que alguns dos recentes empreendimentos do governo federal se traduzem num movimento importante, representando conquistas e avanços na educação, especialmente em nível médio e superior, fundamentais e necessárias para o desenvolvimento do país. São ações que estão sendo reconhecidas a nível mundial que podem ser observadas no próprio Relatório do Banco Mundial:

Na última década, o Brasil foi, segundo o Banco Mundial, o país que mais avançou em aumento de escolaridade e, segundo dados da OCDE, o terceiro país que mais evoluiu em qualidade da educação básica. Superamos a China, no primeiro caso, e ficamos atrás apenas de Chile e Luxemburgo, no segundo. Fruto de investimentos recordes em educação básica, é uma conquista que releva os avanços da Educação Superior, essenciais para manter o desenvolvimento educacional no país. (HADDAD, 2011).

Sendo assim, as informações presentes no relatório não ficam isoladas no ceticismo que quase sempre nos emprenha. Ou seja, é preciso enxergar todo esse movimento como um indicativo de que longo e complexo é o caminho para qualificar a educação no Brasil, em seus diferentes níveis e modalidades. Um exemplo disso é o exame necessário da situação vivida hoje pelas instituições educativas de um estado avaliador.

Outro depoimento de Frigotto (2011), na 33ª Reunião Anual da ANPED, ao fazer um balanço da última década da Educação, faz referência à ênfase atribuída aos processos de avaliação, marcados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são propagados e analisados mediante a pedagogia das competências. Nessa perspectiva, assegura que as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação e defendidas nas diferentes Conferências Nacionais realizadas, ficam arruinadas pela concepção mercantil.

Contrapondo com as ideias do conferencista, as políticas de avaliação que se contempla hoje no Brasil, especialmente o – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)⁷ - é defendida pelo governo e alguns estudiosos como imprescindível para que se desenvolva apoiada em rigorosos critérios de qualidade.

Nessas circunstâncias, sabe-se que as instituições ganham ou perdem autonomia administrativo-pedagógica em função dos índices obtidos nos indicadores do Sinaes, inclusive com a possibilidade de serem descredenciadas e, até mesmo, terem seus processos seletivos suspensos.

Considerando as concepções de Frigotto e do próprio governo federal, há que se analisar também que a avaliação externa tem provocado em um bom número de universidades a integração da avaliação ao processo de planejamento da instituição. Desse modo, os indicadores do Sinaes estão orientando o planejamento e o sequenciamento das atividades anuais de avaliação e planejamento. Nesse movimento, percebe-se a integração dos recursos humanos nessa trajetória de avaliação e planejamento, canalizando esforços para superar uma avaliação pontual e fragmentada e reconhecê-la como um processo sistemático que compreende, de forma global, a universidade como “[...] uma instituição pluralista e multidimensional que se constrói nos movimentos das relações de forças”. (DIAS SOBRINHO; BALZAN, 1995, p. 9).

Com o propósito de examinar o quadro atual em relação à universidade, Frigotto (2011) manifesta que, por um ângulo, vê-se que essa última década foi positiva em razão do forte impulso em direção à criação de novas Universidades

⁷ Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – o SINAES foi instituído em 14 de abril de 2004, através da Lei nº. 10.861. O SINAES é um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, composto por três processos diferenciados: (i) avaliação das IES – AVALIES; (ii) avaliação dos cursos de graduação – ACG e (iii) avaliação do desempenho dos estudantes – ENADE.

públicas, porém não alterou a tendência histórica de privatização. Justifica isso tendo em vista alguns mecanismos presentes no contexto educacional apoiados na ideia de que a esfera pública é ineficiente e por isso é preciso estabelecer parcerias entre o público e o privado. Segundo o pesquisador, nessa lógica, prevaleceu a ideia de que, a universidade prioritariamente, precisa dar conta das demandas do mercado, circunstância que desconsidera sua função social e cultural de caráter universal. Ao que ele chama de universidade operacional⁸.

Nesse contexto, Frigotto critica o PROUNI e o REUNI por incluir conteúdo à universidade operacional, esclarecendo:

O PROUNI criou mais de 700.000 vagas para jovens, e isso seria fantástico se tal inclusão não fosse incorporando, ainda que de forma enviesada, a tese conservadora de Milton Friedman que, no final da década de 1950, defendia que o Estado desse aos mais pobres um *voucher* ou uma carta de crédito para escolherem onde queriam estudar. O REUNI, por sua vez, se representa uma inversão substantiva de recursos de custeio para projetos e programas, quase duplicando as vagas e sendo aplaudida fortemente pelo Manifesto dos Reitores das Universidade Públicas durante o atual governo, em contrapartida estabelece a desestruturação da carreira docente, conquistada duramente, aumenta o trabalho precário e, sobretudo, impõe uma brutal e, em muitos casos, insuportável intensificação da carga de trabalho. (FRIGOTTO, 2011, p. 247).

Examinando a ideia do professor, presencia-se que o PROUNI, como programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal no ano de 2004, e que tem como política central conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de Educação superior tem representado uma oportunidade de ingresso na universidade para milhares⁹ de jovens brasileiros, que ao longo de décadas foram excluídos do acesso à educação superior. Portanto, é uma ação governamental que beneficia estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior a ingressar em curso de graduação e sequenciais de formação específica. Nessa perspectiva, há uma divergência em relação à concepção do autor, pois entendemos que não é uma simples carta de crédito para os estudantes pobres e miseráveis do

⁸ Conceito criado por Chauí (2003) e explicitado na conferência de abertura na 26ª Reunião Anual da ANPEd, em 2003, ao traçar a nova perspectiva da universidade pública. Nesse evento, Chauí analisa e revela que, especialmente a partir década de 1990, houve o deslocamento da Universidade concebida como instituição pública ligada ao Estado Republicano para o de organização social vinculada ao mercado. (FRIGOTTO, 2011).

⁹ ProUni: foi regulamentado o artigo da Constituição que previa isenção fiscal para entidades que atuavam na Educação Superior, possibilitando o ingresso em cursos superiores pelo Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) de mais de 800 mil jovens da escola pública, desde sua criação até fevereiro de 2011. (HADDAD, 2011).

país que propicia a escolha de onde querem estudar, mas, acima de tudo, uma oportunidade ímpar de traçar um novo rumo para suas vidas, ou como sugere Rios (2008) a luta cotidiana de “construir a felicidade”¹⁰.

Em relação ao REUNI a crítica do pesquisador é de que essa expansão e interiorização das universidades federais ampliando vagas de forma significativa para os estudantes brasileiros exige dos profissionais da educação um esforço redobrado, aumentando o trabalho do professor que em certas situações já era precário. A ideia é de que é preciso ampliar o acesso à educação superior no Brasil, porém é necessário em que pensar em como oferecer toda a estrutura necessária para responder a essa demanda.

É oportuno ressaltar que, segundo os dados do próprio governo federal, com o REUNI a expansão e interiorização das universidades federais dobrou o número de ingressantes entre 2003 e 2010, levando a Educação Superior pública para 126 cidades do interior do país. Nessa perspectiva, o então ministro¹¹ da Educação manifesta que o artigo da Constituição de 1988 (suprimido em 1996) que determinava a interiorização da oferta foi recuperado em sua essência, bem como a estratégia de transformar a Educação Superior num dos eixos de reordenação do território nacional. (HADDAD, 2011).

No plano da pós-graduação, Frigotto (2011) recorda que, no Brasil, há mais de 100 programas reconhecidos e socialmente isso é relevante, pois trata-se do espaço de formação de pesquisadores e docentes. Elogiou, nesse sentido, os temas analisados pela ANPED que pressupõem um estado de alerta e um posicionamento crítico em relação aos fatos desenvolvidos nas últimas décadas, em particular a de 1990. Faz um chamamento, em especial, para os desafios a serem enfrentados para reverter a lógica mercantil da universidade operacional. Para tanto, assinala que é preciso compromisso com a ideia de formação e traçar indicativos para revalorizar a docência, que foi e está sendo desprestigiada visto que é alicerçada na avaliação da produtividade. Legítima, ao mesmo tempo, que, ao fazer um balanço pessimista, convida a todos a procurar caminhos de superação como tarefa de cada um e

¹⁰ Cidadania e felicidade colocam-se como intercomplementares. Ganham sentido num espaço verdadeiramente democrático, em que as ações e as relações sustentam-se em princípios éticos: afirmam-se as identidades no diálogo, no respeito mútuo, na justiça e na solidariedade e buscam-se condições de uma vida digna. (RIOS, 2008, p. 124).

¹¹ Fernando Haddad.

coletiva, refletindo os erros do passado e definindo as lições para o presente e futuro.

Essa breve retrospectiva da política educacional, a partir dos anos 1990, revela o caráter ideologicamente privado assumido na reforma da educação superior brasileira. É possível asseverar que foi uma reforma efetivada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo como marco de referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, aporte legal em que o Estado assume um papel decisivo no controle e na gestão das políticas educacionais.

2.2.1 Reforma Universitária no Governo Luis Inácio Lula da Silva: (2003 a 2010)

Ao início do governo do presidente Lula da Silva – 2003 – a educação superior foi novamente agitada pela perspectiva da consolidação da democracia social durante tantos anos acalentada. (LEITE, 2011, p. 29).

A redução das desigualdades sociais em prol do desenvolvimento do país foi o elemento central da Proposta defendida pelo Governo Lula. Sua luta foi pela construção de um novo contrato social, que tornasse possível a construção de um país mais justo, econômica e socialmente, incluindo e favorecendo setores historicamente marginalizados da sociedade brasileira. Procurou defender a ação reguladora do Estado sobre o mercado para enfrentar a exclusão social, na perspectiva de garantir cidadania a todos os brasileiros. Nesse sentido, reconheceu a necessidade de implantar ações afirmativas para evitar a discriminação contra grupos da sociedade, entre eles, negros, índios, portadores de deficiência e outros.

No conjunto de sua proposta, houve preocupação em relação à fome, pobreza e desigualdade. No campo da educação, apresentou um plano em que declarava que “[...] a educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo”. (PT, 2002, p. 44).

Nesse contexto, conhecedor do baixo atendimento da educação superior pública, seu programa de governo definiu como inadiável o aumento do número de vagas nas universidades públicas e, também, a necessária reformulação do sistema de crédito educativo até então em vigor no Brasil.

Na Proposta de Governo para o segundo mandato, Lula tinha como finalidade dar continuidade ao desenvolvimento do país:

Um desenvolvimento de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental. (PT, 2007-2010, p. 05).

Na verdade, uma de suas metas de governo para com a educação superior era realizar a massificação do acesso. Ampliar o ingresso de jovens e adultos à educação superior brasileira provoca a aceleração de urgentes medidas adotadas pelo governo Lula para atender ao estabelecido no Plano Nacional de Educação, lei nº. 10.172, de 6 de janeiro de 2001, que determinava que, até 2010, 30% dos jovens em idade universitária estivessem ocupando vagas nos cursos de nível superior. Nessa perspectiva, o governo federal pretendia, até o ano de 2007, duplicar o número de matrículas nas Instituições de Educação Superior Federal, passando das atuais 524 mil matrículas para 1 milhão e 48 mil até 2010¹².

Ao iniciar o governo, Cristóvão Buarque foi escolhido para estar no Ministério da Educação, com o qual havia a confiança de que um debate com a comunidade acadêmica sobre os problemas das universidades públicas do país se concretizasse, mas, lamentavelmente, não ocorreu, sendo logo substituído por Tarso Genro. Este instituiu uma comissão interministerial, denominada de Grupo de Trabalho Interministerial-GTI para elaborar um diagnóstico das universidades brasileiras, na tentativa de enfrentar a questão da ampliação e democratização do acesso à Educação Superior.

As propostas iniciais de reforma universitária, tornadas públicas pelo Ministério da Educação ainda sob a direção de Tarso Genro, indicavam as mudanças a ser encaminhadas. Entre as propostas apresentadas, destacam-se:

- a) política de cotas nas universidades públicas que beneficiem alunos negros, indígenas e oriundos das escolas públicas.

¹² Os estudos de Graciano e Haddad (2004), indicavam que a taxa de alunos, com idade entre 18 e 24 anos, matriculados em instituições de ensino superior, na Argentina, estava próximo de 40%, na Alemanha (50%), na França (60%), nos EUA (80%) e no Canadá (aproximadamente 90%). Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP (2011) em relação ao Censo da Educação Superior brasileira, apresentam que a taxa de alunos matriculados em instituições de ensino superior no ano de 2010, não ultrapassava a faixa de 17% entre os jovens com idade entre 18 e 24 anos. Assim, comparando os dados do Brasil de 2010 com os dados de 2004 dos países anteriormente citados, observa-se um grande diferencial para a expansão da educação superior. Este cenário pressionou o governo federal a implantar na última década, ações que solucionem estes problemas e atendam uma demanda crescente.

- b) autonomia universitária vinculada à comprovação de qualidade de ensino ou pesquisa - reforço da exposição de Estado Avaliador, que pode exercer uma função motivadora para a melhoria do ensino, tendo em vista os formatos avaliativos e a concepção de docência assumidos;
- c) política de financiamento das Instituições de Ensino Federal (IFEs) a partir da criação de um fundo federal não contingenciável – Uma reivindicação do setor, mas com pouca perspectiva de ser atendida pela área econômica do governo, preocupada em aumentar o superávit primário;
- d) eleição direta dos reitores das universidades federais e de um pró-reitor acadêmico, ou equivalente, nas universidades privadas¹³ - Questão fundamental, mas que já foi conquistada na prática em muitas universidades públicas em razão da força dos movimentos de alunos, servidores técnicos e professores.
- e) avaliação como parte integrante da autonomia e que sirva de referencial para o trabalho do Estado de regular e supervisionar a educação superior – Traduz-se na conservação da aposta nas IES privadas em detrimento de uma política concreta de expansão do sistema público.
- f) busca de um novo modelo de estrutura de departamentos, visando a uma maior conexão com a produção e extensão do conhecimento e melhor aproveitamento dos docentes e dos recursos.
- g) estímulo à flexibilização dos cursos de graduação para permitir um ensino mais rico e diversificado, sendo possível às universidades oferecer um ciclo inicial de formação, com duração mínima de dois anos, ao final do qual o estudante receberia um título de formação básica superior;
- h) Projeto de Lei 7.200/06 - encaminhado pelo presidente Lula ao congresso, em 8 de junho de 2006, e traz algumas mudanças em relação ao texto inicial. Suas principais propostas podem ser resumidas da seguinte forma, de acordo com o próprio;
- i) marco regulatório – O pressuposto central da reforma é consubstanciar um marco regulatório para toda a educação superior nacional. A expansão de cursos e instituições, verificada nos últimos anos, impõe a constituição de uma lei que normatize e regule o setor, determinando critérios, exigências e

¹³ Essa proposta, depois de fortemente rejeitada pelas IES privadas e por setores das próprias IFES, já foi refutada como sendo inconstitucional pela Advocacia Geral da União. Permanecem as listas tríplices no projeto enviado ao Congresso em junho de 2006.

prerrogativas para as universidades, centros universitários e faculdades. O marco regulatório implica a manutenção pelo Ministério da Educação da responsabilidade de pré-credenciamento, credenciamento, renovação de credenciamento, alteração de classificação de instituições de ensino, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

- j) reformulação do ensino superior - fixa prazo mínimo de 3 anos de duração para os cursos e cria três tipos de instituições de ensino superior - universidade, centro universitário e faculdade.

Nesse momento histórico da educação brasileira, a constatação da debilidade no acesso à educação superior preocupava, e havia urgência em reestruturar e expandir o ensino superior brasileiro. Nesse contexto, ações de financiamento e expansão do ensino superior público federal no Brasil, foram sendo empreendidas, com clareza das necessidades de criação de novas universidades e reestruturação e expansão das universidades existentes.

Tendo como propósito promover a expansão do acesso e permanência na educação superior, o presidente Lula desenvolveu em seu governo ações relativas ao processo de democratização do acesso a esse nível de ensino. Para isso, promoveu uma política diversificada, que se estendeu por meio de diferentes programas e ações, tais como: expansão de *câmpus* de Instituições Federais de Educação Superior; criação de novos *câmpus* e universidades por meio da instituição do Reuni; instituiu o Prouni; criou o Sisu; aprimorou o financiamento estudantil pelo Fies; fortaleceu a educação a distância (EAD), especialmente com a instituição da UAB; ampliou a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; e apoiou às políticas de ações afirmativas. (ROSA, 2013).

Nessa conjuntura, de reestruturação da educação superior, do governo Lula, nasceram novas formas de interpenetração entre o público e o privado, em que o Estado apareceu como financiador de políticas e programas que buscaram apoiar tanto as instituições quanto os estudantes. É possível exemplificar essa relação entre as esferas pública e privada pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), criados e definidos como políticas públicas para atender aos interesses do Estado e, assim, expandir o acesso a esse nível de educação, e, igualmente, para atender às demandas do mercado.

Uma das ações desenvolvidas foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo governo federal, em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o PROUNI conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. O PROUNI possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência, os convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa; (BRASIL, 2013).

Desde 2007, o Prouni - e sua articulação com o FIES - é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assim, o Programa Universidade para Todos, somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens às instituições de ensino superior.

A outra proposta de ampliação de oferta de vagas do MEC encontra-se no documento “Reforma da Educação Superior – Reafirmando Princípios e consolidando diretrizes da reforma da educação superior”. (MEC, 2004)

A expansão da educação superior conta também com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁴ - que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação

¹⁴ Dados obtidos no portal do MEC. (BRASIL, 2012a).

superior. Com o REUNI, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento da Educação Superior pública, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012.

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Igualmente outra iniciativa importante foi o Financiamento Estudantil (FIES) - O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁵ - é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Para candidatar-se ao Fies, os estudantes devem estar regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas, cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no SINAES. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Todas as operações de adesão das instituições de ensino bem como de inscrição dos estudantes são realizadas pela internet, o que traz comodidade e facilidade para os participantes, assim como garante a confiabilidade de todo o processo.

É importante assinalar que o governo de Luis Inácio Lula da Silva define uma série de ações que, no seu conjunto, objetiva ampliar as vagas na Educação Superior para os jovens brasileiros e, assim, democratizar o acesso. Porém, observa-se que a opção é pela implementação de uma política marcada pela utilização de mecanismos de controle e pela avaliação.

Com relação ao PNE que traçava inúmeras metas para a Educação Superior partindo do diagnóstico de que “A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação¹⁶ não estabelecer

¹⁵ Dados obtidos no portal do MEC. (BRASIL, 2012b).

¹⁶ Em 26 de junho de 2012, durante a elaboração desta pesquisa, o novo Plano Nacional de Educação foi aprovado na Câmara dos deputados, depois de 18 meses tramitando. O novo PNE estabelece 20 metas educacionais que o País deverá atingir no prazo de dez anos. A principal delas, alvo de muita polêmica durante a longa tramitação do projeto, é a que estabelece um

uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”. (BRASIL, 2001). No entanto, constata-se que muito foi planejado, mas pouco se concretizou no seu período de vigência entre 2001 e 2011.

Nesse sentido, é relevante analisar:

[...] para atender as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, o Brasil precisaria sair dos atuais 4,1% do PIB gastos em educação e atingir, até 2011, cerca de 8% do PIB, para depois estabilizar em um patamar de cerca de 6% do PIB. Esse valor pode parecer elevado, mas, quando constatamos que o Brasil gastou com despesas financeiras da União, nos últimos três anos, em média, mais de 9% do seu PIB a cada ano, fica evidente para onde vai o dinheiro que falta para a educação e as demais políticas sociais. (PINTO, 2004, p. 753).

É possível afirmar que essa forma de transferência de recursos públicos ao setor privado trata-se de uma política governamental privatista, na perspectiva do autor, tendo em vista que há uma omissão do papel do Estado na oferta direta de educação. Portanto, o próprio PROUNI, como parte integrante da política pública educacional, ao congelar os recursos para as instituições federais, constrói mecanismos para expandir o ‘mercado’ da Educação Superior. E o REUNI, como proposta governamental, serve como componente para a estruturação neoliberal das universidades públicas.

Sem dúvida, um dos desafios fundamentais do Ministério da Educação no período 2003-2010 foi fomentar e incentivar efetivação da diretriz da qualidade na Educação Superior. Nessa perspectiva, a ação do MEC apoiou-se fundamentalmente em três funções: avaliação, regulação e supervisão das instituições e dos cursos de Educação Superior.

Essas funções articuladas entre si revelam que a avaliação passa a ser o referencial central da regulação e da supervisão. Desse modo, o MEC conduz ações a serem desenvolvidas a partir das avaliações satisfatórias e insatisfatórias de cursos e instituições. A preocupação com a avaliação, regulação e supervisão da Educação Superior, ainda no governo de Luis Inácio Lula da Silva, estava pautada

patamar mínimo de investimento em educação – atualmente o Brasil aplica 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB) na área. O governo defendia um índice de 7,5% do PIB, mas os deputados da comissão especial aprovaram a meta de 10% do PIB. Porém, estudo mostra que, mesmo com 10% do PIB para Educação - Brasil levará décadas para atingir o nível de países desenvolvidos. De acordo com essa análise, a meta de investimento em educação, só diminuiria desafios a partir de 2050. (CÂMARA..., 2012).

numa sistemática de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos superiores e do desempenho dos estudantes.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) estabelece indicadores de qualidade, complementares entre si, em que todos os aspectos são examinados: ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e infraestrutura, entre outros. O ciclo avaliativo do Sinaes iniciou em 2007, sendo que a partir daí a renovação de qualquer ato autorizativo, seja de credenciamento de instituição ou de renovação de reconhecimento de curso, decorre obrigatoriamente à avaliação positiva. Esse processo avaliativo é de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sob coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes).

Os instrumentos e indicadores presentes nesse decurso são:

- a) **Enade** – O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes que avalia o conhecimento dos acadêmicos em relação ao conteúdo previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades e competências. Os participantes do exame são os alunos ingressantes e concluintes dos cursos selecionados para avaliação. Os resultados do Enade são computados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC¹⁷ e o IGC¹⁸). Caso o desempenho dos alunos for insatisfatório, poderá ser provocado processo de supervisão do MEC, definido o compromisso de que as instituições necessitam implantar medidas para reparar as deficiências assinaladas nos cursos;
- b) **Conceito Preliminar de Curso (CPC)** - O Conceito Preliminar de Curso é constituído pela nota do Enade, pelo Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD¹⁹) e igualmente por fatores que analisam a titulação dos professores, o percentual de docentes que possuem regime parcial ou integral (não horistas), recursos didático-

¹⁷ Conceito Preliminar de Curso

¹⁸ Índice Geral de Cursos

¹⁹ Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) – É a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso.

pedagógicos, infraestrutura e instalações físicas. O conceito medido compreende de 1 a 5, é um indicador prévio quanto à situação dos cursos de graduação no país. No entanto, os cursos que alcançarem apenas CPC 1 e 2 serão automaticamente incluídos no cronograma de visitas dos avaliadores do Inep para constatação in loco das condições de ensino. Em relação aos cursos com conceito igual ou maior que 3 lhes é oferecida a opção por não receber a visita dos avaliadores e, desse modo, transformar o CPC em conceito permanente (o Conceito de Curso). O CPC é divulgado a cada três anos para cada grupo de cursos, simultâneo com os resultados do Enade;

e) **Índice Geral de Cursos (IGC)** – O Índice Geral de Cursos da instituição resume, em um único indicador, a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país. Quanto à graduação, é empregado o CPC dos cursos; e, em relação à pós-graduação, é usada a Nota.

- Quanto à Regulação: O Ministério da Educação e Cultura é o órgão responsável pela regulação das instituições de Educação Superior do sistema federal de ensino (que abrange as instituições federais e as instituições privadas). São de competência da Secretaria de Educação Superior (Sesu) os atos autorizativos de credenciamento ou reconhecimento de instituições e de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos de graduação presencial e cursos sequenciais.

- Quanto à Supervisão - A atividade de supervisão de instituições de educação superior e de cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino foi instituída pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e regulamentada pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Seu principal objetivo é zelar pela oferta da educação superior e a legislação vigente. A atividade de supervisão das instituições e dos cursos superiores integrantes do sistema federal de ensino tem como principal objetivo zelar pela conformidade entre a oferta da educação superior e a legislação vigente, induzindo a melhoria necessária à garantia da qualidade do ensino. As Secretarias de Educação Superior (Sesu), de

Educação a Distância (Seed) e de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) são os órgãos do Ministério da Educação responsáveis pelas atividades de supervisão relativas particularmente aos cursos de graduação e sequenciais, aos cursos na modalidade de educação a distância e aos cursos superiores de tecnologia.

- Quanto à Supervisão Especial de Composição de Corpo Docente de Universidades e Centros Universitários, é relevante enfatizar que a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) realiza levantamento da situação do corpo docente vinculado às universidades e centros universitários. O objetivo é identificar, entre as instituições do sistema federal de ensino, credenciadas como universidades e centros universitários, aquelas que não atendem aos requisitos mínimos de titulação e regime de trabalho do corpo docente, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006. Um exemplo presente na página do MEC é de que o Censo da Educação Superior 2007 identificou 123 instituições de ensino que não atendiam aos percentuais mínimos exigidos pela legislação quanto à titulação e regime de trabalho dos corpos docentes de universidades e centros universitários. Todas as medidas adotadas no processo de supervisão têm como finalidade garantir que as instituições de ensino ofereçam uma Educação Superior de qualidade.
- Esse processo de avaliação vem sendo criticado por uns e reconhecido por outros como necessário para legitimar ações governamentais, objetivando ampliar a democratização da educação superior. Por outro lado, em relação à avaliação é possível afirmar que ela “[...] cumpre o papel de dizer que algo é de certo modo ou funciona de certa maneira”. (LEITE, 2005, p. 35). Nas palavras da autora, em toda a história da América Latina, a década de 1990 a 2000, caracteriza-se como um período complexo quanto às reformas educacionais. Acredita que esse sistema de avaliação vinha sendo utilizado para encaminhar os investimentos aos setores mais produtivos da ‘indústria do conhecimento’. A ideia é de que o racionalismo econômico imperou, alterando valores

ligados à autonomia e à liberdade acadêmica. Muitas das políticas públicas de avaliação provocaram e ainda provocam impactos e repercussões de várias ordens na docência, especialmente no controle do tempo, no aumento de tarefas e no estímulo ao trabalho solitário, construindo uma concepção de que a autonomia é sinônimo de investimento singular, próprio de cada um. É possível observar que o trabalho docente está imerso em processos instituídos por forças regulatórias, mas que merece ser examinado para que essa situação não seja um obstáculo para a construção de ações emancipatórias.

Portanto, o governo de Lula pautou-se no pressuposto de inclusão social, pois lutou pela democratização do acesso à educação superior com a implantação de diversos programas e políticas para essa área, com caráter expansionista que proporcionou o ingresso de inúmeros brasileiros na Educação Superior. É preciso reconhecer que, mesmo não havendo centralidade de investimento no setor público, é relevante considerar o avanço da educação superior pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva.

Nesse contexto, fica um convite aos docentes e profissionais comprometidos com a Educação Superior no Brasil, para que sejam firmes na disputa por um projeto de educação coletivamente construído e busquem possibilidades para se apresentar alternativas ao Sistema Nacional de Educação do país.

2.2.2 A Realidade da Educação Superior no Brasil: considerações necessárias

É visível que o sistema de educação no Brasil se expandiu e diversificou na última década, exibindo um acelerado processo de expansão quantitativa de instituições que provocou o aumento de alunos e professores. A divulgação dos principais resultados do Censo de Educação Superior de 2011 revela que de 2003 a 2010 aumentaram 44.879 docentes na rede pública de educação superior, o que corresponde a uma expansão de 46,81%. As instituições de educação superior, no início da gestão Lula, em 2003, havia 1.859 instituições, sendo 207 públicas (11,13%) e 1.789 privadas (88,97%). Em 2010, ao finalizar seu governo, o número de instituições subiu para 2.378, o que corresponde a um aumento de 27,91%. (BRASIL, 2013).

Observa-se que essa contínua expansão é positiva, no entanto, ainda há questões para serem resolvidas. Ao analisar os dados de expansão da educação universitária Cunha (2004), assevera que o aumento exacerbado não foi acompanhado de uma formação para os professores que pudesse sustentar as tarefas docentes, diante de mudanças profundas. Argumenta ainda que essa falta de mecanismos de formação permanente de professores das universidades causa estranhamento. Legitima sua ideia partindo do pressuposto que esse aumento significativo do número de acadêmicos, bem como de instituições, foi um processo complexo que envolveu diferentes cursos de graduação “[...] num período em que as mudanças no conhecimento têm sido rápidas e profundas. Causa espécie que o grau superior é o único (sic) para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério.” (CUNHA, 2004, p. 797). Essa é uma provocação do pesquisador que ainda assegura que o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Superior tem sido feito à base da improvisação docente.

A análise encontra guarida nos escritos de Pimenta e Anastasiou (2008), as quais, ao referendar dados da UNESCO/Cresalc (1996) revelam que, há quatro décadas, aproximadamente nos anos de 1950, tínhamos 25.000, professores atuando na Educação Superior. No entanto, as pesquisas apresentam que, no final da década de 1990, tínhamos um percentual de um milhão de professores atuando na universidade. Ou seja, muitos passaram a ser professores sem muita formação.

Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade da educação e a democratização da educação superior, com o alcance da equidade de oportunidades, serão concretizadas no momento em que professores e gestores estiverem envolvidos em projetos acadêmicos e intelectuais comprometidos com a formação permanente. Esse é um dos pressupostos que buscamos defender.

Outro desafio, na atualidade, é a avaliação institucional estabelecida durante os últimos governos e firmada em moldes técnicos, em que a qualidade é compreendida como eficiência e produtividade, com a finalidade de construir *rankings* e desenvolvida por grupos externos à universidade, desconfigurando a proposta de avaliação institucional elaborada pela comunidade universitária.

É preciso destacar que o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), lançado em dezembro de 1993, invocava um caráter pedagógico-emancipador para esses processos avaliativos: “[...] que respeitassem a história, os valores e a cultura universitária, [...] reconhecendo

padrões internacionais de qualidade e a oportunidade de inserção de opiniões externas, fossem seus artífices". (CUNHA, 2005, p. 20).

É importante analisar que com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), pela Lei nº 10.861 constituído por três componentes: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, novas exigências foram estabelecidas às instituições e seus profissionais. O Sinaes²⁰ avalia todos os aspectos correspondentes aos seguintes eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e outros inúmeros aspectos. Nesse período de implantação e desenvolvimento, esse sistema sofreu adaptações em função das necessidades para sua aplicabilidade, mas é reconhecido como um instrumento que tende a impactar a qualificação docente tendo em vista os instrumentos que integram essa avaliação institucional. (BRASIL, 2012). Nessa direção, é oportuno citar:

Este sistema de avaliação termina por criar uma cultura comum. Apesar das tradições diferenciadas de cada curso, a cultura universitária torna-se homogênea quando se observa a rotina dos professores universitários. Estes passam a estar, cada vez mais, envolvidos no desenvolvimento e na supervisão de diferentes pesquisas, na publicação de artigos, na participação em comitês científicos, congressos e conferências, no conhecimento atualizado de sua área de atuação, o que significa estar em dia com aspectos explícitos e ocultos de seu campo. (SANTOS, 2004, p. 210).

A atuação dos docentes, tendo em vista a situação em que se encontram, pressionados por políticas de avaliação, com uma pluralidade de enfoques, impõe o seu envolvimento com trabalhos de ensino, pesquisa e extensão e, ainda, exige intensa participação em eventos, tendendo a uma cultura universitária homogênea, apesar das diferenças peculiares de cada área do conhecimento.

Cunha (2005, p. 23) ainda alerta que “[...] a comunidade docente, submetida aos processos de avaliação oficiais, começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido de sua profissionalidade”. A partir dessa consideração, examina-se que o atual sistema de avaliação da educação superior acompanha e analisa o desempenho dos professores, exigindo dos docentes universitários investimentos na sua formação para qualificar sua atuação e produção, o que exige

²⁰ Os processos avaliativos do Sinaes são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

a construção de conhecimentos, atitudes e valores. É compreensível que todas essas mudanças atinjam a vida e o trabalho dos docentes universitários. Todo esse clima de pressão pela qualidade arrasta o corpo docente a ressignificar suas concepções e estratégias de atuação.

Essa análise de conjuntura pressupõe acordar o impacto nas exigências aos professores:

As transformações da universidade, resultantes das pressões impostas pelas políticas mundiais, à premência de soluções alternativas para o ensino superior e o mercado têm-se constituído em condicionantes para que alguns docentes repensem as funções que lhe são atribuídas bem como o seu fazer profissional, pois espera-se que tanto a instituição como o docente sejam produtores de conhecimento no seu campo de estudo. (ZANCHET; CUNHA; SOUSA, 2009).

Com uma prática habitual calcada muitas vezes em verdades e certezas, os professores procuram compreender essas inúmeras transformações, esse caos em que a ordem faz parte da desordem, a incerteza e o indeterminismo também estão presentes. Um tempo incerto em que a realidade não é mais estável, homogênea e determinada. Todos esses elementos configuram uma nova realidade que requer formação, constituindo um trabalho que oportunize aos professores universitários apreender e desenvolver-se profissionalmente.

2.2.3 O Governo de Dilma Rousseff: programas e ações para a Educação Superior (2011 – 2014).

Em 1º de janeiro de 2011, Dilma Vana Rousseff, economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), assume a presidência da República Federativa do Brasil. Recorda-se que, ainda em período de campanha, a presidente Dilma comprometeu-se em estender a oferta de universidades pelo país com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni²¹), dando continuidade aos programas adotados pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Na oportunidade revelava a intenção de intensificar a

²¹ O REUNI teve a adesão de todas as universidades federais brasileiras, impulsionando a expansão da educação superior pública no Brasil. Dados do MEC revelam que, de 1990 a 2002, havia, no Brasil, 148 *câmpus* de universidades federais, atendendo a 114 municípios. No período de 2003 a 2010, foram criados 126 novos *câmpus* em 116 novos municípios. Há uma previsão de que a gestão de 2011 a 2014 se comprometa em criar 57 *câmpus* em 57 municípios, totalizando, no país, um número de 321 *câmpus* e 275 municípios brasileiros contemplados.

política de ampliação do acesso à Educação Superior por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), argumentando:

Hoje temos 13,6% dos jovens na graduação, uma das taxas mais baixas da América do Sul e longe da meta do Plano Nacional de Educação de incluir 30% até 2010. Não se pode imaginar que o Brasil cresça, se desenvolva, tenha um povo feliz, se a prioridade das prioridades não for a educação. Fizemos muito no governo do presidente Lula: temos 14 novas universidades federais e 117 novos campi/unidades funcionando no interior do país e o número de vagas em graduação presencial aumentou de 109,2 mil em 2003 para 193,9 mil em 2009. Mas ainda temos muito a fazer. A expansão das redes das universidades federais e dos institutos federais vai ampliar o atendimento, especialmente no interior, tendo-se como referência para isso as cidades-polo. (A EDUCAÇÃO..., 2010).²²

Em suas propostas de campanha, ainda manifestava a necessidade de fortalecer as condições de acesso - por meio de instrumentos de financiamento como o Fies e o ProUni. Anunciava, na época, que a perspectiva era chegar a oito milhões de matrículas na educação superior em 2014. Também foi ponto de campanha a reformulação do FIES e do PROUNI que, em 2010, haviam concedido mais de 700 mil bolsas de estudo. Nesse momento, havia a promessa de que seu governo iria avançar por acreditar que se tratava de uma oportunidade única de ingresso na Educação Superior para os jovens brasileiros de baixa renda. Ao fazer referência à formação docente, limitava-se a fazer considerações em relação à formação do professor que atua na educação básica, com o apoio da Capes. Em relação à restrição de capital estrangeiro nas instituições de Educação Superior, declarou tratar-se de uma proposta que consta da Reforma Universitária que, naquele período, estava tramitando no congresso.

Ao longo de 2011 e início de 2012, observou-se que a presidente Dilma Rousseff consolida a política de interiorização de Educação Superior, praticada nos dois mandatos do ex-presidente Lula, e dá continuidade a vários programas e ações previstas para a educação superior. Exemplo disso é a Educação Superior Profissional, Científica e Tecnológica como Caminho para a Expansão da Educação Superior no Brasil, instituída pela Lei 11.892 de 2008, durante o governo Lula, que vem merecendo especial atenção no governo Dilma, cuja proposta é ofertar 50% de suas vagas ao ensino médio integrado à educação profissional, bem como destinar 30% de suas vagas aos cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos, e os demais 20% aos cursos de licenciatura de Química, Física, Matemática e Biologia,

²² Entrevista concedida por Dilma Rousseff à Revista de Ensino superior.

tendo em vista a carência de profissionais nessa área. A referida Lei também incentiva as licenciaturas com conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica.

São inúmeros os programas voltados para Educação Superior em andamento, no atual governo. Sem desconsiderar nenhum deles, destacam-se alguns:

- a) Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni);
- b) Programa Universidade Para Todos (ProUni);

É imprescindível recordar que, no segundo mandato do presidente Lula (2007), com perspectiva de continuidade no governo Dilma Rousseff, o SINAES, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), (Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais – Reforma Universitária (REUNI) e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), traduziram-se em ação institucional do governo para atingir as metas da Educação Superior, como condição central das medidas implantadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) no campo da educação: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Plano de Desenvolvimento da Educação manifesta que, com o REUNI, estão sendo construídos centenas de Institutos Federais de Ensino Superior (IFES), ampliada a ação do Prouni, que, nesse momento, atua em parceria com o FIES, e favorece também o desenvolvimento da educação superior à distância, por meio da Uab, com a criação de dezenas de polos em todo país. (BRASIL, 2010).

Outros programas em andamento que merecem destaque:

- a) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies).
- b) Programa de Educação Tutorial (PET)
- c) Programa de Apoio à Extensão Universitária (Proext)
- d) Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir).

Contempla-se que esses financiamentos para os estudantes facilitam o acesso à educação superior de milhares de brasileiros, tornando-se atrativos pois

apresentam juros reduzidos em relação ao mercado, aumento de prazo de carência e amortização o que, sem dúvida, amplia a esperança de ingresso e permanência para muitos historicamente excluídos da universidade.

Observa-se, nesse momento histórico no país, a preocupação com a expansão da Educação Superior e com a definição de um conjunto de mudanças que objetivam garantir a qualidade da Educação Superior no Brasil. Há uma visível preocupação em expandir as vagas na Educação Superior, garantindo o acesso a milhares de brasileiros, porém, discute-se se tais oportunidades estão acompanhadas de condições fundamentais para serem concretizadas. Para alguns pesquisadores²³, essa expansão tem banalizado e desqualificado a educação superior, revelando a dívida,²⁴ cada vez maior, do Estado em relação à qualidade da Educação Superior.

A partir desse apanhado, pode-se afirmar que o compromisso social com a educação pressupõe definir projetos que ampliem as vagas na educação superior, mas que precisam igualmente mobilizar o aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro, com a estruturação de processos de formação dos profissionais envolvidos, examinando as funções e atividades das instituições, atributos que fazem parte de um conjunto de serviços e relações que perpassam pelas universidades, entre eles: ensino, pesquisa, extensão, programas acadêmicos e formação profissional.

Investir no desenvolvimento profissional docente tem sido apontado como um indicador de qualidade no ensino superior.

A qualidade do ensino superior está relacionada à capacidade de o professor socializar o conhecimento que ele próprio construiu por meio de suas atividades de pesquisa e de orientar seus alunos a dar tratamento teórico, pesquisar e apresentar soluções práticas a problemas concretos da sociedade. (VOLPATO, RIBEIRO, 2012, p. 191).

Torna-se explícito que é preciso haver preocupação com a qualidade social da educação superior. Desse modo, há uma compreensão de que é fundamental avaliar a qualidade, considerando que ela está associada a um determinado grau de

²³ Rodrigues et al. (2009), Rodrigues (2011), Barnett (1992), Dill (1996).

²⁴ Governo Dilma Rousseff: “A aprovação das políticas e ações na área de educação cresceu de 43% para 47%, percentual tecnicamente igual ao percentual de desaprovação (50%). A aprovação decresce à medida que se aumenta o grau de instrução do entrevistado. Cai de 57% entre os com até a quarta série da educação fundamental para 35% entre os com educação superior”. (PESQUISA CNI-IBOPE, 2013).

exigência acadêmica, às questões pedagógicas, à formação permanente dos profissionais que atuam nesse nível de ensino.

A política para educação superior do Governo Dilma Rousseff, iniciado em 2011, apresenta, até o momento, a continuidade do programa do governo Lula da Silva em relação à expansão da rede federal e programas que integram esse nível de ensino.

Acredita-se que recuperar a memória das lutas das instituições, dos profissionais da educação, acadêmicos e sociedade e também do compromisso e responsabilidade de todos com a construção de um sistema educacional que atenda às expectativas e necessidades do povo brasileiro é algo que merece ser analisado e socializado. Assim, apresentar essa realidade educacional, retomando reflexões em torno da universidade e da Educação Superior, revela-se como um grande desafio para os professores e pesquisadores do campo.

É um tema que exige reflexão tanto por parte dos pesquisadores como dos jovens em formação, na pesquisa e pós-graduação, ao contemplar que, em tempos incertos, é preciso catalisar mudanças educacionais e levantar perspectivas para o trabalho da universidade diante dos novos cenários, nos contextos nacional e mundial.

3 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PROBLEMATIZAÇÃO

“Como ser professor neste mundo? Como fazer o exercício da docência? Que recursos usar para atender às demandas que se colocam? Como os saberes da docência podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente?” (RIOS, 2008, p. 56).

O desafio de estudar e analisar a docência¹ na Educação Superior continua presente no campo da pedagogia universitária, como tema iminente tendo em vista as pressões e demandas colocadas à universidade na contemporaneidade. É um assunto complexo, que tem sido pensado e discutido em pesquisas, mas há um reconhecimento de que ainda é pouco debatido no interior das instituições universitárias.

Ao analisar a trajetória da universidade ao longo da história da educação, compreendeu-se que a docência foi assumindo contornos de acordo com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época. As políticas públicas implementadas e as constantes demandas da sociedade exerceram e continuam impactando na docência, pois, na medida em que a sociedade muda, a universidade também vai construindo novas formas de atuação de acordo com as circunstâncias locais, regionais, nacionais e internacionais.

A história revela que a universidade sempre foi reconhecida como espaço que oferece oportunidades de formação e desenvolvimento profissional, portanto, fazer referência ao passado-presente da docência na Educação Superior torna-se fundamental quando intenta-se refletir que certos estágios da carreira docente e as decisões daí advindas merecem ser analisadas em seu próprio contexto, considerando os fatos que incidem nas percepções e práticas dos professores: sua maneira de ser, pensar, agir e ensinar.

Na obra do pesquisador Formosinho e Ferreira (2009, p. 33), há uma explicitação a respeito de diferentes definições formais do que é um professor:

Para o modelo majoritário, professor é o licenciado, com ou sem habilitação profissional completa, que dá aula de modo permanente. Isto é, aquisição da categoria de professor dá-se pelo vínculo de trabalho. A representação do professor como o que dá aulas tem subjacente uma representação de

¹ O termo docência origina-se da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação complementa-se, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23).

que 'para ensinar qualquer serve' bastando para tanto expor na aula as rubricas do programa [...]. O saber profissional não se resume, a saber, dar aulas, ele consiste fundamentalmente em transformar as pessoas, desenvolvendo-lhes as suas potencialidades. O professor é o agente de transformação e de desenvolvimento humano.

Assim como qualquer profissão, há exigências quanto à formação e ao desempenho dos profissionais da educação. Os professores, profissionalmente formados de acordo com os aportes legais brasileiros são aqueles que têm, em seu currículo, um curso de licenciatura e/ou uma formação pedagógica complementar a um curso de bacharelado. Porém, os autores alertam que a identidade profissional não se constrói apenas com o processo formativo, e com o efetivo movimento de dar aulas. É imprescindível que o educador assuma o compromisso com a dimensão humana, que pressupõe compreender a diversidade de motivações, interesses, expectativas, projetos de vida dos estudantes. Para tanto, é fundamental apoiar sua docência em um currículo que contemple as ciências e as humanidades, para que possa contribuir efetivamente com o crescimento e aperfeiçoamento humanos.

Essa é uma das inúmeras “prescrições” que assinalam a trajetória profissional docente, historicamente situada e socialmente determinada, marcada essencialmente por limites pessoais e institucionais e pelas determinações histórico-sociais, como apresenta Nóvoa (1994, p. 15, grifo do autor), assim se referindo aos anos 60:

[...] como um período onde os professores foram 'ignorados', parecendo não terem existência própria enquanto factor determinante da dinâmica educativa; aos anos 70 como uma fase em que os professores foram 'esmagados', sob o peso da acusação de contribuírem para reprodução das desigualdades sociais; aos anos 80 como uma década na qual se multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

O pesquisador, que tradicionalmente discute as questões educativas e do professorado, expõe que, ao longo da história, a vida dos professores, seus percursos profissionais, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional, de alguma maneira, estiveram presentes nos debates e investigações de cunho educativo. As circunstâncias por ele apresentadas são reais e, portanto, necessitam ser pensadas, compreendidas e superadas para que seja possível criar novos rumos na construção da profissionalidade docente, objetivando construir indicadores que certifiquem a qualidade e a pertinência da prática dos professores na universidade.

Nos estudos de Behrens (2005), há uma declaração de que historicamente a ação docente foi assinalada por uma abordagem positivista². Nessa dimensão, afirma que é imprescindível buscar caminhos alternativos para o professor ultrapassar tal lógica, examinando os paradigmas³ da ciência e a influência destes nas abordagens pedagógicas. Nesse sentido esclarece:

O século XX manteve a tendência do século XIX, fortemente influenciado pelo método cartesiano - a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia. Esta forma de organizar o pensamento levou a comunidade científica a uma mentalidade reducionista na qual o homem adquire uma visão fragmentada não somente da verdade, mas de si mesmo, dos seus valores e dos seus sentimentos. (BEHRENS, 2005, p. 17).

Considerações da autora declaram que, ao longo dos séculos XIX e XX, o método cartesiano⁴ provocou, na comunidade científica, um pensamento reducionista que orienta o saber e a ação basicamente pela razão e experimentação. Esses fatores exerceram influência no campo educacional, pervertendo-o com uma ideia fragmentada, reducionista e racional.

Em relação a esse contexto histórico, também merece destaque:

Com esse método, a ciência teve pleno êxito na era moderna. Esse sucesso explicativo foi reforçado pelo seu poder em manipular o mundo mediante a técnica, por cuja formação e desenvolvimento ela é a responsável direta. A ciência se legitimou assim por essa sua eficácia operatória, com a qual forneceu aos homens recursos reais elaborados para a sustentação de sua existência material. A técnica serviu de base para a indústria, para a revolução industrial, o que ampliou, sobremaneira, o poder do homem em manipular a natureza. (SEVERINO, 1992, p. 125).

² A forte inferência do positivismo e a cisão entre sujeito e objeto provocam uma educação fragmentada e mecanicista. Ao separar corpo e mente, a ciência transfere para a educação e, por consequência, ao ensino um sistema fechado, compartimentalizado e dividido. A ênfase na prática educativa recria na técnica pela técnica. Busca lançar mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem. [...] O advento da revolução industrial exige do ensino uma abordagem técnica, mas a ênfase no ensino continua na reprodução do conhecimento. (BEHRENS, 2005, p. 48).

³ Paradigma, na ótica de Kuhn, é uma realização científica de grande envergadura, com base teórica e metodológica convincente e sedutora, e que passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. (MORAES, 1997, p. 31).

⁴ O paradigma cartesiano teve sua origem histórica em Galileu Galilei, que introduziu a descrição matemática da natureza reconhecendo a relevância das propriedades quantificáveis da matéria (forma, tamanho, número, posição e quantidade do movimento). Contaminado por esses estudos, Descartes (1596-1650) propôs o "Discurso do método" com os seguintes pressupostos: Jamais acolher alguma coisa como verdade sem evidência concreta; dividir cada um dos conceitos em tantas parcelas quanto possível para resolvê-las; partir da ordem dos conceitos mais simples para os mais complexos para conduzir degrau a degrau o conhecimento e buscar em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que provocasse a certeza de nada omitir. (BEHRENS, 2005, p. 18-19).

Nas palavras do autor, a sociedade foi presenteada com a técnica, reunindo e destacando-se com um avanço significativo que facilitou ao homem o acesso a recursos para sua sustentabilidade material. Porém, essa racionalidade persuadiu o homem a contemplar o mundo de modo compartimentalizado, distinguindo a ciência da ética, a razão do sentimento, a própria ciência da fé e, particularmente, dividindo mente e corpo.

Nesse sentido, o conhecimento científico, determinado no século XIX e em grande parte do século XX, é caracterizado pelo corte radical entre sujeito e objeto. Assim, examina-se que:

Com essa visão fragmentada, no século XIX, a universidade se reorganiza e com uma forte influência positivista passa a credenciar como legítimo o conhecimento científico comprovável, racional e objetivo. As universidades assumem e aceitam o paradigma mecanicista e ocupam um papel fundamental na reprodução da atividade científica. (BEHRENS, 2005, p. 21).

Nessas circunstâncias, a universidade e a escola assumem uma tendência tecnicizante, caracterizando o processo formativo com um viés utilitarista, técnico e científico. Ainda decorrente desse pensamento newtoniano-cartesiano, o saber foi fracionado, separando os cursos em disciplinas estanques. Como consequência disso, a organização da universidade pautou-se na divisão da Ciência em centros e ou departamentos.

Na perspectiva de Behrens, a especialização anunciada pela percepção cartesiana foi sendo discutida mais intensamente nas décadas de 1980 e 1990, tendo em vista a seguinte premissa:

[...] o tecnicismo, com um posicionamento positivista, levou ao desenvolvimento científico-tecnológico do mundo atual. Portanto, a abordagem técnica tem sua relevância, pois o sucesso do desenvolvimento da ciência moderna foi assentado no surgimento de novas técnicas eficazes. No entanto, a abordagem técnica tem contemplado enfaticamente os aspectos externos das experiências (lucro, domínio, poder), ignorando o indivíduo. O homem no século XX alienou-se da natureza, do trabalho criativo, de si mesmo e dos outros. (BEHRENS, 2005, p. 22).

Na declaração da pesquisadora, há uma ideia de que esse tecnicismo que produziu um acentuado desenvolvimento científico-tecnológico não se caracteriza como um erro histórico, mas como um processo importante para o pensamento humano, apesar de ter provocado um vazio incitado pela competitividade em que a cobrança de eficiência e eficácia em defesa de um produto e de um capital estão presentes.

Nas considerações de Behrens (2005, p. 22), essa “busca da riqueza tem gerado processos de violência, depressão e até destruição do próprio homem.” Declara também que a promessa de felicidade plena do homem pela aplicação das tecnologias tem revelado que ela não se concretizou. Exemplos disso são a miséria e a fome que, em pleno século XXI, assolam não só o Terceiro Mundo. E, ainda, a miséria psicológica marcada pela solidão, indiferença e violência que caminham lado a lado com o conforto dos países desenvolvidos.

Behrens (2005) assegura que toda essa crise mundial atinge, de forma significativa, o contexto educacional, considerando que o pensamento newtoniano-cartesiano carrega marcas que afetam os sujeitos que integram as instituições em todos os níveis de ensino. E, assim assevera:

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza. (BEHRENS, 2005, p. 23).

Do ponto de vista da autora, em especial no início do século XX, professores e alunos aceitavam as questões da instituição como verdades absolutas e inquestionáveis, limitando-se a reproduzir os conhecimentos historicamente construídos. As metodologias desenvolvidas pelos professores também não oportunizavam o questionamento, a expressão de pensamento e, assim, com passividade e autoritarismo, dava-se o processo de ensino e aprendizagem.

É pertinente enfatizar a contribuição de Moraes (1997) quando assegura que o pensamento newtoniano-cartesiano impeliu a escola a um controle rígido, com um processo autoritário e dogmático que resultou num trabalho fragmentado. Nesse decurso, os conhecimentos são divididos e não há a preocupação com sua articulação e integração que favoreça a continuidade e a síntese. Essa ação de cortar, de provocar rupturas, na visão de Weil (1991), impulsiona a construção de uma concepção “unilateral do mundo”. (WEIL, 1991, p. 18).

Nesse sentido, pela declaração dos autores citados até aqui, há necessidade de superar o pensamento newtoniano-cartesiano, não no sentido de anular, mas de “[...] progredir qualitativamente conservando o que há de verdadeiro no momento

anterior e levando-o a um complemento segundo as novas exigências históricas.”. (CARDOSO apud BEHRENS, 2005, p. 25).

Behrens (2005) preocupa-se em explicar que é no âmago do paradigma anterior que um novo paradigma é construído, um processo que vai paulatinamente sendo legitimado. Na verdade, sintetiza que é uma busca em que conceitos são renovados num movimento que impele intelectuais e cientistas a reverem suas teorias, buscando novos referenciais para romper com a visão mecanicista do mundo, construída por esse paradigma.

Os estudos de Behrens (2005) indicam que o paradigma newtoniano-cartesiano, aos poucos, fragiliza-se e algumas rupturas começam a acontecer a partir de fundamentos da ciência que propõem um sistema em evolução. Situa que isso transcorreu com pesquisas de Lamarck, no início do século XIX, anunciando que a evolução dos seres vivos teria se dado a partir de formas primitivas e simples, por influência do meio ambiente. Esse pressuposto foi fortalecido posteriormente por Darwin que, ao descrever o universo, afirmava ser um sistema em evolução, com mudanças contínuas em que as formas mais simples se desdobram em estruturas mais complexas, ou seja, é a propagada teoria evolucionista da espécie. Ainda associada a isso, complementa a autora, coopera a teoria da relatividade, proposta a partir de 1905 por Einstein, bem como a teoria quântica, instituída a partir de Max Planck, em 1900. Nesse campo, faz referência, ainda, às contribuições de Prigogine que, em 1977, faz proposições que consideram “[...] a inclusão da probabilidade e irreversibilidade, nas leis da natureza.” (BEHRENS, 2005, p. 31).

A influência da proposição de Prigogine está assim resumida por Moraes (1997, p. 68):

Além de pluralista, a teoria de Prigogine nos induz a uma percepção de que, em vez de eternidade, temos a história, no lugar do mecanismo, temos a interpenetração, a interconexão, a espontaneidade e a auto-organização. Da reversibilidade, passamos para irreversibilidade e evolução. Em vez da ‘ordem’ no universo temos a ‘desordem’ crescente, a criatividade e o acidente. No lugar da estabilidade e do determinismo, encontramos a instabilidade, as flutuações e as bifurcações, levando-nos a compreender a existência de uma mudança de perspectiva como característica da segunda metade do século XX.

O universo não linear é anunciado nessa nova compreensão, em que os processos suscitam desordenados e fora do equilíbrio. Esse movimento de desequilíbrio causa a instabilidade e a derrubada da organização originando uma

nova ordem. Nesse decurso, sobressai a história, a interpretação, a espontaneidade, a criatividade, a desordem e a auto-organização.

Outra constatação importante merece ser examinada:

Se Einstein relativizou o rigor das leis de Newton no domínio da astrofísica, a mecânica quântica fê-lo no domínio da microfísica. Hetsenberg e Bhor demonstraram que não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objeto que sai de tal medição não é o mesmo que lá entrou. (SOUSA SANTOS, 1999, p. 25).

Esse fundamento tem estimulado a definição de novos paradigmas no intuito de responder às demandas do mundo atual, capaz de negar a neutralidade e as dicotomias da abordagem positivista⁵ de ciência.

Em relação a essa concepção, é essencial considerar:

É interessante perceber que foi no próprio ambiente das ciências exatas que o modelo positivista encontrou o espaço da contestação. As novas descobertas sobre relatividade e simultaneidade lideradas, na física, por Einstein, e as revoluções da mecânica quântica, muito contribuíram para o anúncio da possibilidade de outros caminhos para a produção científica, reconhecendo a intervenção e a não-neutralidade advogada pela ciência moderna. (CUNHA, 2005, p. 19).

O chamamento da autora recai sobre todo esse processo evolutivo de conjecturar o conhecimento e de reconstituir a ciência, pelo fato de estar produzindo significativas mudanças no mundo atual.

Outras contribuições da física quântica também são referendadas:

As ideias anunciadas pelos biólogos orgânicos durante a primeira metade do século ajudaram a dar à luz um novo modo de pensar - em termos de conexidade, de relações, de contexto. De acordo com a visão sistêmica, as propriedades essenciais são propriedades do todo, que nenhuma das partes possui. Elas surgem das interações e das relações entre as partes. [...] Embora possamos discernir partes individuais em qualquer sistema, essas partes não são isoladas, e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes. (CAPRA apud BEHRENS, 2005, p. 33).

A proposta da pesquisadora é fomentar a reflexão em torno do impacto do pensamento sistêmico, como contextual, em que a análise das partes só é possível

⁵ Só recentemente, já quase na segunda metade século XX, com o advento do reconhecimento das humanidades como ciências e as descobertas da relatividade das verdades construídas pela física mecânica, é que o método científico positivista começou a ser questionado, como o único capaz de validar o conhecimento sobre os homens e sobre o universo. (CUNHA, 2005, p.19).

colocando-as no contexto de um todo, que é diferente de simplesmente articular e somar as partes. E, assim explicita:

Nesse processo de mudança, de provisoriedade, de transformação, o pensamento sistêmico contempla um conhecimento construído, metaforicamente, como uma rede. O conhecimento de rede desafia a estruturação estática e permanente, para uma produção do conhecimento intermitente, que evolui, que acrescenta, que transforma, que cria e recria. Um processo de interdependência no qual todos os componentes estão interligados. (BEHRENS, 2005, p. 35).

O pensamento sistêmico é apresentado pela autora como um elemento que colabora para a construção de manifestações determinadas por uma nova concepção de ciência. Acredita-se que é nesse novo contexto que precisa ser construído o trabalho docente, com a recusa da organização tradicional de um currículo em grade que reflete o modelo de racionalidade científica e vai em busca do estabelecimento de nexos para superar a fragmentação disciplinar. A proposta é a de construir e articular os conteúdos curriculares partindo de projetos, de pesquisas, de resolução de problemas e outras atividades que aproximem os diferentes campos do conhecimento como uma teia interligada.

Há uma intencionalidade de explicar esse processo de mudança para além das contribuições do campo da física, da matemática, da química, da biologia, que apresentam, como fundamento comum, a superação do pensamento mecanicista, buscando consolidar um pensamento sistêmico. O desafio é entender esse processo objetivando pesquisar e compreender a influência desse novo paradigma na área da educação, especialmente no fazer docente, mesmo concordando com Sousa Santos (1989, p. 134) que: “O período de crise revolucionária em que o velho e o novo paradigma se defrontam e entram em concordância pode ser bastante longo”.

Toda essa transformação gradual e progressiva, desenvolvida no campo da ciência, visando superar o pensamento newtoniano-cartesiano e as referências à abordagem sistêmica, exige um pensar com detenção por parte da sociedade e dos profissionais sensibilizados pelo campo da educação, para que seja possível fazer rupturas paradigmáticas⁶ importantes. Nesse sentido, é relevante refletir a respeito das projeções para as transformações paradigmáticas neste início de século XXI.

⁶ Ruptura Paradigmática: ruptura com o paradigma dominante nos processos de ensinar e de aprender que se dá no campo epistemológico em busca de outra episteme. [...] a reconstrução pedagógica do conhecimento, *recriando a teoria e ressignificando a prática*; e a perspectiva de outras formas de ensinar e aprender - superação do individualismo e na construção sócio-cultural do conhecimento e dos saberes. (FERNANDES, 2006, grifo da autora).

3.1 O Professor e o Processo de Transição Paradigmática

Na sequência desse processo de reflexão sobre o trabalho dos professores e as interfaces das mudanças paradigmáticas necessárias e discutidas na contemporaneidade, é possível compreender os vários determinantes que interferem na prática docente, em especial a visão de ciência, de homem, a forma como se concebe e direciona o conhecimento, além do reconhecimento da função da universidade.

Nessa perspectiva, é relevante destacar que o trabalho do professor tem como eixo central o conhecimento que resulta da ciência em seus diferentes campos. Assim, cabe analisar a contribuição das descobertas científicas na construção de um país soberano:

Para o país que precisa libertar-se política, econômica e culturalmente das peias do atraso e da servidão, a apropriação da ciência, a possibilidade de fazê-la não apenas por si mas para si, é condição vital para a superação da etapa da cultura reflexa, vegetativa, emprestada, imitativa, e a entrada em nova fase histórica que se caracterizará exatamente pela capacidade, adquirida pelo homem, de tirar de si as ideias de que necessita para se compreender a si próprio tal como é e para explorar o mundo que lhe pertence, em benefício fundamentalmente de si mesmo. (PINTO, 1979, p. 4).

O propósito do autor é observar que, para possibilitar uma nova fase histórica, é imprescindível a apropriação da ciência e a socialização do conhecimento organizado e sistematizado, como base para impulsionar o desenvolvimento social das nações, considerando o conhecimento em constante movimento e contradição, numa corrente de superação da visão moderna⁷ da ciência por uma visão denominada de pós-moderna.

Sousa Santos (1999), ao explicitar a indispensável ruptura da visão moderna em direção à pós-moderna⁸, esclarece que o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna surgiu a partir da revolução científica realizada no século XVI, desenvolvendo-se nos séculos seguintes, declarando como válidas apenas duas

⁷ [...] cabe destacar que a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da *Ciência Moderna*, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuíam a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação dos professores. (CUNHA, 2010, p. 27, grifo da autora).

⁸ Giroux (1998), ao discutir a proposta dialética de Freire, afirma que ela se revela a partir da sua posição fronteiriça entre a modernidade e a pós-modernidade. Acrescenta que Freire persegue uma síntese entre os aspectos positivos da modernidade e, ao mesmo tempo a urgência de superação dela, calcada numa visão pós-moderna, que não abandone a utopia de um projeto emancipatório da sociedade.

formas de conhecimento: as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas. Conhecer, na visão moderna, requer a quantificação e o rigor das medições como fundamento da cientificidade; impõe a divisão e classificação para depois instituir relações com o que foi separado, assegurando a apreensão da parte e, a partir do quantificado, apreender a ordem, as leis e princípios que afirmam a estabilidade e as relações causais entre os fenômenos.

Na visão moderna de ciência, alguns princípios estão presentes: a rigidez do método que se torna tão ou ainda mais importante que o objeto de estudo; o desconhecimento do homem como sujeito empírico e sua identificação como sujeito epistêmico; um conhecimento factual que não admite interferência de valores, dividindo sujeito e objeto; ênfase à especialização, porém, sem desenvolver processos integrativos; o senso comum concebido como superficial, fictício e enganoso, buscando, em sua ruptura epistemológica, o salto qualitativo para o conhecimento científico. (CUNHA, 2005).

A ciência construída na visão moderna dá-se em busca do controle e domínio do universo natural e social, com vistas ao progresso. A própria organização curricular é definida por disciplinas rigidamente determinadas. As práticas educativas são realizadas com acentuada separação da teoria e da prática. Exemplo disso são os estágios sempre desenvolvidos no final do currículo estruturado para cada curso.

Por outro lado, Sousa Santos (1999) salienta alguns dados que apoiam os pilares que apontam para uma mudança de paradigma: as descobertas de Einstein em conexão ao conceito da relatividade da simultaneidade (a simultaneidade de acontecimentos distantes não pode ser verificada, mas exclusivamente definida). Isso contraria os fundamentos de Newton quanto aos conceitos de tempo e espaço absolutos, precisando eles serem forçosamente repensados; igualmente as descobertas de Heisenberg e Bohr, sobre a mecânica quântica, revelam a interferência que há sobre objetos observados ou medidos. E enfatiza o princípio da incerteza de Heisenberg: no qual tem-se do real somente aquilo que nele introduzimos, comprovando a interferência do sujeito no objeto observado; em relação à biologia, confirma a inviabilidade da pressuposição determinista, tendo em vista que o real não se reduz à soma das partes, e a química comprova que a irreversibilidade de sistemas abertos se faz por flutuações de energia, não lineares e nem previsíveis inteiramente, alimentando uma lógica de auto-organização numa

situação de não equilíbrio, declarando que esses processos são produtos de sua história, definidos pela sua evolução.

Sem dúvida, esse conjunto de elementos listados pelo autor interfere na visão de ciência, de conhecimento e, como consequência disso, na compreensão do próprio saber construído num tempo e num espaço histórico.

A visão pós-moderna, apresentada por Sousa Santos (1999), provoca o pensar na necessária transgressão metodológica e o perceber que a inovação científica pressupõe inventar contextos persuasivos que levam à aplicação dos métodos fora de seu contexto natural e, também, os propósitos metafísicos, os sistemas de crenças e valores como elementos integrantes da explicação científica; o objeto como prolongamento do sujeito. E reitera igualmente que todo conhecimento faculta o autoconhecimento, sendo autobiográfico.

Na obra de Cunha (2005), encontram-se igualmente estudos em torno do salto qualitativo da visão moderna da ciência para uma visão chamada pós-moderna. Ao argumentar a respeito dos pressupostos que precisam calcar um trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva pós-moderna de ciência, a pesquisadora evidencia que é essencial focar o conhecimento, sempre a partir de uma localização histórica de sua produção, reconhecendo-o como provisório e relativo. Também defende a ideia de que é imprescindível perceber o conhecimento de forma interdisciplinar, estabelecendo pontes de relação entre eles e conferindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.

Sousa Santos (1999), da mesma maneira, manifesta que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional, logo, é fundamental que dialogue com outras formas de conhecimento, deixando-se atravessar por elas. Nessa nova visão, o conhecimento de senso comum é prestigiado, pois há um entendimento de que, no cotidiano, é ele que guia as ações e dão sentido à nossa vida. Ressalta que a transposição mais importante é a que é dada do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum, como emancipatório, considerando que o primeiro só se realiza quando se transforma no segundo.

Sobre a origem dessa visão de ciência, constata-se que ela pode ser encontrada

[...] no modelo utilizado na universidade alemã, estruturado a partir do século XIX, quando a Alemanha buscou sua emancipação como nação, realizando uma transformação no sistema universitário, que passa a ser

construído como espaço de pesquisa para solução dos problemas nacionais. (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 52).

A história dá a conhecer os profícuos movimentos em torno da construção de uma nova concepção de ciência, investigada e revelada de forma incorruptível e insubornável, integralmente autônoma e livre de qualquer expectativa em relação às suas finalidades para o futuro, seja no campo político, econômico e/ou outros.

A ciência, nesse contexto, legitima-se pela busca da verdade, e é assim esclarecida:

[...] como um valor absoluto e suficiente à própria auto-afirmação. A ciência se define, assim, fundamentalmente como uma ética, isto é, como um caminho para o autodesenvolvimento consciente do homem, para chegar a sua total e plena autoconsciência. É, portanto, uma forma de exercício consciente e crítico do intelecto, derivando daí a visão de que o maior grau de autoconsciência é, ao mesmo tempo, o maior grau de desenvolvimento e perfeição do homem. (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 52-53).

Nessa declaração, há um propósito de esclarecer que a ação científica se reveste de criatividade, sem padrões pré-fixados e pode ser essencialmente concebida como uma trajetória que amplia e fortalece a conduta humana sempre suscetível de qualificação e autodesenvolvimento. É um movimento que impulsiona a plena autoconsciência, fundamental para que o homem assuma o comando de sua própria vida e seja capaz de usar o livre arbítrio para ser agente da própria história, não se sujeitando aos outros ou a situações.

Há uma segunda ideia implícita nos estudos das pesquisadoras que vale refletir e analisar:

O indivíduo pode, assim, criar reafirmando o caráter humanizante da atividade científica. O princípio de educação pela ciência e para a ciência fundamenta o processo educacional, centrado no próprio progresso do indivíduo e da universidade. A comunidade de indivíduos ali atuantes se une na busca da verdade: a educação funciona num processo de cooperação para a auto-educação [...]. (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 53).

Essa afirmação abarca e reforça a compreensão de que o homem é um ser com potencial criador, alguém capaz de imaginar, inventar, produzir e organizar. Isso expressa que a atividade científica apresenta uma marca distinta: a humanização. Assim, toda ação educativa⁹ que valoriza a ciência como princípio metodológico

⁹ Ação Educativa: exercício intencional que emprega energias humanas capazes de produzir um efeito pedagógico, passando do projeto à sua realização (CUNHA, 2006, p. 444).

reconhece o processo educacional como um movimento em que professores e alunos unem esforços para trabalhar em favor do bem da humanidade. Um verdadeiro procedimento coletivo que estimula a autoeducação.

Recorrendo a essas reflexões com a finalidade de estudar caminhos para fortalecer a profissionalidade docente em direção a uma docência da melhor qualidade, é indispensável averiguar o que segue:

Grande parte das ações pedagógicas que procuram antecipar inovações, vivem intensos espaços na transição dos paradigmas, ora vivenciando práticas que façam avançar o modo tradicional, ora ainda reproduzindo processos presentes na história de cada um. O novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança. (CUNHA, 2005, p. 25).

A mudança acontece quando se acredita que modificar, transformar, substituir e inovar é difícil, mas é possível. Sem dúvida, exige esforço e desejo de construir novas estratégias¹⁰ que pronunciam qualidade à ação docente. É o professor sendo capaz de perceber-se que, enquanto pessoa e profissional, necessita definir e engendrar o seu trabalho docente, arriscando-se, no cotidiano, a empreender reformas. A ideia é assumir-se “educador-problematizador”, como dizia Freire (1975), que refaz constantemente sua prática pedagógica, reorganizando-a e nutrindo-a.

Nesse campo, contempla-se que o desenvolvimento profissional docente é um processo de construção, que não ocorre em um único espaço e tampouco em um só tempo. É uma atividade complexa, entendendo como complexo¹¹ aquilo que é tecido junto.

3.2 A Docência como Processo Complexo

A docência, como atividade complexa tem sido um pressuposto examinado em algumas pesquisas na contemporaneidade, entre elas referencia-se Cunha (2006), Imbernón (2011), Severino (2006), Veiga (2011), Zabalza Berasa (2011).

¹⁰ Anastasiou e Alves (2010) revelam que o professor deverá ser um autêntico estrategista, o que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e dispor de ferramentas facilitadoras para que os estudantes construam conhecimentos.

¹¹ O complexo requer um pensamento que capte as relações, inter-relações e implicações mútuas, os fenômenos multidimensionais, as realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca de todas as partes. (MORIN, 2007, p. 14).

Ao teorizar sobre a docência, Cunha (2006) explica que atribuir complexidade à tarefa docente é desvelar que a profissão de professor exige múltiplas condições para seu desempenho efetivo. Assim, infere que o educador, como um intelectual, compreende que, apoiado em um regulamento profissional, adquire e sustenta certo grau de autonomia¹².

A autonomia docente é assim explicitada:

[...] habilidade do professor de controlar não somente o que acontece em sala de aula, mas também de determinar o substrato de seu trabalho. Poucas ocupações, como o professorado, desfrutam da liberdade de controlar o uso de seu tempo, o *focus* de seu trabalho e a organização de sua produtividade. (ALTBACH, 2003, p. 383-384).

Presencia-se que o professor é chamado a construir uma autonomia intelectual capaz de estabelecer os fundamentos que servem de suporte para orientar uma docência da melhor qualidade. É uma construção permanente da capacidade de pensar, analisar e decidir, apoiada em saberes e conhecimentos, para que seja exequível responder aos desafios e perspectivar possibilidades próprias da função.

Acredita-se que, nessa tarefa complexa de qualificar o processo de escolarização do sujeito, os professores colaboram sobremaneira com seus saberes, valores, princípios e experiências. Portanto, construir e fortalecer a autonomia do professor pressupõe fazer investimentos no seu desenvolvimento profissional, considerando a docência como uma arena em que conhecimentos específicos estão presentes.

É oportuno recordar que a docência universitária foi fortemente influenciada pela concepção epistemológica dominante, peculiar da ciência moderna, inspiradora das ciências exatas e da natureza, que exercia a condição definidora dos conhecimentos legitimados. Nesse projeto, o conteúdo específico de cada área do conhecimento exercia um valor maior em relação aos conhecimentos do campo pedagógico e das humanidades. No entanto, embora tardiamente, os conhecimentos pedagógicos foram conquistando alguma legitimidade científica.

¹² [...] a autonomia pressupõe a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites, que envolvem pressupostos éticos, legais e relacionados aos costumes e valores. Escolhas essas suscetíveis de justificativas científicas, pedagógicas dentro de um contexto democrático. (JANELA AFONSO apud CUNHA, 2006, p. 23).

Na contemporaneidade, pesquisas apontam que a profissionalização docente refere-se às condições ideais que garantam o exercício profissional de qualidade dos professores universitários. Contempla-se que a formação inicial e continuada faz parte desse processo de profissionalização docente e necessitam examinar saberes, organizados em quatro eixos:

1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 13).

Observa-se, nessa compreensão, que é imprescindível ampliar a consciência do professor a respeito de sua prática, o que subentende pesquisar e examinar os conhecimentos teóricos e críticos capazes de prepará-los para assumir a docência em sua complexidade, respondendo às demandas da realidade que o cerca. Presume-se que, nessa direção, é possível desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais que colaborem com o desenvolvimento profissional dos docentes, para que estejam melhor preparados, contribuindo com as transformações requeridas para o campo da gestão, da organização curricular, dos projetos e ações pedagógicas da instituição.

A dimensão pedagógica dos saberes dos professores universitários, como Pimenta e Anastasiou, é igualmente aprofundada por Cunha (2006) e apresentada como núcleos que precisam ser privilegiados:

- a) os saberes relacionados com o contexto no qual se realiza a prática pedagógica, que demanda a compreensão do papel da universidade na construção do Estado Democrático e, ainda, o conhecimento das políticas que atingem e incluem essas instituições;
- b) os saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação, com foco na construção e valorização de um trabalho coletivo de formação, ou seja, na implantação de uma cultura colaborativa na instituição;
- c) os saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem, que abrange o conhecimento das condições capazes de mobilizar o aluno para a

- construção do conhecimento, favorecendo a promoção de aprendizagem e das múltiplas possibilidades que articulam conhecimento e prática social;
- d) os saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos estudantes, que se manifestam em habilidades de compreensão da condição cultural e social dos acadêmicos, de motivação às suas capacidades discursivas e de reconstrução de suas memórias educativas. Uma sucessão de ações nesse processo de ensinar e aprender que favorece a construção da cidadania;
 - e) os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, que se revestem da habilidade de projetar objetivos de aprendizagem, traçar métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica; igualmente abrangem a capacidade de estabelecer o tempo necessário, considerando as condições dos alunos, os objetivos de aprendizagem. Presume o domínio do conhecimento específico do ensino, com a preocupação de situá-lo histórica e socialmente e de fazer a articulação com outros campos de conhecimento;
 - f) os saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades, que conjectura a condição do educador de ser criador e realizador, junto com os estudantes, definindo estratégias e procedimentos de ensino que promovam uma aprendizagem significativa, ancorada nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos acadêmicos. Abarca a seleção de estratégias e procedimentos de ensino, bem como a seleção e preparação dos recursos necessários e apropriados;
 - g) os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem que exigem um conhecimento específico e a reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Nessa tarefa de construção e reconstrução da prática avaliativa, é indispensável que o professor organize e planeje as estratégias avaliativas capazes de garantir informação a respeito da aprendizagem dos estudantes. É um movimento que demanda ao professor estar atento aos objetivos previstos e à trajetória percorrida.

Compreende-se, assim, na perspectiva de Cunha (2006), que a docência é uma atividade complexa, pois demanda a construção de uma multiplicidade de

saberes e conhecimentos que requerem uma dimensão de totalidade. Nesse sentido, explicita que o professor universitário precisa dominar o campo de conhecimento de sua especialidade, porém, a ciência pedagógica precisa estar situada nesse contexto, para qualificar o processo de ensinar e aprender.

Os saberes da docência - saberes pedagógicos, também pautam os estudos de Pimenta (2005). A autora entende que, para ensinar, não é suficiente ter experiência e conhecimentos específicos, é preciso construir saberes pedagógico-didáticos.

Pimenta (2005) acrescenta que os saberes pedagógicos têm sido trabalhados como blocos diferentes e desarticulados, ao longo da história da formação dos professores. Sugere, portanto, a necessidade de reinventar os saberes pedagógicos partindo da prática social da educação, argumentando:

[...] os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (PIMENTA, 2005, p. 26).

Os saberes pedagógicos estão, assim, legitimados em inúmeros estudos como fundamentais para a docência universitária. É importante registrar que são muitos os teóricos¹³ que estudam, há vários anos, os saberes profissionais docentes. Sem desconsiderá-los, optou-se por aprofundar a questão baseando-se nas pesquisas de Cunha (2006), Pimenta (2005) e Tardif (2002).

Tardif (2002), ao explicar o conceito de saber, argumenta que ele possui certa carga de validade no âmbito da cultura da modernidade e é definido de três maneiras “em função de três “lugares” ou topos: a subjetividade, o julgamento e a argumentação” compreendida a partir de três concepções de saber. A primeira – o sujeito, a representação – faz citação de Descartes: “[...] pode se chamar de saber o tipo particular de certeza subjetiva produzida pelo pensamento racional”. (TARDIF, 2002, p. 193).

Essa ideia do saber, vinculada à subjetividade, é a base da maioria das pesquisas na área da cognição. O saber é discorrido em termos de representações mentais que se referem à Gênese (PIAGET), ou seja, à estrutura inata (CHOMSKY)

¹³ Nesse campo, destacam-se alguns estudos: Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Paquay (1994), Shulman (1986), Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

do pensamento, com seus mecanismos, suas condutas, suas regras, seus esquemas. (TARDIF, 2002, p. 194).

A segunda concepção - o juízo, o discurso assertórico – pode-se denominar de saber o juízo verdadeiro, isto é, o discurso que assegura determinada coisa a respeito de qualquer coisa. “De fato, chamamos tradicionalmente de saberes os discursos que afirmam algo verdadeiro a respeito da natureza da realidade ou de tal fenômeno particular”. (TARDIF, 2002, p. 195). Nessa concepção, somente os discursos sobre os fatos podem ser determinados como saber.

Na perspectiva desse estudioso, essa concepção de saber, inserida por Kant na cultura ocidental da modernidade, é tão antiga quanto o pensamento ocidental. Na crítica da Razão Pura, Kant afirmava que “[...] uma percepção ou uma representação não é verdadeira nem falsa; só o juízo que emito sobre a coisa percebida ou representada pode ser dito verdadeiro ou falso”. (TARDIF, 2002, p. 195-196).

A terceira concepção – o argumento, a discussão – Essa concepção associa-se com a visão do saber docente, que é, segundo Tardif, um saber que prospera no espaço do outro e para o outro. Segundo esse ponto de vista, pode-se nomear de saber o exercício discursivo que valida, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, entre outras) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. “A argumentação é, portanto, o lugar do saber”. (TARDIF, 2002, p. 196).

Para Tardif, essas três concepções, embora haja diferença entre elas, unem sempre a natureza do saber a exigências de racionalidade. Acredita que essa ideia de “exigências da racionalidade” fornece uma pista muito importante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois admite limitar o campo de estudo aos discursos e às atuações cujos locutores, os atores, são capazes de expressar uma ordem de qualquer razão para justificá-los. Saber determinada coisa ou realizar algo de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas “por que você diz isso? E “[...] por que você faz isso?” (TARDIF, 2002, p. 198).

E conclui que se designará de saber os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que cumpram certas exigências de racionalidade. (TARDIF, 2002). Há uma ênfase nessa condição intelectual do professor, na sua capacidade de explicitar, de apresentar motivos, de evidenciar e justificar suas ações como naturalmente prescrições complexas.

Portanto, se inicialmente argumentava-se em torno da relevância na construção da autonomia do professor, nesse momento, avalia-se a necessária formação docente que precisa estar vinculada proferindo toda essa dimensão de saberes e conhecimentos no processo de constituição do docente universitário.

Presencia-se que a ação docente não é considerada atividade complexa ao acaso. A complexidade vai sendo assim elucidada,

[...] pelo fato de seu exercício, voltado para garantir a aprendizagem do estudante, e não para a mera transmissão de conteúdos, envolver condições singulares e exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 24).

É esse conjunto de conhecimentos do campo profissional e ou específicos do campo científico, articulados aos conhecimentos da ciência pedagógica, que contribuem para o desenvolvimento profissional docente.

O ensino universitário, como ofício complexo, também é examinado por Zabalza Berasa (2011) ao explicar que basta escutar e interpretar as inúmeras críticas que os professores, em geral, apontam ao fazer alusão ao seu trabalho como docentes. E exemplifica:

[...] que los alumnos llegan peor preparados, con menor motivación e intereses más dispersos; que las condiciones del trabajo se han ido haciendo cada vez más precarias; que las exigencias burocráticas les impiden desarrollar sus tareas prioritarias (docencia e investigación) con la tranquilidad necesaria; que los recursos disponibles son cada vez más escasos, etc. Y así sucesivamente en un proceso mitad protesta mitad catarsis. (ZABALZA BERASA, 2011, p. 400).

Atento às lamentações dos profissionais da educação, o autor analisa e afirma que provavelmente os mestres tenham razão em muitas dessas queixas e, por isso, acredita que precisam ser consideradas e estudadas para que seja possível a busca de uma solução no intuito de garantir qualidade à docência. Diante desse contexto, acrescenta três aspectos:

La enseñanza universitaria es una actividad compleja y en la que se están produciendo cambios sustantivos que requieren de nuevos dispositivos tanto institucionales como organizativos y funcionales; Lograr una enseñanza de calidad en este contexto de complejidad exige disponer de profesorado capacitado y dispuesto a comprometerse tanto individual como colectivamente en ese empeño; Llegar a ser un profesor o profesora universitario cualificado requiere de una fuerte capacitación para el ejercicio de la docencia. Aunque la enseñanza tenga su parte de arte y se beneficie

de las cualidades personales innatas de quien la ejerce, requiere, además, de competencias específicas que, como en otras profesiones, sólo se logran através de una formación específica y especializada. (ZABALZA BERASA, 2011, p. 403).

Nessas considerações, está clara a declaração de que ensinar demanda um conjunto de conhecimentos diversificados e está a exigir novas posturas por parte das instituições e de seus profissionais. Diante disso, para enriquecer e conquistar um trabalho de qualidade, atividades coletivas e individuais precisam ser pensadas, pois conhecimentos específicos precisam ser construídos. A ideia defendida é de que uma formação peculiar precisa ser pensada e planejada a partir do que relatam os professores. Nessa direção, é preciso planejar para fortalecer os protagonismos dos docentes e amenizar as perdas sofridas nos últimos anos, que, segundo o autor, boa parte é reforçada pelo próprio professorado por sentir-se defraudado e, assim, descompromete-se com a instituição em que trabalha. O alerta é para que, no dia a dia, o trabalho acadêmico com os estudantes é feito pelos professores e professoras e são eles que precisam assumir o sentido amplo da educação. Não são as leis, nem os políticos ou empresários. Portanto, é preciso converter em ações educativas nossas ideias de qualificar o trabalho na universidade, apostando na educação como possibilidade de formação de pessoas com capacidade de pensar e atuar com sentido, trabalhando por cidadania e democracia substantivas.

A docência universitária, como processo complexo que impera nos dias atuais, é analisada por Imbernón Muñoz (2011) ao fazer referência às pressões externas das próprias instituições que acabam afetando os conhecimentos obrigatórios das diferentes áreas de conhecimento e as próprias atividades cotidianas desenvolvidas por alunos e professores, provocando, no meio acadêmico um clima de inquietude.

Enfim, ser professor demanda a construção de um conjunto de saberes e conhecimentos que preparam o docente para enfrentar o ensino, visto como uma “prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas¹⁴ e políticas”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 14).

¹⁴ “Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe da ética, se quer, da ética quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão”. (FREIRE, 1996, p. 33).

Em seus escritos, Veiga (2011) igualmente faz referência à docência no ensino superior como uma ocupação que demanda conhecimentos particulares, em especial didáticos, contextuais, construídos nas experiências do cotidiano. A docência é, portanto, na perspectiva da pesquisadora, uma atividade profissional complexa, pois exige conhecimentos distintos, próprios da profissão. E, em outra importante obra acrescenta: “[...] é importante manter o equilíbrio entre a dimensão científica e a dimensão pedagógica-didática do processo de desenvolvimento profissional”. (VEIGA, 2012, p. 203).

A relevância em mapear a docência como processo complexo decorre da perspectiva de que se provoque uma ampla reflexão que sirva de referência para compreender o compromisso das instituições e do próprio professor universitário com o desenvolvimento profissional.

3.3 Professor Universitário: compromissos e responsabilidades

“Há poucas possibilidades de aperfeiçoar a docência universitária se não for planejada uma forte recuperação do compromisso ético que implica o trabalho docente”. (ZABALZA, 2004, p. 129).

O exercício da função de professor universitário, analisado por Zabalza (2004), aponta para a necessidade de reconhecer e compreender os compromissos e responsabilidades da docência no intuito de fortalecer o processo de ensinar e aprender na universidade.

No início deste capítulo, foi realizada uma breve interpretação em torno dos determinantes que interferem na prática docente, especificamente a visão de ciência, de homem, a forma como se concebe e direciona o conhecimento, além do reconhecimento da função da universidade. Estariam imersos, nessas dimensões, os compromissos e responsabilidades do professor universitário?

Em relação à universidade como instituição social, Zabalza (2004, p. 35) argumenta que é esperada a realização de inúmeras funções. Entre elas, destaca:

[...] ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social, etc.

Dessa maneira, vê-se que a universidade é chamada a assumir-se como espaço privilegiado para fortalecer os valores culturais e sociais, além da própria preservação e difusão crítica do conhecimento. Também está presente, nesse debate, o trabalho da universidade com a pesquisa, objetivando aumentar e propagar uma base de conhecimentos com a sociedade, organizando-se como uma força impulsionadora do desenvolvimento por meio de parcerias.

Diante dessas considerações, Zabalza (2004) afirma que a principal ocupação da universidade é com a formação do sujeito. Portanto, argumenta que, em relação à docência, a *formação* é a tarefa fundamental do professor universitário.

Parece claro que, se a universidade carrega essa missão de ser uma instituição formadora, o professor, como um dos protagonistas do ensino universitário, precisa planejar suas atividades tendo a formação do estudante como princípio que orienta suas ações. Assim, leciona Zabalza (2004, p. 36):

[...] a formação é cada vez mais necessária e profunda à medida que as atividades (profissionais, sociais e, inclusive, pessoais) tornam suas exigências mais complexas. Por isso, há muitas denominações dadas a esse momento histórico: sociedade da aprendizagem, sociedade da formação, formação contínua, etc. Essa presença universal do aspecto formativo e sua incorporação à dinâmica do dia-a-dia da vida das pessoas trouxeram consigo efeitos relevantes para a própria concepção da formação, para sua localização na estrutura social e para as suas estratégias de implementação. Como não poderia deixar de ser, também perturbou a concepção e a função a ser exercida pelas universidades e pelos demais agentes formativos nesse novo cenário.

Na verdade, o que se constata, segundo o autor, é a consciência de que a formação é imprescindível e que a educação superior precisa estar associada e incorporar ao seu planejamento um processo formativo que responda às exigências atuais, sejam elas na dimensão profissional, social e/ou pessoal. Alerta, nesse sentido, para a importância de problematizar e discutir a formação, revisando as práticas formativas hoje desenvolvidas no espaço da universidade, buscando construir uma prática pedagógica com sentido e significado para os indivíduos que dela participam.

Ao fazer uma análise crítica do sentido e do conteúdo da formação, Zabalza (2004) esclarece que não é possível reduzir a ideia de formação a um processo mecânico, instrumental e adaptativo, nem tampouco confundir com a educação, que a princípio, representa um percurso mais amplo e mais direcionado para abranger a dimensão pessoal dos sujeitos. Enfatiza que a formação precisa favorecer a

qualificação do indivíduo. Para que cumpra essa finalidade, a formação necessita integrar alguns conteúdos formativos:

Novas possibilidades de desenvolvimento pessoal. Essa ideia de desenvolvimento pessoal poderia se concretizar em crescimento pessoal equilibrado, aprimoramento das capacidades básicas de indivíduo e da satisfação pessoal, enriquecimento da auto-estima e do sentimento de ser cada vez mais competente e de estar em melhores condições para aceitar os desafios inerentes à vida e não apenas os profissionais. *Novos conhecimentos.* Refere-se à ideia de saber mais e ser mais competente como resultado do processo formativo contínuo. Esses conhecimentos englobam cultura básica geral, cultura acadêmica (nesse caso) e cultura profissional (nesse caso). (ZABALZA, 2004, p. 41, grifo do autor).

As ações que oportunizam qualidade formativa são aquelas que oferecem aos estudantes a possibilidade de construir uma maior autonomia envolvendo-os em experiências que abarcam sua dimensão intelectual, habilidades manuais, sentimentos e emoções. Como exemplo disso, o autor faz referência à participação do aluno em uma pesquisa, em um trabalho de observação ou monitoria em espaço extra sala de aula (fábrica, escola), o acompanhamento de um profissional experiente e competente, uma viagem de estudo, entre outros. Cada uma dessas experiências significativas reveste-se por um conteúdo que certamente agrega valor ao processo formativo do estudante. Outros conteúdos formativos estão assim apresentados:

Novas habilidades. As habilidades referem-se ao desenvolvimento da capacidade de intervenção por parte dos indivíduos formados. Supõe-se que, no final do processo formativo, quem dele participou deve ser capaz de fazer suas atividades melhor do que as fazia antes. As habilidades podem ser genéricas (relacionadas com as tarefas na vida cotidiana) e especializadas (relacionadas com o desempenho de alguma função específica). Atitudes e valores. Essa é uma parte importante de qualquer processo formativo. No entanto, é o conteúdo mais ausente nos atuais processos de formação. As atitudes e os valores podem se referir à própria pessoa ou a outras (dos colegas de trabalho aos grupos de referência com quem se convive); aos eventos e às situações da vida cotidiana; aos compromissos assumidos ou à forma de orientar o trabalho. (ZABALZA, 2004, p. 41-42).

Na avaliação do autor, tradicionalmente a ideia de formação defendida na universidade partia unicamente de enfoques mais economicistas ou aspectos voltados ao mercado de trabalho. Ou seja, o enriquecimento pessoal e a melhora da qualidade de vida dos indivíduos não eram considerados, como se isso não tivesse relação com a formação universitária. Assim, compreende-se que o processo

formativo amplia seus objetivos contemplando tarefas da vida cotidiana do aluno, ou uma função específica de acordo com a área do curso escolhido. É a vida do acadêmico e a realidade do trabalho sendo valorizada no processo formativo.

Ainda em relação ao conteúdo formativo, assim profere o autor:

Enriquecimento das experiências. Supõe-se também que qualquer processo de formação deve constituir, em seu conjunto, uma oportunidade de ampliar o repertório de experiências dos indivíduos participantes. Poderíamos citar, nesse sentido, os processos formativos de maior e menor qualidade em função das experiências oferecidas às pessoas que se formam. (ZABALZA, 2004, p. 41).

Diante dessa perspectiva, as ações universitárias precisam garantir aos alunos experiências com caráter formativo de forma que essa experimentação tenha sentido como prática educativa que oportuniza aproximação com o conhecimento, envolvendo observação, análise e execução em direção à construção de aprendizagens.

Contreras e Lara (2010, p. 22), ao discorrer sobre a experiência e a investigação educativa, propõem aos professores "no es simplemente investigar experiencias educativas, sino mirar a la educación en cuanto que experiencia".

O convite para a reflexão é concentrar-se no núcleo e profundezas do que se vive, situados em um determinado tempo e lugar, em que as pessoas, individualmente ou nas relações com os demais, experimentam. As vivências desfrutadas e que nos afetam, que não passam despercebidas, mas imprimem marcas e nos constituem conscientes do seu significado para o crescimento e desenvolvimento enquanto sujeitos. Possibilitar ao aluno experiências que revelam um sentido educativo: essa é a incumbência dos professores na contemporaneidade para revitalizar a qualidade na Educação Superior.

As Experiências Significativas de Aprendizagem são explicadas como:

[...] aquelas experiências para as quais os alunos atribuem sentido para a sua formação. Notas: em geral, transgridem o espaço acadêmico e são, normalmente, transgressoras, também, do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico, compatíveis com um mundo complexo, denso, multidisciplinar, exigindo soluções para muitas coisas ao mesmo tempo. Trata-se de experiências que estimulam o desenvolvimento de projetos e onde há de se jogar com os imprevistos e singularidades do momento. (CUNHA, 2006b, p. 425).

Repensar e reorganizar o processo de ensinar e aprender na universidade impele o professor a explorar, com os alunos, novos ambientes de aprendizagem, ou seja, ambientes da própria instituição e/ou outros espaços não institucionais. A ideia é definir procedimentos didáticos com a finalidade de acompanhar o aluno em seu percurso de aprendizagem. Os alunos estão diante de um novo mundo e inúmeras possibilidades de aprendizado, portanto a metodologia desenvolvida no espaço acadêmico precisa ser ressignificada.

Sendo assim, a responsabilidade que recai sobre as instituições de ensino e seus profissionais não permite uma ação educativa com orientação técnico-científica sem preocupar-se com as questões sociais e humanas presentes no cotidiano. Nessa perspectiva, o desafio é examinar a diversidade de teses imbricadas na formação dos sujeitos, pois estão alinhadas ao processo educacional. Desse modo, é peculiar que os docentes universitários compreendam a educação como uma prática social que vai além da formação individual e provoca responsabilidades diante da realidade do mundo contemporâneo.

3.4 Compreender Tensionamentos para Revitalizar a Qualidade

“Há um desassossego no ar”. (SOUSA SANTOS, 2000, p. 41).

Construir um novo paradigma, fazer rupturas no interior, nas entranhas das continuidades e buscar sustentação em outras epistemologias parece ser um tensionamento emergente colocado aos professores universitários nos dias atuais.

Na obra de Santos (1995), a construção de um novo paradigma conjectura uma nova epistemologia, que não aceita a falta de expectativas, de esperança e possibilidades, apresentando alternativas e, ainda, uma nova psicologia que não admite a subjetividade da conformidade e fomenta o desejo de lutar por tais vicissitudes. (tradução nossa).

A ideia é de que se vive um período de transição paradigmática que exige alterações tornando diferente a concepção de “[...] conhecimento-como-regulação em conhecimento-como-emancipação.” (SOUSA SANTOS, 1995, p. 481). Essa conversão pode dar-se de forma gradativa em que as dinâmicas dominantes são substituídas pelas forças emergentes e pela própria contradição e rivalidade entre paradigmas. Esse movimento pressupõe a experimentação de variadas formas de

sociabilidade. Assim, para que o paradigma emergente não seja desvalorizado antecipadamente, essa experimentação precisa ser assegurada.

Estamos entrando na fase de transição paradigmática na qual o paradigma emergente ainda é escassamente discernível e provoca pouca motivação, pois ele tem que enfrentar a oposição de todas as forças políticas, sociais e culturais que continuam reproduzindo o paradigma dominante para além dos limites de sua própria criatividade regenerativa. O paradigma emergente manifesta-se como uma inquietude como o ponto de partida não apenas para desejos e vontades, mas também para pensamentos e julgamentos, vontades e ações. Nesse contexto, nosso questionamento deve ser sobre uma subjetividade competente o suficiente para entender e querer a transição paradigmática, para transformar a 'dificuldade' em energia emancipatória, que é uma subjetividade desejosa de se engajar nas competições paradigmáticas, em ambos os níveis epistemológico e social, que irá eventualmente resultar na crescente credibilidade, apesar de provisória e reversível, do paradigma emergente. (SOUSA SANTOS, 1994, p. 245).

Fazer a interpretação de cada palavra do autor pressupõe considerar que há um insistente convite aos docentes que atuam na universidade, além de tantos outros profissionais, para que também desenvolvam essa subjetividade desejosa de se envolver nas competições paradigmáticas, em direção à construção de um novo paradigma social e epistemológico.

Essencialmente o conhecimento como emancipação precisa ser perseguido, isto é, as mudanças requeridas apontam que os fundamentos éticos, científicos, ideológicos ou paradigmáticos, numa dimensão epistemológica e social, é uma tarefa possível de ser concretizada. O chamamento, na verdade, recai sobre a necessária reforma de currículos que precisa ser articulada pelo coletivo docente, em que todos podem defender suas ideias, conceitos e fazer encaminhamentos de propostas que julgam viáveis.

Cabe destacar que se postula uma mudança de rumos para a Educação Superior e, diante disso, exige-se e espera-se muito do professor universitário. O professor é chamado, então, a percorrer novos caminhos, ricos em possibilidades e que propiciem crescimento aos protagonistas envolvidos.

O desafio é compreender que ser docente universitário é desenvolver atividades orientadas para a preparação de cidadãos e profissionais. Essas ações precisam ser encaminhadas para o mundo da vida e do campo profissional, apoiadas não só em conhecimentos, saberes e fazeres, mas igualmente em relações interpessoais e vivências de caráter afetivo, valorativo e ético, o que pressupõe o caso da atividade docente não se esgotar na dimensão técnica, mas

investir no que de mais pessoal existe em cada professor. (HUBERMAN, 1989; ISAIAS, 1992, 2002; NÓVOA, 1995).

Promover o desenvolvimento humano e social, político e econômico do país, tem sido a exigência que recai nos docentes da Educação Superior. Tal tarefa não é nada fácil, pois implica na união de esforços diante das necessidades que advêm dessa realidade: Assumir a docência que carrega em si uma dimensão técnica, estética, ética e política. Nessa direção, é essencial examinar:

[...] na dimensão técnica, que diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos – conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos; na dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade e sua orientação numa perspectiva criadora; na dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres; na dimensão ética, que diz respeito à orientação da ação fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo. (RIOS, 2008, p. 108).

A insistência é por uma transformação da docência, que provoca e desafia os professores a avançar, rompendo com paradigmas tradicionais e fundamentando seu trabalho numa visão crítica, emergente, numa abordagem progressista de educação. A luta é pela construção de uma prática pedagógica que envolva, ao mesmo tempo, as dimensões técnica, estética, ética e política.

Para responder a tantas demandas, obviamente que o professor vive tensionamentos legítimos. A proposta do estudo é viabilizar a compreensão desses tensionamentos para revitalizar a qualidade na Educação Superior. Supõe-se que um de seus desafios seja a formação e a construção de conhecimento profissional docente, como relatam os autores:

La formación para la docencia del profesorado universitario es aún un espacio poco explorado, si bien las universidades españolas han comenzado a ofertar, para profesores noveles y para docentes con experiencia, programas de actualización que les permitan conocer de forma explícita los criterios de excelencia en el diseño de materias y programas, en las distintas metodologías docentes, en recursos académicos y en los distintos sistemas de evaluación posibles. (AGUADED-GÓMEZ; FONSECA MORA, 2009, p. 18).

Partindo dessa realidade das universidades espanholas que reconhecem a necessidade de investir na formação do professor universitário e canalizam esforços nesse sentido, as percepções e conclusões advindas desse fato são de que também

é uma realidade presente no Brasil, porém, em alguns contextos, segundo analistas do campo.

Ao tratar da docência na Educação Superior, abordando as situações e condições de trabalho que oportunizam avanços na profissionalização docente, Pimenta e Anastasiou (2008) esclarecem que há instituições que estão planejando e priorizando projetos institucionais com foco na profissionalização continuada dos professores, inclusive investindo e custeando essas horas de estudo. Porém, reconhecem que, em outras universidades, isso ocorre raramente, de forma dispersa sem preocupação com situações contínuas, programadas que indiquem possibilidades para profissionalização que deveria ser assumida como compromisso das instituições.

Esse é um importante debate que se vem desenvolvendo nas últimas décadas, no interior das instituições de Educação Superior no país, confirmando a importância da construção de conhecimento profissional docente, pois se acredita que é fundamental munir os professores com “[...] instrumentos teóricos, técnicos e práticos que o capacitam para o exercício de uma actividade complexa como é a docência.” (FORMOSINHO, 2009, p. 160). Essa situação provoca as instituições a planejar processos formativos de atualização dos seus profissionais, objetivando responsabilizar-se e asseverar a qualidade no processo de ensinagem.

Em síntese, para assegurar os objetivos e a qualidade do trabalho na universidade, a chamada formação permanente ou formação continuada precisa ser assumida pelos gestores das instituições e seus professores com o propósito de fortalecer a profissionalidade docente. É nessa direção que recai a abordagem do próximo capítulo.

4 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

“O que identifica um professor? E um professor universitário?” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 36).

A formação docente é um processo vinculado à formação profissional dos professores. É, portanto, um decurso articulado ao desenvolvimento profissional docente, que envolve tanto a formação inicial como a formação continuada, pois está relacionado necessariamente ao crescimento e aperfeiçoamento desse profissional da educação. Analisar os desafios e tensionamentos da profissionalidade docente pressupõe refletir em torno da formação como requisito para conhecer o papel desse processo educativo na construção de conhecimentos dos professores e sua identificação com a profissão.

4.1 Formação de Professores no Brasil - Alguns Antecedentes

As pesquisas sobre formação de professores, no Brasil, são relevantes, tendo em vista ser um tema que faz parte da história educacional do país. Na obra, *Professor Reflexivo no Brasil*, organizada por Pimenta e Ghedin (2005), encontram-se resultados de pesquisas sobre a formação de professores no Brasil – apontando para importantes antecedentes históricos que traçam uma análise a partir dos anos 1960.

Inicialmente, a pesquisadora Pimenta e Ghedin (2005) pontuam que o conceito de professor reflexivo, entre tantos outros, rapidamente espalhou-se pelo país afora, graças à difusão do livro, “Os professores e sua formação”, coordenado pelo professor António Nóvoa, que apresentava textos de escritores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referência à ampliação dessa perspectiva conceitual também na Austrália e no Canadá. Essa evolução ainda se deve ao fato de que um significativo grupo de pesquisadores brasileiros participou do “I Congresso sobre Formação de Professores” nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, em 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão.

Da mesma forma, o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP)¹, órgão do governo federal, criado e dirigido por Anísio Teixeira, desenvolve importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores, realizadas nas Escolas Normais de Ensino Médio. As pesquisas sobre a Escola Normal continuaram, particularmente após essa modalidade sofrer modificações pela Lei 5672/71, tornando obrigatória a profissionalização no Ensino Médio.

Uma transformação gradativa na formação dos professores foi-se desenvolvendo, pontuada por debates nas Conferências Brasileiras de Educação nos anos 1980. Vale destacar as experiências realizadas por diferentes universidades que, em convênio com sistemas públicos, passaram a formar, nos cursos de pedagogia, professores habilitados para as séries iniciais, inclusive propondo-se e, eventualmente, realizando pesquisa como parte do processo formativo. (PIMENTA, 2005). Com a criação dos cursos de pós-graduação, a produção acadêmica, na área de educação, foi significativamente impulsionada². Houve programas que tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira. (PIMENTA, 2005).

Assim, o caminho para se colocar a educação e a escola como questões centrais foi aberto. Estava, então, incluída a formação de professores, não apenas para a escola básica, mas para as demais séries, formação essa realizada nos cursos de licenciatura. (PIMENTA, 2005).

Esse entendimento suscitou novas propostas curriculares, tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas escolares, possibilitadas por amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação, com assessoria de universidades. (PIMENTA, 2005).

As análises do cotidiano escolar contribuíram para a elaboração das propostas a partir de pesquisas qualitativas, ou seja:

¹ Inep, criado no início dos anos 1940, iniciou em julho de 1944 a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores, até meados dos anos 1980. Além disso, foi um dos principais promotores para a organização das Conferências Nacionais de Educação (CNEs) 1965/6/7, e que foram inviabilizadas pela ditadura militar. Posteriormente, nos anos 1980, entidades de educadores da sociedade civil (Ande, ANPED, Cedes), reeditaram sob a sigla de Conferências Brasileiras da Educação (CBEs), responsáveis pela divulgação do pensamento e das pesquisas já então produzidas nas Faculdades de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação, criados em 1969, a partir do amplo movimento de análise crítica da realidade educacional brasileira, que colocou em pauta a importância da educação no processo de democratização política, social, econômica e cultural, trazendo propostas de políticas públicas compromissadas com justiça e igualdade social. (PIMENTA, 2005, p.29).

² A Pós-Graduação foi institucionalizada com a Lei da Reforma Universitária, 5540/68.

[...] crescia o entendimento da importância de se elevar a formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, o que acabou tomando corpo na Proposta para o texto legal da nova LDBEN, que foi aprovada em decorrência da Carta Constitucional de 1988. O texto que passou a integrar a LDBEN/96, resultado de inúmeras pressões, apenas em parte contemplou as demandas dos educadores no que se refere à formação de professores para as séries iniciais. Manteve-a no nível médio, por mais dez anos. (PIMENTA, 2005, p. 33).

Para realizar a formação de professores no nível superior, no entanto, optou-se por não se valer das inúmeras pesquisas e experiências que vinham sendo encaminhadas pelos governos estaduais e pelas universidades que já indicavam para a relevância do seu fortalecimento na realização dessa formação. Criou-se uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da universidade e cujo modelo já vinha sendo amplamente questionado em vários países que haviam optado por esse caminho, como por exemplo, Argentina, Portugal, Espanha, entre outros. (PIMENTA, 2005b).

No espaço de tempo entre a aprovação da Constituição de 1988 e a da LDBEN de 1996, o então Ministério de Educação⁴, com a colaboração de várias entidades e fóruns de educadores de todo o país, realizou a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), precedida de encontros regionais, que consolidou e aprovou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 - 2003), que seria nas palavras do então ministro implementado. 'Com os recursos constitucionais [acrescentados de outros, como Banco Mundial], mas fundamentalmente os que existem e estão assegurados pela Constituição' (Anais da Conferência Nacional de Educação, 1993, p. 11). (PIMENTA, 2005, p. 34).

Com esse plano, ocorreu um amplo acordo entre os sindicatos e os governos estaduais e municipais para a elevação salarial dos professores de todo o território nacional, resultando num piso salarial mínimo. A intensa movimentação dos sindicatos de professores, empreendida nos anos 1980, contribuiu para que se efetivasse esse entendimento.

³ O capítulo sobre Educação que consta da Constituição aprovada em 1988 foi elaborado pelos educadores brasileiros, a partir da ampla mobilização promovida pelas entidades, então promotoras das CBEs, e que culminou no texto aprovado na Assembleia Final da IV (Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em setembro de 1986 (ver Carta de Goiânia, in: Cunha, 1998). Nessa mesma Assembleia foi constituído o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, envolvendo outras entidades e sindicatos de educadores (Andes e CNTE) e da sociedade civil (ABI, OAB, entre outras). Esse Fórum deu prosseguimento à atual política junto aos órgãos representativos (executivo, legislativo e judiciário), pois na sequência da Carta Constitucional iniciou-se o movimento pela elaboração das Leis Orgânicas, dentre as quais as da Educação (LDBEN). Novamente as CBEs, especialmente a de Brasília (1988), foi o espaço privilegiado para o qual convergiram as vozes dos educadores e da qual saiu a proposta dos mesmos para a nova LDB.

⁴ Tendo por Ministro o prof. Murílio Hingel.

Entretanto, a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua. (PIMENTA, 2005).

A formação de professores, no Brasil, em rápida retrospectiva, permite compreender as preocupações temáticas que representam o solo que recebeu as contribuições dos pesquisadores estrangeiros. Sintetizando:

[...] a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? que escola? (PIMENTA, 2005b, p. 35).

Os subsídios de Nóvoa (1994), Schön (1983, 1992a, 1992b) entre outros foram bem recebidos e visivelmente cooperaram nesse espaço de discussão da formação de professores. Em geral, permitiram que se contemplassem diferentes experiências, examinando-as como um dos possíveis critérios para investigar as tendências, caminhos e propostas.

Nas investigações e comentários de Pimenta, observa-se que a trajetória da formação de professores, no país, é repleta de lutas, anseios, projetos e resistências, marcada pela vontade e compromisso em avançar, pois, essencialmente, ideava-se um professorado habilitado, para uma prática pedagógica qualificada que, concomitantemente, requeria melhores condições de trabalho.

Contemplando esses antecedentes históricos em relação à formação de professores, é imprescindível examinar o tema em questão na literatura pedagógica contemporânea, bem como nas políticas públicas implementadas, no intuito de compreender os desafios e as possibilidades que se apresentam. Considerando os estudos desenvolvidos nesse campo, tanto no passado como no presente, é relevante dar continuidade a essa discussão analisando, particularmente, a formação dos professores.

4.2 A Formação do Professor: reflexões ...

No Brasil, a formação de qualidade que se quer dos professores tem uma história escrita com base nas construções envolvendo pesquisadores de todo o país,

sensíveis a esse campo e associados a órgãos como ANFOPE, ANPED, CEDES, ANDE, SBPC e outros tantos, que têm contribuído, de forma expressiva, para o encaminhamento de inúmeras questões educacionais contemporâneas. A formação do profissional da educação, de acordo com estudos desenvolvidos por essas instâncias, precisa ser repensada, considerando o contexto mundial, nacional, estadual, regional e local, na perspectiva de que se trace uma luta pela formação do educador brasileiro capaz de responder às inúmeras demandas da sociedade. São reflexões em torno de um processo envolvendo o pensar e o fazer daqueles que, sensibilizados pelo campo, em um movimento múltiplo, abarcam diferentes posições, mas acreditam que muito ainda precisa ser feito. Entre as atitudes a serem tomadas, destaca-se a ação qualificada de governantes, instituições e pesquisadores, na definição de políticas e projetos de formação.

Há, na literatura, inúmeras referências ao termo formação, expressa como vocábulo que passa a ideia de que o indivíduo necessita constituir-se de certas competências. Nesse campo, Charlot (2005, p. 90), explica:

[...] Formar alguém é torná-lo capaz de executar práticas pertinentes a uma dada situação, definida de maneira restrita (função no trabalho) ou ampla (em referência a um setor de trabalho encarregado de um processo de produção). Práticas pertinentes em relação a quê? A um fim que se deve atingir. O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada.

Em sua afirmativa, o autor discute o ato de formar como um processo construído que, necessariamente, apresenta objetivos claros e envolve referenciais teóricos e práticos no intuito de desenvolver capacidades e habilidades no sujeito, para que este alcance bons resultados em determinadas circunstâncias. É todo um conjunto de conhecimentos que se entrelaça com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento de competências no sujeito. Isso legitima a formação como um decurso imprescindível tanto na trajetória pessoal como profissional. Na verdade, o que se presume com a formação é que a pessoa e/ou profissional desenvolva suas ações, sentindo-se mais qualificado.

Rios (2008, p. 84) com relação ao desenvolvimento profissional, assim se pronuncia:

Desenvolvendo seus recursos, o indivíduo caminha no sentido de uma qualificação constante. Qualificar, portanto, é mais que seguir uma lista de 'competências' que definem o profissional eficiente em cada área. Quando recorro à relação entre conceitos de competência e qualificação, minha intenção é explorar a ideia de qualidade presente no segundo: fala-se em profissional qualificado como um profissional que possui determinadas qualidades (alguns diriam competências) para a realização de determinadas funções. Será competente um profissional qualificado? Se entendermos a qualificação como um processo, tenderemos a responder afirmativamente. Até porque também a competência não é algo estático, mas processual.

As considerações anteriores remetem a pensar que a noção de competência e qualidade estão imbricadas, pois revestem-se de distintas propriedades denominadas como qualidades aprovadas, admiradas e avaliadas como convenientes a todo aquele que se vê em permanente processo de formação. Compreende-se que a teoria das competências centraliza a preocupação com a aprendizagem do indivíduo; assim, a construção de competências é importante, pois favorece a aprendizagem. Remeter isso ao campo da formação de professores pressupõe analisar que essencialmente o trabalho docente⁵ consiste em ter metas e tudo isso está no centro do processo educativo. Mesmo sabendo que a competência deriva muito do campo empresarial, para unificá-la no campo educativo, é possível enfatizar que independente do nome 'competências' é preciso que o profissional da educação tenha clareza de suas metas e intencionalidades. É válido enfatizar que as competências não podem ser mais importantes do que o sujeito que está em processo de formação, aprendendo. Nessa medida, é fundamental refletir que, no campo da educação, "[...] o que se busca é uma prática docente competente, de uma qualidade que se quer cada vez melhor [...]". (RIOS, 2008, p. 91).

Na sociedade atual, essa é uma realidade, defendida por inúmeros pesquisadores que acreditam que a conquista da qualidade na educação, perpassa pela formação dos profissionais envolvidos no processo. A ideia é de que as pessoas precisam de formação, e essa necessidade passa por todas as profissões. Desse modo, a formação docente é uma das grandes questões contemporâneas, que exige investigação para que se compreendam os desafios e as possibilidades ao projetar um trabalho de formação de professores.

⁵ O docente é professor *em exercício*, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, *participio presente* – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar. (RIOS, 2008, p. 53, grifos da autora).

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se desempenha em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode igualmente ser entendida como um processo de aperfeiçoamento e de estruturação da pessoa, e efetua-se com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito. (MARCELO GARCÍA, 1999).

Percebe-se que o conceito de formação, como tantos outros na área educacional, é susceptível de inúmeras perspectivas. Em geral, há uma associação do conceito de formação com o desenvolvimento pessoal, pois “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura.” (FERRY apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19).

Os escritos de Marcelo García revelam que o conceito de formação conduz a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, que também deduz capacidade e desejo de formação, essa disposição interna de quem busca, de forma permanente, o crescimento pessoal e profissional. Ou seja, o desenvolvimento dos processos formativos tem como responsabilidade única a pessoa, o sujeito⁶ que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente.

Quanto à formação do professor, é imprescindível analisar a seguinte concepção, com a qual me identifico:

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA; DOMINGUES apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 23).

A formação, desse modo, é conhecida como área de discernimento, sondagem e investigação, constituindo envolvimento pessoal ou de um grupo estabelecido que almeja estar aberto a mudanças, planejar atividades diferenciadas, dispondo-se a avançar, progressivamente, na sua área educacional, com o objetivo de construir aprendizagens pelo processo de ensinar crítico-reflexivo.

⁶ Começar a pensar em como é importante perceber e apreciar as mudanças pode ser um *primeiro* passo. Entretanto, acreditamos que também é necessário refletir sobre como é possível mudar-se por dentro. Conhecer as necessidades e as perspectivas que temos no enfrentamento da profissão. (ABDALLA, 2006, p. 45).

Na perspectiva do desenvolvimento profissional, outro conceito de formação de professores merece ser aprofundado:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA 1999, p. 26).

Nas considerações que o referido autor faz a respeito da formação de professores, evidencia-se a preocupação com a formação inicial e a formação continuada dos docentes, entendidas como essenciais no processo de habilitação dos professores, favorecendo as atividades de aprendizagem dos educandos. Nos seus estudos, revela preocupação em definir alguns princípios básicos para referendar esse processo, dos quais destaca o da individualização, como elemento integrante e sobre o qual afirma que “[...] o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas [...]”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29).

Esse autor pressupõe que aprender a ensinar não é um processo idêntico a todos os sujeitos: julga necessário que se saiba distinguir as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada educador ou grupo de educadores para que se desenvolvam plenamente suas aptidões e potencialidades.

Na obra, *Os Professores e a sua Formação*, organizado por Nóvoa (1995), há referenciais de Marcelo García e outros autores que tradicionalmente discutem a epistemologia da prática docente, como Angel Pérez Gómez, António Nóvoa, Leonel A. Schön, Ken Zeichner entre outros. Teoricamente, os pesquisadores introduzem novas abordagens ao debate sobre a formação de professores, numa perspectiva centrada no terreno profissional. São enfoques em torno de reflexões fundamentais sobre a profissão docente, ou seja, quanto a essa formação e ao desenvolvimento pessoal, quanto à vida do professor, seu desenvolvimento profissional e organizacional.

Assim como Marcelo García (1999), António Nóvoa (1995, p. 25) também afirma que a formação implica “[...] um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade funcional [...]”.

Na obra referida anteriormente, o texto de Donald A. Schön⁷ encaminha reflexão sobre duas questões:

Que tipo de conhecimentos e de saber-fazer permitem aos professores desempenhar o seu trabalho eficazmente? Que tipo de formação será mais viável para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (SCHÖN apud NÓVOA, 1994, p. 80).

A partir desses questionamentos, o autor afirma que as reformas educativas apresentam uma oportunidade para compreender questões, pois o que acontece na educação reflete o que, de fato, se manifesta em diferentes áreas. Para o pesquisador, essa crise está concentrada num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos docentes e respectivos alunos. É explícito quando afirma que as ideias que defende não são novas, pois podem ser encontradas nas obras de pesquisadores como Léon Tolstói, John Dewey, Alfred Schutz, Lev Vigotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins. E conclui lembrando que os autores mencionados pertencem, se bem que de formas diferentes, a certa memória do pensamento epistemológico e pedagógico.

O conceito de formação, também tem sido analisado por outras pesquisadoras:

[...] como o conjunto de experiências vividas no trabalho de professor, que permitem que a identidade seja reconstruída dentro do seu quotidiano. Nessa perspectiva, trata-se de encarar as situações de formação como «reconstrução» das situações de trabalho vividas pelos professores no seu ofício, onde as aprendizagens que realizam se tornam importantes referentes para a sua formação. Incluímos, também, a possibilidade de compreender a formação como um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades. Não estamos a afirmar que a formação seja construída, apenas, por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas. Para além dessas condições, ela compreende um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (reconstrução permanente de uma identidade pessoal) (ZANCHET; CUNHA; SOUSA, 2009, p. 97).

Presencia-se que a formação docente compreende toda uma dinâmica no ambiente acadêmico e oportuniza aos profissionais o aprender da profissão. É um movimento, ao mesmo tempo individual e coletivo, que prepara os professores para

⁷ Na obra, *Educando o Profissional Reflexivo*, Schön (2000, p. 243) retrata sua preocupação com a formação de educadores, propondo ideias pedagógicas de renovação da educação profissional docente, relatando as situações de ensino prático reflexivo que acompanha, fazendo análise de como estão funcionando. “Como foi empolgante ver pessoas sentadas em torno de uma mesa, realmente questionando a forma como poderiam ensinar melhor”.

traçarem os caminhos institucionais, capazes de sobrepujar as demandas contemporâneas que recaem na universidade.

Ainda em relação à formação do professor, é necessário referendar que as pesquisas de Pimenta (2005, p. 15) sobre as atividades docentes revelam que uma das discussões mais importantes dos anos 1990 foi efetivamente o repensar da formação inicial e contínua, partindo dos estudos das práticas pedagógicas. Esses estudos também fazem considerações às investigações de Cunha (1989); Zeichner (1993); Perrenoud (1992); Pimenta (1994); André (1994); Marcelo García (1999).

Com base nas ideias desses teóricos, somos desafiados a pensar a formação inicial dos professores como tarefa complexa que tem sido desenvolvida pela universidade, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, em seu artigo 61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (CARNEIRO, 2010, p. 430).

Já no artigo 62, a lei discorre sobre a formação mínima exigida para o exercício da docência na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (CARNEIRO, 2010, p. 433).

O artigo 64 dessa mesma Lei também merece atenção, pois reporta-se à formação dos profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. De acordo com esse artigo, para trabalhar nessas modalidades atendendo necessidades da educação básica, a formação será feita em “[...] cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. (CARNEIRO, 2010, p. 444).

Vinculando-se a opinião dos teóricos mencionados até aqui com os preceitos da LDB sobre a formação dos professores, cabe a reflexão: Como os conhecimentos profissionais vêm sendo construídos nos cursos de formação? Há uma articulação

com a prática de ensino⁸? Quais os investimentos da universidade na formação de professores? Marcelo García (1999) tem a mesma preocupação ao afirmar que, quanto à qualidade profissional de um programa de formação inicial de professores, é necessário examinar o modo como os formadores de professores articulam os conteúdos das suas matérias e a prática de ensino. Analisa em que proporção o conhecimento que os educadores em formação estão a pesquisar ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos de ensino.

O autor faz referência à importância que exerce na formação, ao modo como é conduzida e articulada à teoria/prática, bem como à relevância das temáticas estudadas objetivando preparar o docente em formação para o enfrentamento dos contextos reais da prática educativa.

Nesse sentido, é válida a indagação:

E então, para que formar professores? [...] Contraíndo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reproduzidor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constituídos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. (PIMENTA, 2005, p. 15).

Ao referir-se à formação docente, a pesquisadora revela que há necessidade de formar professores, pois, na sociedade atual, é ele o mediador de processos que formam a essência da cidadania no aluno, estabelecendo pressupostos para a transposição de inúmeros desafios colocados aos estabelecimentos de ensino, entre eles as desigualdades escolares.

Além disso, Pimenta (2005) explica que, na verdade, todos exigem e admitem a formação como elemento necessário, que oportunize ao educador compreender o quanto desconhece e precisa, ou simplesmente tem vontade de saber.

⁸ Ensina-se um saber, forma-se um indivíduo. A ideia de ensino implica um saber a transmitir, quaisquer que sejam as modalidades de transmissão, que podem ser magistrais ou passar por processos de "construção", de "apropriação". Ela faz referência, ao menos implicitamente, a um modelo de três termos: o saber a ser adquirido, que é o objetivo, o ponto de referência do processo, sua razão de ser; o aluno ou, se preferir, o aprendiz; o mestre, cuja função é servir de mediador entre o aluno e o saber, "sinalizar", como indica a etimologia, direcionar os olhos da alma para o saber, como dizia Platão. A lógica do ensino é aquela do saber a ser ensinado, do saber constituído em sistema e discurso que tem uma coerência própria (em "logos", diziam os gregos). A coerência do discurso é, então, interna: o que dá pertinência a um conceito é o conjunto das relações que ele mantém com outros conceitos em um espaço teórico, relações constitutivas desse conceito. (CHARLOT, 2005, p. 90).

São inúmeros os estudos focados na formação⁹ do professor, justificados por ser o docente agente principal, protagonista das práticas pedagógicas do ensino superior, direcionando seu trabalho para formar novos docentes. Especificamente nesse espaço da universidade, há entre o professor e os alunos uma relação próxima com o saber, com a ciência, com a crítica, com a arte da disposição em buscar a formação inicial que responda às expectativas e necessidades do sistema educacional vigente, ou seja:

Devemos ser capazes de formar os nossos professores como gostaríamos que eles formassem os seus futuros alunos. Temos um dever de coerência e congruência. Queremos professores que despertem nos seus alunos o gosto pelo conhecimento, a capacidade de estudar e de aprender, o espírito crítico, a autonomia e a participação? Então, recusemos programas de formação meramente 'teóricos' ou 'metodológico' e centremos a nossa atenção nas situações pedagógicas concretas. [...] sublinhar a importância da escola como lugar da formação e o papel dos professores no seu próprio desenvolvimento profissional. (NÓVOA, 2007, p. 28).

Atribuições, cada vez mais exigentes e contínuas, são impostas à universidade em relação à formação e desenvolvimento profissional dos docentes que esperam da instituição um compromisso ético, definindo o papel do professor na contemporaneidade e os conhecimentos essenciais para que desfrutem de aprovação profissional da sociedade como um todo. Nóvoa (2007) ainda defende a premissa de que o professor precisa compreender que investir no desenvolvimento profissional também é compromisso seu, enquanto profissional da educação, além de reconhecer as instituições de ensino¹⁰ como lugar de formação e construção de saberes.

O desenvolvimento profissional dos professores tem-se firmado como objetivo de propostas educacionais que prestigiam a formação dos professores não mais pautada na racionalidade técnica¹¹, que os julga como meros executores de

⁹ Conforme Nóvoa (2007, p. 29), “[...] os formadores devem possuir algumas disposições. Ser uma pessoa atenta e perspicaz, revelando um sentido apurado de escuta e, sobretudo, uma grande capacidade de leitura, análise e de interpretação dos problemas pedagógicos”.

¹⁰ Quando discutimos se os professores aprendem na escola e se a escola pode aprender com os professores, precisamos ter em mente a forma pela qual a cultura escolar contribui para *costurar* as múltiplas possibilidades de construção de um espaço que seja, efetivamente, de formação/produção docente. (ABDALLA, 2006, p. 83, grifo da autora).

¹¹ A ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. [...] O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução.

determinações alheias, mas num enfoque que os reconhece pelo que sabem e fazem, admitindo e confirmando sua competência de pensar, analisar e concluir. (PIMENTA, 2009).

Com a dimensão e velocidade das transformações tecnológicas, sociais, econômicas e culturais que acontecem, há dificuldade para supor como ficarão as atividades profissionais, as relações e situações de trabalho nos próximos anos. Sendo assim, são inúmeras as exigências à Educação Superior, visando preparar novos sujeitos para esse contexto tão imprevisível.

Nesse sentido, é relevante dissecar este pressuposto:

Quando se trata de formar profissionais na universidade, como tratamos esse assunto politicamente? Hoje, nenhum professor espera que seus alunos iniciantes de um curso universitário, e que se encontrarão em plena atividade profissional em 2005 ou 2010, realizem suas profissões como os mais competentes o fazem nos dias de hoje como serão essas atividade profissionais? Não estou pedindo para que nossos professores tenham uma bola de cristal para responder, mas estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje nas profissões, para suas mudanças, para velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não qualificadas. (MASETTO, 1998, p. 24).

Nas considerações do pesquisador, o professor formador necessita estar atento às demandas e circunstâncias do contexto. Para tanto, é importante compreender o momento educacional, considerando os estudos sobre o contexto histórico, sociopolítico e econômico, o contexto político-administrativo ligado aos sistemas educacionais e ao contexto da prática que considera a cultura profissional, a história pessoal e concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, elementos necessários para a análise no cotidiano.

Portanto, com um trabalho calcado em valores e princípios, as instituições precisam direcionar suas ações na defesa das atividades que lhe pertencem, necessárias e requeridas pela sociedade. Dessa maneira, formar profissionais para o campo da educação é uma relevante missão da universidade. Tendo em vista que um dos focos da pesquisa é a formação do professor universitário, é nessa perspectiva que se aborda o estudo, sem desconsiderar os inúmeros profissionais que se constituem no espaço da educação superior.

A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória. (CONTRERAS, 1997, p. 90-91).

4.2.1 Desafios da Formação dos Professores

“Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade na universidade”. (ZABALZA, 2004, p. 145).

Na contemporaneidade, são inúmeros os estudos que têm sido realizados sobre a universidade brasileira, os quais desvendam sua trajetória ao longo da história, expressam contradições e possibilidades de mudança diante de legislações vigentes, respeitada também sua organização enquanto instituição de ensino, o que tem sido significativo para encaminhá-la em novas direções. São pesquisas que fortalecem um projeto de universidade respondendo aos anseios e necessidades da realidade brasileira. Nesse campo, em relação à formação do professor, há inúmeros movimentos que revelam a importância de análises permanentes em relação a opções ou parâmetros a serem definidos para um programa e práticas de formação docente. O desafio é pensar e refletir sobre qual a formação de que necessita o professor universitário para aprender a ensinar e construir a identidade docente e, nesse processo, quais seriam as bases de conhecimento para o ensino e teorias fundamentais que precisam estar integradas e implícitas nesse decurso.

As políticas públicas, no Brasil, indicam que a tarefa para formar professores que atuem em nível superior é da universidade, assim expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, em seu artigo 66: A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Assim, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua criação na década de 1960, representam legalmente o lugar da formação do professor universitário.

Nesse sentido, os profissionais que ingressam em cursos de mestrado e doutorado, o fazem por considerar como um processo de formação valorizado na carreira profissional docente. Tradicionalmente, não há um indicativo, nas sociedades ocidentais, de formação inicial do docente universitário, no entanto, é possível afirmar que, nas últimas décadas, o título de mestre e doutor tornou-se exigência para ingresso no ensino superior. Há, assim, uma compreensão de que a formação que qualifica os professores da Educação Superior é a oferecida nos

cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e também esse é o espaço que possibilita circunstâncias de desenvolvimento profissional.

Os objetivos da pós-graduação, no Brasil, reunidos e apresentados no Parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, expressam a preocupação com a formação de professores universitários para responder e cuidar da expansão quantitativa e a melhoria da qualidade da Educação Superior, incentivando a pesquisa científica, por meio da formação de pesquisadores e do aperfeiçoamento de alto nível de técnicos e intelectuais para atender às demandas do desenvolvimento nacional. (BRASIL, 1965). A construção desse aporte legal assegura a finalidade de regulamentar os cursos de pós-graduação criados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 4.024/61. Assim decorreu a definição e normatização dos cursos de pós-graduação no Brasil, até os dias atuais.

Ao estudar o Parecer 977/65, é possível compreender que a pós-graduação *stricto sensu* é determinada como um ciclo de cursos regulares, constituídos sistematicamente no complexo universitário, que propõe desenvolver e aprofundar, por meio da pesquisa, a formação obtida na graduação, tendo como ponto culminante a conquista do certificado desse grau acadêmico. Nesse sentido, a pós-graduação é assumida como "[...] cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades de treinamento avançado [...]". (BRASIL, 1965).

Outro importante aporte legal que merece ser analisado é o Parecer 77/69 do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969), estruturado para determinar as normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação em acordo e harmonia com o Parecer 977/65. No entanto, percebe-se que não faz nenhuma referência à formação de professor da educação superior. Acredita-se que isso possa indicar um retrocesso em relação ao parecer que o antecede. Para estabelecer uma compensação, o artigo 13 ordena que "[...] o doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criador nos diferentes ramos de saber [...]". (BRASIL, 1969, p. 130). Esse mesmo documento não exhibe as finalidades dos cursos de mestrado.

Nesse processo, pretendendo compreender o papel da pós-graduação *stricto sensu* na formação dos docentes universitários, é essencial examinar os

planos nacionais de pós-graduação construídos a partir de 1975 até os dias atuais. É importante enfatizar que a CAPES é responsável pela definição do Plano Nacional de Pós-Graduação¹² (PNPG) e mostra claramente as prioridades do governo federal quanto à pós-graduação, em cada período. Na verdade, são planos relevantes, pois se comprometem com a trajetória da pós-graduação no Brasil, e declaram toda a organização, desenho e finalidades do movimento de implementação desse nível de ensino.

O estudo do I PNPG, projetado para o período de 1975-1980, oportuniza esclarecer que, entre seus objetivos, destacam-se a capacitação de docentes universitários e de pesquisadores, a inclusão da pós-graduação no sistema universitário é um forte chamamento para o desenvolvimento da pesquisa na universidade. Cabe ressaltar que, nesse aporte legal, é evidente a preocupação com a formação dos docentes universitários, em exercício e dos futuros profissionais.

É oportuno esclarecer que, ao examinar o II PNPG relativo ao período 1982-1985, o referido plano preconiza a formação de recursos humanos para desempenhar a docência e a pesquisa em todas as modalidades de ensino, atendendo às necessidades dos segmentos público e privado.

O III PNPG, projetado para o período de 1986 a 1989, organizado na fase inicial da Nova República, centraliza o foco na institucionalização e ampliação da pesquisa, reconhecida como elemento indissociável da pós-graduação, no processo de fortalecimento do papel da pós-graduação *stricto sensu*, como ferramenta de desenvolvimento do campo científico, tecnológico, cultural, econômico e social. Ainda, tal documento legitima a importância da pesquisa articulada ao sistema nacional de ciência e tecnologia.

Nas investigações realizadas, constatou-se que o IV PNPG¹³ não chegou a ser declarado em documento final. Quanto ao intervalo compreendido entre o III e o

¹² Há uma importante explicitação no PNPG 2011-2020 de que se a Lei 5.540/68 e os Pareceres 977/65 e 77/69, do antigo Conselho Federal de Educação, foram relevantes para fortalecer os PPGs no país, os Planos Nacionais de Pós-Graduação constituíram-se em outro elemento essencial na construção e desenvolvimento desse sistema.

¹³ Compreendeu-se que várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. Uma dessas versões, considerada a mais completa, que não se constituiu em documento público, apresentava os seguintes tópicos: evolução do sistema, desequilíbrio do sistema, demandas por pós-graduação e a necessidade de a CAPES buscar integração com outros órgãos. O documento esclarece que uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de

V PNPGs, como anúncio legal, vale ressaltar que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9 394/96. Essa LDB, como mencionado anteriormente, expressa que preferencialmente a preparação do professor universitário far-se-á em programas de pós-graduação, entretanto, não determina a obrigatoriedade.

No período de 2005 a 2010, foi publicado o V PNPG que apresenta como objetivos a formação docente. Porém, fica manifestado, nesse plano, a ampliação de oportunidades para os profissionais de todos os níveis de ensino, interligados aos objetivos de consolidação dos fundamentos da área científica, tecnológica, de inovação e, igualmente, de formação de profissionais para mercados não acadêmicos.

Ao analisar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 contempla-se a preocupação dos intelectuais em apontar e concretizar ações tendo presente que, no século XXI, o Brasil está sendo reconhecido como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020. Discorre o documento que se trata de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído a Educação Superior. Essa política pública aponta novamente que o núcleo da pós-graduação é a pesquisa. O documento reforça a ideia de que a pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. O PNPG 2011-2020 apoia-se nos seguintes eixos: a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação, a criação de uma agenda nacional de pesquisa; o aperfeiçoamento da avaliação, a multi/interdisciplinaridade e o apoio a outros níveis de ensino.

Examinar esse conjunto de políticas permite evidenciar uma compreensão limitada da docência universitária, tendo como eixo central o domínio de

fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Pós-Graduação (BRASIL, 2004).

conhecimentos do campo científico e na preparação para a pesquisa. Em importante obra, foi possível compreender a seguinte premissa:

Fortemente inspirada no modelo norte-americano, a pós-graduação *stricto sensu* instituída no Brasil envolve dois níveis, mestrado e doutorado, que, embora hierarquizados, são relativamente independentes, ou seja, a realização do mestrado não é condição para ingresso no doutorado. Os processos de aprendizagem na pós-graduação *stricto sensu* caracterizam-se, de acordo com o parecer, pela flexibilidade e liberdade do pós-graduando de organizar seu percurso acadêmico sob a assistência de um orientador, de forma a cumprir um número determinado de créditos a partir da oferta de um elenco de disciplinas variadas na área de concentração, entendida como o campo específico do objeto de sua pesquisa. O programa de estudos comporta duas fases: a primeira implica a frequência às aulas, seminários, prova de leitura em língua estrangeira (pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado) e é concluída com um exame geral que avalia a capacidade do pós-graduando de prosseguir os estudos. Ainda, as matérias devem ser, preferencialmente, '[...] ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade um assunto determinado' (BRASIL, 1965) A segunda fase é dedicada, essencialmente, à pesquisa de um aspecto da área de concentração e culmina com a apresentação do documento da dissertação (mestrado) ou da tese (doutorado), que sistematiza os resultados da pesquisa empreendida. (SOARES; CUNHA, 2010, p. 42).

O modelo de formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, criado no Brasil com influência reproduzida nos moldes norte-americanos, pelo parecer das pesquisadoras aponta para um leque de atividades que concentram o olhar para um campo específico do conhecimento. O curso de mestrado e/ou doutorado abarca dois momentos relevantes: inicialmente com a oferta de aulas e seminários em que o aproveitamento do aluno é avaliado para dar continuidade, num segundo momento, ao trabalho de pesquisa, com a construção da dissertação ou da tese respectivamente. Ou seja, a pós-graduação trata-se de um espaço de construção de saberes e de importantes reflexões a respeito da formação profissional.

No entanto, sabe-se que, no sistema nacional de educação no Brasil, ainda que os cursos de pós-graduação assumam como compromisso e finalidade a formação do professorado da educação superior, a estrutura geral dos cursos, manifestada no Parecer 977/65, declara a ênfase dos programas na pesquisa e não na formação docente. Portanto, essa é uma questão a ser examinada no campo da formação do professor universitário.

Nesse contexto, importantes considerações são explicitadas por profissionais que tradicionalmente discutem a pedagogia universitária:

No Brasil, o modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa o seu alicerce principal. Tanto os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a pós-graduação *stricto sensu*. Os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado campo do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. (ZANCHET; CUNHA; SOUSA, 2009, p. 94-95).

Nessas circunstâncias, os aspectos que embasam e fundamentam a formação dos professores da educação superior são definidos. Sendo assim, ao ser referida a pós-graduação *stricto sensu* como o curso que qualifica esse profissional, é imprescindível avaliar e considerar o fato de que, no universo acadêmico, há indícios de que a pesquisa tem mais valor do que o próprio ensino.

Os dilemas entre formação para a docência e formação para a pesquisa são analisados igualmente por Zabalza (2004) como parte da cultura universitária, em que é atribuído um status acadêmico diferenciado à pesquisa. Inclusive, destaca que os méritos da pesquisa são também avaliados em concursos de ingresso e promoção na universidade. Nesse contexto, reconhece que os projetos de formação de pessoal empreendidos são geralmente para a formação em pesquisa. Diante disso, afirma que, apesar de parecer contraditório, a docência converte-se em atividade marginal dos professores, sendo tratada como assunto de importância secundária. Analisa, ainda, haver os defensores de que, para ser um bom docente, o que mais interessa é ser pesquisador. Nessa perspectiva, há uma compreensão de que o ato de pesquisar é parte essencial na conquista de um nível de desenvolvimento intelectual. Do mesmo modo, serve de alicerce na construção da capacidade de observar e inferir de modo mais preciso, rigoroso e contínuo, na obtenção de um volume considerável de conhecimentos acerca dos temas que atravessam sua área científica. O pesquisador alerta, no entanto, que, ao examinar pelo ponto de vista do ensino, esse argumento não tem força, pois a pesquisa exige capacidades específicas que se distinguem das aptidões e atributos requeridos e determinados para o ensino.

Ainda na mesma linha, o autor expressa:

Elas podem apresentar-se todas nas mesmas pessoas, obviamente; porém, é frequente encontrar excelentes pesquisadores que são professores medíocres (ou não se comunicam bem, ou utilizam um tipo de discurso muito elevado e complexo, ou mantêm relações conflitantes com seus estudantes, ou não têm tempo suficiente para preparar a aula, ou estão mais envolvidos com os conteúdos que explicam do que com a forma como seus estudantes os decodificam e assimilam, etc.). (ZABALZA, 2004, p. 155).

Sentenciar os pressupostos referenciados pelo autor equivale a dizer que nem sempre *os melhores pesquisadores são os melhores professores*, tendo em vista que estão em jogo inúmeras dimensões e circunstâncias que merecem ser avaliadas, como o planejamento, a definição dos conteúdos, as estratégias metodológicas, a relação professor-aluno e a capacidade de comunicação do professor. (grifo nosso).

Desse modo, há necessidade de examinar-se criticamente essa questão análoga que provém de fatos singulares do campo da pedagogia universitária, tendo presente que “[...] ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária”. (CUNHA, 2007, p. 21).

Os argumentos da autora traduzem-se em convite a estudar essa questão, tendo em vista que pressupõe pensar sobre as bases que precisam apoiar a formação do docente universitário, na perspectiva de que haja investimento na sua profissionalidade docente¹⁴ como caminho para fazer rupturas paradigmáticas.

Acredita-se que são transformações caras e urgentes, impostas pelas políticas mundiais e nacionais, que demandam aos professores universitários repensar as funções que lhes são atribuídas bem como à sua própria ação profissional.

Todo esse debate instiga a conjecturar:

Parecem fortes as concepções que entendem que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular, melhor será o seu desempenho profissional como docente universitário. Os docentes trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, mas precisam de se questionar sobre o que é necessário saber para ensinar esses conhecimentos. Nesse sentido, é importante que os especialistas se perguntem sobre o significado que os conhecimentos que ensinam têm para si mesmos, sobre o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, sobre a diferença entre conhecimento e informação e sobre o papel do conhecimento que ensinam para o mundo do trabalho. (ZANCHET; CUNHA; SOUSA, 2009, p. 95).

Nesse cenário, há que se pensar se essa expressiva bagagem de conhecimentos, específicos da área é suficiente para preparar o profissional para a

¹⁴ “O termo ‘profissionalidade’ tem sido introduzido nas últimas reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de ser a profissão em ação, em processo, em movimento”. (CUNHA, 2007, p. 14).

docência. A ideia não é de negar a relevância do aprofundamento do campo científico, mas, nessa direção, o que se questiona é: como fica a questão pedagógica, considerando que, ao adentrar na sala de aula, esses mesmos profissionais são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem?

Em seus estudos, Zabalza (2004) toma a defesa de que as funções de docente e pesquisador necessitam de formação. No entanto, observa que a pesquisa é uma atividade que se estabelece regularmente nos cursos de doutorado, ou na integração em grupos de pesquisa e trabalhos com o orientador das dissertações e teses. Nesse sentido, observa que a docência é um processo muito solitário, sem amparo e irregular, que historicamente é enfrentado pelo professor absolutamente só, apenas com sua força e determinação, sem preparação específica para exercer as incumbências que lhe são atribuídas.

Assim, por ser e estar nessa categoria profissional, compreende-se que os professores necessitam construir conhecimentos articulados à docência – dimensão pedagógica - e, ainda, à dimensão política – perspectivas de sociedade e universidade que se deseja. Nessa proposta, é fundamental explicitar:

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. (ZABALZA, 2004, p. 145).

Na declaração do pesquisador, a formação do professor para a Educação Superior é um caminho para a busca da qualidade, quando é articulada, nesse processo, a dimensão científica e a pedagógica. Há uma ideia implícita de que existe uma possibilidade de formar o docente da Educação Superior, tendo em vista que esses profissionais necessitam de formação para atuar na universidade. Sabe-se que existe forte pressão para garantir a qualidade no ensino universitário, e ela está muito ligada à atuação do professor e, em vista disso, diante dos desafios e das possibilidades, investir na formação é uma ação especial para fortalecer a profissionalidade docente.

Ao expressar¹⁵ um perfil clássico de docência, Zabalza Berasa (2009) assevera que uma formação necessita abarcar os conhecimentos da disciplina que o profissional ensina, porém nem tudo pode resumir-se ao conhecimento disciplinar. É essencial conhecer o programa de ensino e saber planejar o trabalho que irá desenvolver. A ideia é que o educador saiba planificar o seu trabalho, definindo ações para promover oportunidades de aprendizagem adaptadas aos estudantes. Defende que, para isso, o professor também necessita conhecer os estudantes, pois os alunos são distintos em cada tempo, e isso pode evitar um mal-estar. Nesse campo, alerta que é imprescindível buscar compreender seus contextos, o mundo de trabalho dos estudantes e suas características. Pontua, ainda, que um processo de formação de professores precisa oportunizar uma reflexão em torno do que significa a universidade, e do trabalho dessa instituição como: objetivos, metas, missão. Igualmente reconhece que questões da pedagogia universitária sobre o que significa ensinar, como adequar metodologias e recursos também é necessário abordar. Enfatiza que analisar os processos de ensino-aprendizagem favorece, esclarece e dá sentido à ação docente. Enfim, chama a atenção para a formação como tema estratégico da universidade comprometida com a qualidade. Em face do exposto, acredita-se que são importantes indicadores que precisam ser examinados e estar integrados aos cursos de mestrado e doutorado.

Nessas circunstâncias, repensar a formação do professor nos cursos de pós-graduação requer investimentos no campo científico e também pedagógico para que novos caminhos sejam anunciados nesse processo. Poder-se-ia pontuar, como um deles, a análise dos saberes que configuram a docência. Tardif (2002) menciona que são muitos, hoje, os pesquisadores interessados em aprofundar estudos a respeito do saber do professor. Afirma que, nas últimas décadas, houve uma profusão de livros e trabalhos sobre essa questão.

A formação de professores e os saberes da docência também têm sido foco da pesquisa de Pimenta (2005) por acreditar que há necessidade de se repensar a formação dos docentes. Nesse sentido, ressalta que as pesquisas sobre a prática educativa estão revelando novos caminhos para a formação docente. Um deles reporta-se ao debate sobre a identidade profissional do professor, tendo como uma

¹⁵ Pronunciamento de Miguel Zabalza Berasa, no VIII Seminário de Educação Superior. (ZABALZA BERASA, 2009).

de suas facetas a tese dos saberes que “[...] configuram a docência [...]”. (HOUSSAYE, 1995; PIMENTA, 1996a; PIMENTA, 2005, p. 16).

Presencia-se nos estudos citados que uma formação docente exige a construção de saberes do campo específico do conhecimento, e, igualmente os saberes pedagógicos. Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2008) enfatizam que a preparação do professor para atuar na universidade necessita examinar os conhecimentos científicos a respeito do processo de ensinar e aprender.

Em relação a esse pressuposto, é importante problematizar: como desenvolver esses saberes nos cursos de mestrado e doutorado, tendo em vista ser legalmente reconhecido como espaço de formação do professor universitário? E ainda, diante da diversidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, como estabelecer diretrizes nesse sentido?

Nos estudos de Zanchet, Cunha e Sousa (2009) há uma declaração de que a pós-graduação em educação, tem-se caracterizado como lugar de formação e também aprendizagem dos docentes universitários. Ainda sobre a questão prosseguem:

É certo que essa escolha muitas vezes não tem guarida nos seus espaços profissionais. Há estruturas (departamentos, cursos, instâncias avaliativas) que não reconhecem a validade da pós-graduação em Educação para os professores universitários, alegando que ela significaria um desvio da área. Essa posição expressa a compreensão de docência alicerçada no domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação e, nesse sentido, pode ser responsável pelo represamento de iniciativas nessa direção. Na esteira do desprestígio, existem discursos que afirmam que o professor que faz essa opção escolhe caminhos facilitados e simplistas. Essas energias, entretanto, não têm sido suficientemente fortes para estancar a procura pelos PPGE, por parte de professores do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento. (ZANCHET; CUNHA; SOUSA, 2009 p. 95).

É importante salientar que a pós-graduação em Educação se tem constituído como significativo espaço que oportuniza aos docentes universitários aprender e investir no seu desenvolvimento profissional docente, apesar de, em inúmeras áreas do conhecimento, ainda não ser reconhecido.

Outro importante estudo tem revelado que alternativas estão sendo desenvolvidas para sanar as lacunas na formação do professor universitário, independente da área em que realiza o curso de mestrado e doutorado.

Nas áreas tecnológicas, o modelo de formação pedagógica inclui, além da preparação científica no campo do conhecimento, a introdução de uma

disciplina de metodologia do ensino superior. Tal disciplina, com programas variáveis e flexíveis, pode acompanhar o curso de mestrado e doutorado *stricto sensu* ou especialização em pós-graduação. Os conteúdos desenvolvidos em um período de 60 horas presenciais, com 4 ou 8 créditos, podem discutir a universidade e seu ensino, os objetivos, a metodologia e a avaliação das disciplinas do ensino superior. Em alguns programas, inclui-se uma visão ligeira da questão curricular na graduação, tipos e avaliação das aulas. A exiguidade do tempo e a heterogeneidade das turmas, em geral numerosas, não permitem o aprofundamento de qualquer temática em especial. (LEITE et al., 1998, p. 41-42).

Na perspectiva dos autores, esses profissionais procuram aprofundar o tema do ensino e aprendizagem como uma intervenção com caráter técnico, pois a racionalidade cognitivo-instrumental é, de certa forma, privilegiada. Os pesquisadores ainda chamam a atenção que “Para aqueles docentes universitários que, além do bacharelado, realizaram uma licenciatura, o panorama da formação fica acrescido da ‘cientificidade’ trazida pelas disciplinas psicológicas constantes do currículo”. (LEITE et al., 1998, p. 41-42).

Outras iniciativas institucionais, empreendidas em alguns cursos de Pós-Graduação *latu sensu* e *stricto sensu*, também são apresentadas:

[...] em alguns casos, incluem uma disciplina pedagógica, em geral ligada ao campo da metodologia de ensino. No caso das especializações, por alguns anos, essa iniciativa se dava por força de Lei. Nos demais casos, a decisão ficava atrelada à sensibilidade dos organizadores das propostas curriculares, algumas vezes, tendo em vista o interesse de mestrandos e doutorandos em, futuramente, credenciar-se como professores. (CUNHA, 2010, p. 33).

Assumir a docência superior tem provocado a necessidade de construir a profissionalidade docente, instituindo ações que objetivam imprimir mudanças na prática educativa, ampliando os conhecimentos profissionais dos mestres. Nessa direção, as instituições estão se organizando para atender os profissionais interessados em investir na sua formação pedagógica.

Em outros estudos, Cunha (1989, 1995) responde que a formação pedagógica do docente da Educação Superior, ao mesmo tempo, fundamenta-se informalmente nas aprendizagens construídas como acadêmico universitário, em particular, nas suas lembranças dos bons professores com quem teve a oportunidade de conviver (grifo da autora).

Pode-se afirmar, portanto, que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática [...]”. (CUNHA, 2007, p. 22). Ou seja, aprender a ensinar não é tarefa simples, “[...] ensino é feito em uma

situação de tensão. Ensinar não é tarefa serena [...]”. (CHARLOT, 2005, p. 78). É um processo que envolve vários fatores numa dimensão cognitiva, afetiva, ética e mesmo de desempenho, entre outros. As bases conceituais e o solo epistemológico¹⁶ de conhecimentos fundamentais para a ação de ensinar têm enfatizado, como instrumento de construção do conhecimento profissional, o próprio desenvolvimento profissional no exercício da docência, como também a disposição pessoal na busca desse conhecimento.

Como expressa a seguinte posição:

Aprender a ensinar é *desenvolvimental* e requer tempo e recursos para que os professores modifiquem suas práticas; que as mudanças que os professores precisam realizar de formas a contemplar novas exigências sociais e de políticas públicas vão além de aprender novas técnicas, implicando revisões conceituais dos processos educacionais e instrucional da própria prática. (MIZUKAMI et al., 2002, p. 48, grifo da autora).

Um paradigma que vem sendo produzido no mundo profissional, pelas novas circunstâncias, é de que a aprendizagem se dá ao longo da vida. Assim, considerando que o ser humano desenvolve habilidades intelectuais durante todo o ciclo de vida, analisa-se que as instituições educativas estão sendo chamadas a rever seu exercício de formação de professores universitários no espaço dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* objetivando facilitar e promover o crescimento e desenvolvimento profissional docente, propondo atividades que facilitam o aprimoramento de habilidades específicas necessárias para alcançar uma melhor qualidade no contexto educacional. Assim, numa perspectiva desenvolvimental, ilustra-se que intervenções necessitam ser contempladas, ao longo da ação docente, para conseguir progressos nos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Sem dúvida, uma provocação para o campo da pedagogia universitária é investigar e mapear opções e alternativas nos cursos de formação de professores para a Educação Superior, suas formas e os embates presentes.

[...] as trajetórias, as motivações, os pressupostos e as práticas que vêm sendo desenvolvidas, em suas múltiplas modalidades [...]. É preciso reconhecer as motivações, os formatos e os significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências

¹⁶ São inúmeros os pesquisadores que têm oferecido contribuições a partir de seus estudos quanto ao desenvolvimento de uma nova epistemologia, considerando particularidades do desenvolvimento profissional do professor: Shön (1983, 1987, 1988), Elbaz (1983), Nóvoa (1992), Calderhed (1996), Knowles et al. (1994), Clandinin e Connelly (1996, 2000), Shulmann (1986, 1987, 1996), entre outros. (MIZUKAMI, 2002).

desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da educação superior; e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualificação da educação superior. (CUNHA, 2007, p. 23).

Nas considerações da pesquisadora, os processos de formação com foco no desenvolvimento profissional dos professores universitários precisam mobilizar os docentes para realizar uma análise crítica de seus saberes construídos em suas práticas, ampliando-os, apoiados em teorias da educação e do campo pedagógico. Desse modo, é importante acompanhar e persistir no debate e análise dessas experiências da formação acadêmica do professor no espaço institucional, assegurado como um processo com possibilidade de tornar-se valioso, objetivando legitimar a docência da melhor qualidade. (RIOS, 2008).

O desafio da formação de professores cresce diretamente proporcional às demandas sociais que marcam a sociedade contemporânea. Nesse cenário, é imprescindível avançar nas propostas dos cursos de mestrado e doutorado, objetivando formar docentes mais qualificados e comprometidos com o processo educacional. Portanto, é necessário acreditar na pesquisa, objetivando enxergar melhor o contexto do trabalho docente, iluminando nossas reflexões para dar um “novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na especificidade, e sólido nos seus fundamentos”. (ROLDÃO, 2007, p. 102).

4.3 A Formação Continuada dos Professores Universitários

Investir no professor é investir na capacidade produtiva das instituições. (CONNELL, 2010).

A formação inicial e continuada de professores tem sido tema de debates nacionais e internacionais na contemporaneidade. O papel do professor na melhoria da qualidade da educação está presente em discussões realizadas pelo Ministério da Educação, por associações de educadores, por instituições nacionais e internacionais como o Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas e para área de Ciência e Cultura (UNESCO). Essas circunstâncias experienciadas, nesse

momento histórico legitimam a necessidade de profissionalização¹⁷ docente como tema relevante a ser investigado.

No Brasil, particularmente, evidenciou-se que, com a LDB 9394/96, medidas em relação à formação de professores foram priorizadas, com a finalidade de garantir uma educação de melhor qualidade em todo o território nacional. Constatou-se que a LDB refere-se à formação dos profissionais da educação e do exercício profissional dos artigos 61¹⁸ a 67 e ainda recupera o assunto no artigo 87, das disposições transitórias. A abordagem recai sobre os limites de atuação profissional e os fundamentos do compacto formativo.

Essa preocupação com a profissionalização dos professores provocou, durante as últimas décadas, significativas reformas que atingiram diferentes dimensões. Por um lado, destaca-se a reconfiguração dos programas de formação, a implantação de novas estruturas de formação, estágios práticos mais longos, a articulação do ensino com pesquisa e da ideia do prático reflexivo. Com efeito, os novos programas de formação enfatizam as aprendizagens de professores e alunos e chamam a atenção para a importância da utilização das tecnologias de informação e de comunicação, e a exigência de uma gestão participativa que contemple a diversidade sociocultural.

Assim, é importante reequacionar os fundamentos da formação dos profissionais da educação, especialmente os que atuam como professores na universidade, mediante os novos desafios que confrontam as instituições de ensino, considerando a diversificação da população acadêmica, as inúmeras transformações econômicas e tecnológicas, os novos meios de acesso ao conhecimento, às tensões entre o crescimento e desenvolvimento dos serviços privados e a necessidade de

¹⁷ Tardif e Lessard (2008) apontam que o movimento de profissionalização docente tem por objetivo elevar o nível de educação e da formação e exercer um maior controle sobre a qualidade dos professores. Nesse modelo, a educação é concebida como uma atividade profissional de alto nível. A exemplo das profissões liberais, a profissionalização tem como referência uma base sólida de conhecimentos agrupados em referências de competências. Esta centra-se na interiorização de uma prática reflexiva transmitida pelas instituições de formação em relação estreita com a prática profissional dos professores nas escolas. Esse modelo é baseado na ideia de que a formação é um contínuum em que coexistem ao longo da carreira docente, fases de formação inicial, de trabalho e fases de aperfeiçoamento.

¹⁸ O artigo 61 apresenta a seguinte redação: A formação de profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (CARNEIRO, 2010, p. 430).

manutenção dos serviços públicos de educação e, igualmente a concepção de aprendizagem ao longo da vida.¹⁹ (TARDIF; LESSARD, 2007).

O fato é que a universidade está sendo convocada a investir nos seus profissionais; é reconhecida não mais apenas como espaço de ação dos seus professores, mas como lugar de formação dos educadores que nela atuam. Como parte do contexto geral para o qual caminha, a universidade é chamada a definir objetivos formativos²⁰ que necessitam fazer parte de sua dinâmica organizativa, apoiada em sua autonomia didático-pedagógica e na sua disponibilidade de recursos.

A formação continuada é defendida por inúmeros teóricos e precisa ser pensada e organizada no interior das instituições, compreendida como uma intervenção necessária para provocar mudanças e favorecer a qualidade fortalecendo sobremaneira os conhecimentos do campo profissional docente. Logo, a exigência é de que a universidade faça investimentos significativos no desenvolvimento profissional dos seus professores.

4.3.1 Formação Continuada: problematização necessária

Esse movimento de pesquisa para investigar a formação contínua dos professores universitários possibilitou a aproximação com um solo epistemológico rico. Sem desconsiderar os inúmeros teóricos que abordam o tema, optou-se em desenvolver a análise na perspectiva de Zabalza (2004) e Imbernón (2009, 2010).

Reconhecido como protagonista no cenário universitário, o professor da Educação Superior é provocado a investir na sua formação permanente, tendo em

¹⁹ Um dos enfoques mais interessantes adotados nos últimos anos, em relação à formação, refere-se à necessidade de vinculá-la a todo o ciclo vital das pessoas. Reforça-se, assim, a ideia de que a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos. (ZABALZA, 2004, p. 52-53).

²⁰ Os processos que proporcionam melhor qualidade formativa são caracterizados, muitas vezes, por oferecerem aos indivíduos a possibilidade de ter um desempenho mais autônomo (com isso, é rompida boa parte dos condicionantes que algumas fórmulas desvirtuadas de formação - adestramento, condicionamento, etc. - apresentam) e tomar decisões no processo de formação; tais processos oferecem experiências "coesas" e "ricas" tanto pessoal como profissionalmente. As experiências coesas são aquelas em que se avalia por completo o sujeito em formação (seu intelecto, suas habilidades manuais, suas emoções, etc). Participar de uma pesquisa, ter uma experiência em uma fábrica, fazer uma viagem ao exterior, trabalhar com um profissional competente, fazer parte da resolução de problemas complexos, etc. abrem espaço para essas experiências coesas. As experiências ricas caracterizam-se pelo tipo de conteúdos que se incorporam a elas: tecnologias novas, processos de calado social, atividades de grande interesse, etc. (ZABALZA, 2004, p. 42).

vista que urge dedicar-se ao seu desenvolvimento profissional. Portanto, a formação continuada apresenta uma dimensão pessoal no momento em que o profissional da educação é instigado a responsabilizar-se e assumir sua formação permanente em direção a uma profissionalidade docente da melhor qualidade²¹.

Nessa direção, a exigência por formação permanente é examinada por Zabalza (2004), argumentando que isso se deve ao fato de que o campo das ciências apresenta-se em desenvolvimento contínuo, com uma gama de desafios. Ainda acrescenta a criação e incorporação de inúmeras tecnologias ao mundo da formação o qual aponta possibilidades e manifesta abertamente a necessidade de manter os profissionais em processo formativo. Denuncia que todos discutem a formação permanente, mas nem sempre é analisado seu verdadeiro significado, como processo necessário e irreversível, na busca de novos conhecimentos e para a contínua qualificação.

No entanto, na contemporaneidade, compreende-se que a universidade, enquanto instituição, também precisa comprometer-se e desenvolver processos de formação continuada envolvendo seus profissionais. Isso pressupõe que a formação permanente também apresente uma dimensão institucional. Esse é um desafio imprescindível a ser enfrentado, em parceria, pelos professores e instituições. É fundamental problematizar essa proposta formativa, cujo objetivo é analisar que tipo de formação continuada o professor universitário necessita experimentar para qualificar sua ação docente. Ainda sobre essa questão, é pertinente observar o seguinte:

Sentido e relevância da formação: que tipo de formação? Formação para quê? Conteúdo da formação: formação sobre o quê? Destinatários da formação: formação para quem? Agentes da formação: quem deve ministrá-la? Organização da formação: que modelos e metodologias? (ZABALZA, 2004, p. 146).

Na observação do autor, admite-se que é relevante pensar no sentido e significado dado à formação permanente como processo essencial no desenvolvimento profissional docente. São questões centrais que podem orientar o processo formativo numa dimensão pessoal e institucional.

²¹ A melhor qualidade se revela na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento. [...] a melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente, na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. (RIOS, 2008, p. 137).

A relevância da formação, segundo Zabalza (2004), tem sido reconhecida nos diferentes âmbitos profissionais. Porém, ao focar no campo da docência universitária, argumenta que muitos alegam que não necessitam de formação, pois já foram aprovados em sistema de seleção e ingresso na universidade e ‘provaram’ que eram bons professores, portanto não precisam participar de programas de formação para a docência. Outros ainda consideram que a formação continuada²² é compromisso do próprio educador, pois é ele que sabe e decide o tipo de formação de que precisa. Ou seja, quem tem experiência de docência não necessita de formação. Assegura, porém, que há profissionais que concordam que a formação é tema caro e urgente, mas que não têm clareza qual seria o processo mais adequado.

A expectativa do pesquisador diante de tantas contradições é definir se os projetos de formação estabelecidos precisam priorizar a formação para o desenvolvimento pessoal ou uma formação capaz de suprir as necessidades da instituição. Nesse ponto, ressalta que historicamente o decurso de formação contínua foi concebido como responsabilidade e dever do próprio docente. Esse eixo individual marca a estrutura do trabalho universitário, explica o autor, no entanto, leciona que a solução está em encontrar um equilíbrio entre o determinismo individual e o institucional.

Quando a formação é definida como um compromisso institucional (com planos projetados sob a própria instituição e orientados para a melhor resolução dos problemas detectados no seu funcionamento: avaliações realizadas, informes, decisões das instâncias institucionais, etc.), os sujeitos não assumem uma responsabilidade pessoal em seu próprio desenvolvimento e, às vezes, envolvem-se muito pouco nas propostas formativas oferecidas. Quando a tendência é deixar nas suas mãos a formação, ela se torna secundária ao desenvolvimento da instituição como um todo e à melhora da qualidade dos serviços que oferece. Além disso, é comum acontecer de a formação referir-se a aspectos de interesse dos próprios indivíduos, sem haver uma conexão clara com suas atividades docentes (outras carreiras, formação linguística, tecnológica, etc.). (ZABALZA, 2004, p. 148).

A discussão apresentada remete a refletir sobre as prioridades a serem defendidas no processo de formação, seja pelos profissionais ou pela própria

²² Formação Continuada: iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação. (CUNHA, 2006, p. 354).

universidade, para dar conta de todo esse processo de mudança que vive a docência e a própria instituição. É evidente que o desenvolvimento pessoal necessita estar articulado com as estruturas institucionais.

Outro importante dilema abordado sobre a formação em serviço²³ dos professores universitários refere-se à “obrigatoriedade e/ou a voluntariedade da formação”. (ZABALZA, 2004, p. 148). Nesse aspecto, esquadrinha que é fundamental eliminar os obstáculos que podem interferir no movimento de formação. Entre eles, enumera a escassez de recursos, a falta de oportunidades, o intuito de instalar a formação como um ato de pressão guiada em outra direção, pois tudo isso pode traduzir-se em entraves que impedem a sua concretização. Sugere que o encorajamento seja um objetivo, pois:

Para aprender, necessitamos estar motivados, conhecer o interesse e as contribuições que essa aprendizagem nos trará, os benefícios que poderemos obter com ela, etc. Uma tarefa importante dos formadores (ou da instituição interessada em que seu pessoal se forme) é a de motivar e elucidar o sentido e os benefícios das novas aprendizagens, e as políticas de incentivos desempenham esse papel. Entretanto, às vezes, nem a eliminação nem a motivação são suficientes para promover a formação. (ZABALZA, 2004, p. 149-150).

Os motivos apresentados para persuadir os educadores a participar de um processo de formação continuada revelam que os sujeitos necessitam ser estimulados, para que neles nasça o interesse e lhes seja apontado o ganho e as conquistas que irão advir dessa ação. Contudo, confessa que, mesmo convidando e incentivando o educador, nem sempre é fácil sensibilizá-lo.

Zabalza (2004) acredita que, quando a própria instituição une esforços para banir os problemas que atrapalham o desenvolvimento de programas de formação, as possibilidades de ele concretizar-se com sucesso, ampliam-se. Nesse sentido, alerta e retoma que é conveniente animar os educadores com a finalidade de que assumam o compromisso de qualificar sua ação educativa pela participação nas ações de caráter formativo.

As referências, em relação ao conteúdo de formação, são apontadas pelo escritor a partir de duas premissas. Uma delas é a formação generalista do tipo

²³ Formação em Serviço: tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional. Destina-se a professores imbricados em processos de trabalho que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos. (CUNHA, 2003, p. 368).

pedagógico e/ou uma formação específica articulada ao campo de conhecimento. Mais uma vez retoma que há os que defendem que toda a formação precisa estar centrada na área disciplinar enquanto outros compreendem que a ênfase precisa recair na ação de ensinar e aprender. Aconselha que é preciso buscar harmonia entre ambas e afirma que esse é o papel da pedagogia universitária: provocar a construção de espaços de diálogo²⁴ entre os profissionais de todos os campos do conhecimento.

Para além do conteúdo da formação, Zabalza (2004) também se pronuncia em relação aos destinatários da formação, ou seja, é necessária uma formação específica para os educadores novatos ou todos precisam participar de processos formativos? Preceitua que inúmeras universidades oferecem formação aos docentes iniciantes, mas adverte que não é possível excluir de momentos formativos os professores que possuem experiência profissional consolidada. Nessa lógica, ele faz a seguinte consideração:

Mesmo que a tarefa não seja certamente fácil, talvez seja proveitoso que as universidades continuem oferecendo oportunidades de formação a todos os seus professores, e é necessário que elas respondam adequadamente (em seus conteúdos e em sua organização) aos anseios dos professores mais experientes que são, sem dúvida, diferentes dos anseios dos professores novatos. (ZABALZA, 2004, p. 159).

O referido autor assegura que a formação precisa ser para todos, observando, no entanto, os anseios e expectativas, dos educadores iniciantes e os profissionais com larga experiência nas instituições de Educação Superior. Atento à questão, orienta que o planejamento precisa ser realizado a partir de critérios e desencadeado por gestores e coordenadores, para que se efetivem momentos para que todos pensem sobre o que fazem, como fazem e por que o fazem, revisando e avaliando os desafios e possibilidades que precisam ser enfrentados ao buscar garantir um ensino da melhor qualidade.

Na construção de uma formação contínua para professores universitários, Zabalza (2004) chama para o debate, os agentes da formação e, nesse campo, pergunta: quem precisa responsabilizar-se pela formação? Esclarece que, na sua concepção, a formação continuada dos professores constitui compromisso das

²⁴ [...] conversar com o outro pressupõe a abertura para mudar junto com o outro. É o salto da era da individualidade para a era da grupalidade, exigindo o desenvolvimento de fatores interpessoais, para um melhor desempenho dos processos relacionais. (ANASTASIOU, 2010, p. 68).

instâncias administrativas das universidades, mas adverte que ela precisa ser arquitetada a partir das necessidades dos professores e de seus respectivos departamentos.

Essa é uma tese que se busca defender com o presente estudo. Tradicionalmente o que se vive no contexto universitário é um processo de formação pensada, organizada e definida pelos gestores, sem ouvir, coordenadores de área, de curso, chefes de departamento e professores. Sabe-se, no entanto, que não é tarefa simples e exatamente por isso traduz-se em desafio para nós professores pesquisadores do campo da pedagogia universitária. Qual seria a formação que responde verdadeiramente aos interesses e necessidades dos professores em direção à qualidade do processo de ensinar e aprender na universidade? Assim, como Zabalza, intenciona-se responder a essa questão na presente pesquisa.

Portanto, é fundamental desenvolver um diagnóstico dando visibilidade aos anseios formativos dos profissionais, para que seja possível estabelecer estratégias precisas para a universidade e seus respectivos departamentos. Que metodologias seriam essas? No ponto de vista do pesquisador espanhol, é notável realizar planos sistemáticos de formação que envolvam grupos como “comunidade que cresce (Que Aprende)”. (ZABALZA, 2004, p. 164).

Outro caminho apontado pelo professor são iniciativas de formação estabelecidas em curto, médio e longo prazos, em forma de oficinas, cursos e outros sistemas. São circunstâncias e modalidades de formação pensada que oportunizem continuidade de estudos e reflexões. Recorda ainda o autor que há uma ideia de que ensinar se aprende no cotidiano, na própria prática educativa e que os conhecimentos da experiência²⁵ são suficientes para constituir-se um bom professor. Mas garante que a prática, em si, não resulta em melhor qualidade de suas atividades. Nesse sentido, expressa que as novas modalidades de formação resultam:

[...] da revisão sistemática do próprio exercício profissional através de diversos sistemas de observação e avaliação e a *vinculação entre teoria e prática profissional real* ou conexão entre o mundo da teoria próprio da formação universitária e os cenários reais de trabalho. [...] Registrar aulas em vídeo, coletar informação mediante diversos tipos de instrumentos de

²⁵ “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediados pelos de outrem – seus colegas de trabalho [...]”. (PIMENTA, 2005, p. 20). Em seus estudos, a autora assegura que os saberes da experiência não bastam para construir uma identidade docente.

medição, observar a aula de outros colegas, fazer auto-informes e diários de classe, preparar portfólios profissionais, entre outros, desenvolveram-se muito nos últimos anos. Parte-se da ideia de que à medida que nós, professores, tomamos consciência das nossas ações, melhor será nossa condição para aperfeiçoá-las. (ZABALZA, 2004, p. 166).

Nas declarações do autor, é indispensável insistir na qualidade formativa no espaço universitário e, para tanto, é preciso renovar as práticas formativas articuladas às demandas dos ambientes reais do campo profissional, considerando também as expectativas dos acadêmicos em formação. É o próprio docente universitário investindo em novas aprendizagens a partir da avaliação de sua prática. Assim, vale refletir:

Passagem de uma docência baseada no ensino para a docência baseada na aprendizagem [...]. O desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da 'aprendizagem', em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno [...]. (ZABALZA, 2004, p. 169).

O professor é convocado a comprometer-se com o desenvolvimento e fortalecimento de seu campo de estudo e com as aprendizagens de seus alunos, motivo pelo qual precisa pautar seu trabalho numa dimensão *científica*, como investigadores e igualmente na dimensão *pedagógica*, como profissional responsável com a formação e a aprendizagem de seus estudantes. O entendimento é de que a busca da melhor qualidade na educação passa indiscutivelmente pela revisão das práticas docentes, visto que a qualidade vincula-se à docência.

4.4 A Formação Permanente do Professorado no Século XXI

“Estamos no século XXI. São tempos diferentes para a educação e a formação”. (IMBERNÓN, 2009, p. 13).

As novas tendências em formação permanente de professores têm sido examinadas por Imbernón (2009) como tema que apresentou significativos avanços, com ampla teorização, especialmente nas últimas décadas, porém, permanecendo como letra morta ou deturpando-se em muitos casos. Situa que, historicamente na última etapa do século XX, a formação permanente dos docentes sustentou melhorias, entre elas:

[...] crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc. (IMBERNÓN, 2009, p. 7).

A formação permanente institucionalizada, em inúmeros países a partir do século XX, gradativamente, foi sendo ampliada e transformada, tendo em vista a influência das mudanças vertiginosas no contexto social que inevitavelmente refletiram no trabalho das instituições educativas, provocando uma análise da racionalidade técnico-formativa e dos modelos de formação docente até então desenvolvidos, objetivando ressignificar esse processo formativo.

Imbernón (2009) faz uma crítica de que, apesar dos progressos evidenciados, ainda predominam muito, nos espaços educativos, as sessões de formação com experts que chegam nas instituições para iluminar profissionalmente os educadores.

Ainda advoga o autor, que todo o trabalho de formação permanente necessita envolver

[...] processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos unidos ao contexto, participação ativa do professorado, partir de sua prática, potencializar sua autonomia, aplicação de heterodoxia didática, modelos variados de professorado, planos integrais, criatividade didática na metodologia etc. Para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar. (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

O convite é para a importância de analisar o que é preciso renunciar diante das melhorias que a formação permanente do professorado exige e, nessa linha, o que é necessário fortalecer, aprender, reaprender e reconstruir para modificar as políticas de formação continuada numa dimensão prática e teórica.

Assim como Zabalza (2004), Imbernón (2009) também assegura que, ao definir o projeto de formação, é fundamental a sua implantação e avaliação, como também dos profissionais do ensino no processo e que seus anseios e expectativas sejam considerados. Quando faz referência às novas tendências na formação permanente do professorado, acrescenta que esta tem sido tratada como questão primordial para qualificar as reformas educativas.

Impressionado com a disseminação, na literatura e no vocabulário pedagógico, do tema formação permanente, Imbernón (2009) expõe que isso

distante de ser colocado em prática nas políticas governamentais e nas próprias instituições e arrisca-se a enumerar indicadores que precisam pautar novas propostas de formação, tais como:

[...] a reflexão sobre a prática num contexto determinado; a criação de redes de inovação, comunidades de prática, formativas e comunicação entre o professorado; a possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta do professorado; [...] potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que 'aprendam' (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) do coletivo para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, o trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado. (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

Nas proposições do autor, há uma crença de que a cultura de colaboração entre os professores pode influenciar na qualidade da Educação Superior desde que seja defendido, como prioridade, o coletivo sobre o individual. Portanto, a cultura de colaboração entre os professores universitários pode interferir na qualidade do ensino superior quando se considera que esse conjunto de elementos, acima referidos, encontra-se integrado ao próprio programa e vinculado a uma visão global e coerente com o projeto de formação profissional, desejado por toda a instituição e assumido pelo corpo docente. É possível afirmar que tanto no que se refere ao trabalho coletivo como à necessidade de que se instale, na universidade, uma cultura colaborativa há referenciais teóricos relevantes que explicitam e apontam caminhos para a qualificação acerca de como ensinar e aprender na universidade.

A convicção de Imbernón (2009) é de que essa é uma trajetória necessária para romper com a cultura do isolamento que acaba inserida na rotina dos educadores, fomentando desencanto e desilusão pelo que se realiza, como reflexo da sociedade egoísta e competitiva.

Hoje, é difícil encontrar uma profissão aberta ao entorno social que trabalhe isoladamente e, menos ainda, que se forme isoladamente. O compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional. (IMBERNÓN, 2009, p. 64).

A formação colaborativa justifica-se como estratégia para combater o isolamento e o individualismo que historicamente marca o trabalho dos professores. O envolvimento e a participação dos profissionais para socializar o que pensam,

expondo suas necessidades e seus reais problemas, pode favorecer e alimentar um processo formativo mais dinâmico, objetivo e flexível, potencializando a autoformação²⁶ e o próprio desenvolvimento profissional, numa dimensão individual e coletiva.

O desenvolvimento profissional é explicitado por Imbernón (2010) como uma experiência sistemática de melhorar a prática laboral e os próprios conhecimentos profissionais, com o desígnio de aumentar a qualidade da ação docente e, conseqüentemente, suas atividades de pesquisa e gestão.

O desenvolvimento profissional abrange um conjunto de fatores que possibilita ou dificulta que o professor progrida na identidade. A supremacia da formação e a autonomia para resolver e decidir cooperam para esse desenvolvimento. No entanto, vale observar que a melhoria de alguns elementos como salário, estruturas, níveis de participação, legislação e políticas públicas, da mesma forma, exercem influência definitiva.

A atividade profissional de ensino requer dos educadores um conjunto de saberes que precisam ser construídos como conhecimentos fundamentados na aprendizagem desses profissionais. Assim, justifica-se esse movimento que oportuniza estudar, aprofundar e alargar as concepções e representações dos professores referentes à sua prática educativa.

O papel dos formadores na formação permanente do professorado também é tema de pesquisa de Imbernón (2009), que acredita que a ação educativa é transformada somente quando o professor quer modificá-la e não quando o (a) formador (a) anuncia e defende. Nessa direção, analisa que o (a) formador (a) precisa assumir a condição de um colaborador (a), numa linha mais flexível – criando momentos de pesquisa – para efetivamente amparar e examinar tudo o que obsta ou impede (individual ou coletivo) que os docentes encontrem para qualificar sua prática educativa. A ideia é de que juntos possam dar visibilidade a práticas inovadoras, capazes de fazer rupturas com situações problemáticas vivenciadas no cotidiano.

²⁶ Autoformação Docente: processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (MARCELO GARCIA, 1999).

Nesse diálogo, a formação contínua, como ação em prol do desenvolvimento profissional, precisa ser contemplada como uma atualização científica, didática e psicopedagógica, necessária aos professores, reconhecida como um curso que colabora com a aproximação e exploração de teorias capazes de dar sustentação à prática pedagógica. A crença é de que esse movimento pode fazer rupturas com o senso comum pedagógico, criando condições privilegiadas para a construção de uma gama de saberes profissionais docentes, considerados de importância vital para garantir a qualidade do ensinar, aprender e pesquisar na universidade.

Portanto, esse debate precisa dar-se no interior de cada universidade, onde os planos institucionais de formação colaborem com a reflexão de situações práticas e teóricas, favorecendo a revisão do sentido da educação e a dimensão ética da atuação docente.

Há um pressuposto, na teoria de Imbernón (2009), de que os gestores das instituições são chamados a admitir que todo o processo de formação decorre do valor atribuído aos professores como sujeitos que necessitam contemplar a construção de sua identidade e sua autonomia enquanto profissionais. Portanto, é imprescindível planejar, organizar e fazer intervenções significativas na formação continuada dos docentes, para que seja possível qualificar o processo educativo, em que todos estejam dispostos a aprender, a seguir aprendendo, sem medo de avançar e inovar.

4.4.1 Novos Paradigmas para a Formação Continuada

Desafios para repensar a universidade e sua prática como formadora de professores são inúmeros, com o propósito de construir e atribuir novo sentido e significado para a formação inicial e continuada de professores. A interpretação dos referenciais de Zabalza (2004) e Imbernón (2009) permite concluir que há uma provocação e, ao mesmo tempo, um incentivo, a empreender processos formativos, objetivando avançar no desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, conquistar uma melhor qualidade no campo educacional em todos os níveis e modalidades.

O Desenvolvimento Profissional Docente é analisado como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo que compreende os percursos

trilhados pelos professores, abrangendo desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. (MARCELO GARCIA, 1999; ZABALZA, 2004).

Sabe-se que o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido de acordo com o posicionamento que assume diante das circunstâncias que experencia. Portanto, oportunizar e estimular a participação do professor em momentos formativos é um caminho a seguir, apontado pelos estudiosos como iniciativa capaz de superar as enormes demandas da contemporaneidade.

Trata-se de construir um novo paradigma profissional, uma nova concepção de profissionalidade, a exigir novos modelos de formação e supervisão que eliminem dicotomias, que assinalam a coexistência de concepções inovadoras e tradicionais. (ALARCÃO; ROLDÃO, 2010, p. 68).

Os processos formativos como iniciativa pessoal e/ou oportunizada pelas instituições proporcionam aos professores envolvidos a construção de uma nova identidade docente e um novo conceito de profissionalidade, que consolida o desenvolvimento de conhecimentos voltados para a docência.

A profissionalidade é conceituada por Gimeno Sacristán (1993) como expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, por conseguinte, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, sagacidade, atitudes e valores ligados a ela.

A profissionalização docente pressupõe renovar bases epistemológicas da carreira de professor, procurando outorgar-lhe o estatuto de profissão. Por isso, a profissionalização da educação requer melhorar e reavivar todo um repertório que abarca conhecimentos, estratégias de intervenção didática e metodologias pelas quais os profissionais precisam apoiar seu ofício, no esforço de solucionar as situações problemáticas reais, e, ainda, responder às demandas estabelecidas para a formação e a prática educativa.

Nesse campo, também são examinadas as expressões profissão e profissionalismo. É essencial observar que esses termos incluem diferentes significados em distintos países e em diversos contextos histórico-sociais. Logo, é dado a conhecer que "[...] profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam [...]". (POPKEWITZ, 1995, p. 38). Essa denominação, portanto, além de ser aplicada para "[...] identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado

que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública [...]" (POPKEWITZ, 1995, p. 40), é também uma categoria social que outorga posição e prerrogativas a certos grupos.

Atualmente, a expressão profissionalidade docente tem sido mais utilizada em relação aos termos como profissionalização, profissionalismo e mesmo profissão para se dirigir ao conjunto de exigências profissionais que constituem um sujeito em um professor ou uma professora.

Acredita-se que o garimpo teórico, realizado em relação à formação dos professores universitários, abre possibilidades para fortalecer nosso fôlego no intuito de intensificar a reflexão sobre o tema e cooperar para o pensamento/ação/construção que será iniciado no campo de pesquisa, ouvindo os profissionais para definir estratégias de aprendizagem da profissão. O que interessa é colaborar para construir uma formação docente séria em que seja possível estabelecer um "[...] currículo coerente para aprender a ensinar [...]". (BARNES, 1989, p. 20).

5 CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

O encaminhamento metodológico apresenta os elementos que contribuíram para definir os objetivos e as questões de pesquisa. A escolha do tipo de pesquisa, os sujeitos escolhidos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos éticos de coleta de dados, a análise dos dados obtidos e as respectivas fundamentações teórico-metodológicas também se encontram referenciadas nesta etapa. Por fim, faz-se registro ao lugar da pesquisa; a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Santo Ângelo.

5.1 Orientação Metodológica: objetivo e questões de pesquisa

“Ninguém coloca uma pergunta se nada sabe da resposta, pois então não haveria o que perguntar. todo saber está baseado em pré-conhecimento, todo o fato e todo o dado já são interpretações, são maneiras de construirmos e de selecionarmos a relevância da realidade”. (MINAYO, 2000).

Nos últimos anos, alguns estudos têm sido realizados visando compreender o processo de desenvolvimento profissional do professorado. Além do olhar para a formação docente, essas pesquisas concentram-se em conhecer as concepções, os comportamentos, as crenças, os desafios, as expectativas e necessidades desses educadores. Na verdade, há uma preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores, reconhecidos como importantes atores do sistema educacional.

Com base nas diversas abordagens sobre o desenvolvimento profissional docente, apresenta-se como objetivo geral deste estudo conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos professores da Educação Superior, coordenadores de curso e coordenadores de área. Esse propósito tem ligação com a minha própria vida acadêmica, enquanto professora universitária, e é uma temática que está, de certa forma, enraizada no meu cotidiano de profissional da educação. Ou seja, há familiaridade do pesquisador com o campo empírico da pesquisa, condição importante segundo Marques (2001).

Em seus escritos, Marques (2001) defende o pressuposto de que é fundamental para a pesquisa que uma dúvida seja muito bem definida. Logo, como

problema de pesquisa, destaca-se a indagação: Quais os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos coordenadores de área e de curso?

A pergunta que se busca responder está apoiada em outras questões norteadoras, tais como:

- a) quem é esse profissional que atua na Educação Superior?
- b) quais são seus desafios como docente para qualificar seu trabalho?
- c) quais suas necessidades de formação? Onde busca essa formação?
- d) que modalidades de formação mais lhe agradam? Que tipo de formação acredita que é mais efetiva para a qualificação de seu trabalho?
- e) que características precisa ter um processo de formação para que tenha sentido e significado ao professor?
- f) como compreende o trabalho de formação sobre si mesmo - realizado ou não pela instituição onde está inserido?
- g) quais os pontos positivos proporcionados pela sua instituição para o desenvolvimento de seu trabalho didático-pedagógico?
- h) quais os aspectos nevrálgicos para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico?
- i) o que considera essencial para seu desenvolvimento profissional docente?
- j) o que a instituição pode oferecer para qualificar o desenvolvimento profissional docente?

Portanto, essas são as questões¹ que orientaram a pesquisa e desafiam a compreensão de todo esse processo que está diretamente vinculado ao desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior. Para tanto, a investigação exigiu refletir a prática dos professores universitários e a necessidade de pensá-la a partir de uma perspectiva transformadora e emancipatória.

Nesse contexto, a tese apresentada está assim expressa: a formação continuada dos professores constitui compromisso das instâncias administrativas

¹ A pesquisa científica se propõe a dar resposta aos problemas relevantes que o homem se coloca e fazer descobertas significativas que aumentem sua bagagem de conhecimento. Mas, para os resultados serem consistentes e confiáveis, eles devem ser obtidos por um processo que requer a concatenação lógica de uma série de subprocessos específicos. (ROJAS SORIANO, 2004, p. 24).

das universidades, mas ela precisa ser planejada a partir das necessidades dos professores e seus respectivos departamentos. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, com a construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, pois obviamente existem saberes específicos para esse ofício. Embora o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa acontecer. Logo, o espaço institucional tem de ser receptivo e fazer investimentos na formação docente. A universidade é, portanto, não apenas um espaço de ação, mas também de formação do professor da Educação Superior. Desse modo, há uma compreensão de que o trabalho articulado da universidade e dos seus professores pode provocar rupturas paradigmáticas importantes no processo de ensinar e aprender e isso implica também na necessidade de investimentos institucionais no desenvolvimento profissional docente.

O fio argumentativo da tese costura com uma linha que permite refinar a nossa maneira de refletir sobre o ensinar e o aprender e sobre os professores, iluminando em vez de refrear a complexidade das questões que nela se incluem. A contemporaneidade exige clareza e objetividade no processo de ensinar e aprender, reconhecendo e valorizando o saber dos professores em direção à construção de autonomia para desenvolver uma docência da melhor qualidade. (MONTERO, 2001).

O trabalho investigativo proposto, portanto, apoia-se numa pesquisa qualitativa, com foco na epistemologia da prática profissional dos professores e no seu processo de desenvolvimento profissional em direção a uma docência de melhor qualidade. É uma pesquisa com abordagem qualitativa, apoiada em referenciais teóricos², que explicitam e aprofundam alguns conceitos que se articulam ao trabalho do docente universitário.

² A ideia é valorizar os conhecimentos produzidos e acumulados na área favorecendo uma análise mais consistente dos referenciais conceituais disponíveis para abordagem do tema escolhido. Essa tem sido uma orientação de Mazzotti e Gewandsznajder (2001), quando referem-se à qualidade da pesquisa em educação no Brasil, argumentando que a teorização não pode estar ausente ou ser insuficiente.

5.2 A Pesquisa Qualitativa

“Ir-se à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque descoberta nossa, isso é pesquisar”. (MARQUES, 2001, p. 92).

Apresentar a pesquisa sob o signo do desejo, com astúcia, prudente e persistente de razão, é o convite que Mario Osório Marques faz e que esteve disposta a aceitar. Pesquisar é buscar um centro de reflexão e sustentar uma atenção especial, distinta e prolongada ao objeto escolhido e preferido pelo propósito que move o pesquisador.

Para melhor fundamentar a pesquisa, as estratégias de metodologia utilizadas neste estudo baseiam-se na orientação de Menga Lüdke, Marli E. D. A. André, Alda Judith Alves-Mazzotti, Fernando Gewandszajder e Maria Cecília de Souza Minayo, pesquisadores que auxiliam na compreensão da pesquisa qualitativa, enfoque central deste trabalho.

Nos estudos realizados, foi possível compreender a pesquisa como atividade fundamental das Ciências na investigação e descoberta da realidade. É uma forma de procedimento e uma prática teórica de contínua busca, que define um sistema intrinsecamente incompleto e ininterrupto. “É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. (MINAYO, 2000. p. 23).

Os pesquisadores da área de educação vêm, já há muitos anos, demonstrando interesse pelo uso das metodologias qualitativas. Bogdan e Biklen (1982) discutem o conceito de pesquisa qualitativa, apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, por meio do trabalho intensivo de campo;
- b) os dados coletados são predominantemente descritivos;
- c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;

- d) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

As características que marcam a pesquisa qualitativa consideram fundamentalmente que o pesquisador é uma ferramenta essencial no processo, e que busca seus dados no contexto em que se analisa o objeto em estudo. Há uma atenção especial na orientação de que o pesquisador, nessa condição, precisa mergulhar um tempo significativo no campo. Nesse tipo de pesquisa, os sujeitos participantes merecem uma atenção distinta.

Outra análise da pesquisa qualitativa merece destaque:

[...] partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 131).

Não há dúvida de que os sujeitos estão carregados de saberes e que contribuem sobremaneira para desvelar e compreender os fenômenos pelos quais se busca conhecê-los. Para entender a realidade, é imprescindível ouvir o sujeito. Sabe-se que, durante muito tempo, predominou uma ideia calcada pela racionalidade técnica, a qual se contrapunha a uma forma mais cotidiana e empírica de entendimento da realidade. Ouvir as pessoas envolvidas com o objeto de pesquisa constituía-se em sinônimo de anticiência e de descaracterização de uma grande parte da produção das áreas sociais e humanas ou, de alguma maneira, era forçada uma aproximação dos princípios científicos definidos pelas áreas naturais e exatas.

De outra forma, quando se parte do princípio de que a (s) ciência (s) é (são) resultado (s) de uma construção humana, é possível assumir sua transitoriedade e historicidade e, nessa direção, a compreensão de que também são socialmente construídas, ou seja, falíveis e passíveis de críticas.

Diante disso, é relevante observar que se presencia uma revolução epistemológica e repensar os limites, cada vez mais tênues a respeito do que vem a ser ciência (s), representa ser de grande importância para entender o desdobramento da pesquisa, em especial, nosso objeto que é o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, é oportuno pensar sobre a análise realizada:

[...] parece não haver muitas dúvidas de que, considerado globalmente, um campo de conhecimentos que não consiga produzir pelo menos algumas teorias amplamente aceitas sobre os fenômenos que compõem esse campo, dificilmente poderia aspirar à denominação de ciência (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 127).

Esse pressuposto apresentado pela autora remete a asseverar sobre a responsabilidade e compromisso da ciência com a produção de outro olhar, inovador naquele momento histórico e naquele contexto, mesmo que, não necessariamente, original. São formulações que pretendem ser aceitas e não incontestáveis. O conhecimento, assim, em hipótese alguma, seria apresentado como a verdade, mas como uma possibilidade diante das condições sociais de produção desse conhecimento, obviamente estando continuamente aberto à crítica interna.

Situando no tempo, em especial no Brasil, a década de 1980 é marcada pelo campo da pesquisa, como período em que se passou a viabilizar estudos a partir de realidades mais situadas, porém sem amplas generalizações. Nesse campo, olhar para o desenvolvimento profissional docente é um movimento que rompe com a produção científica centrada unicamente na racionalidade técnica. Assim, entende-se que o ponto de partida para as construções teóricas em torno dos tensionamentos e desafios do docente universitário, para qualificar a ação docente na universidade, podem estar nas concepções e na própria prática desses profissionais.

Recorda-se que os representantes da Escola de Frankfurt, Horkheimer, Marcuse, Adorno, Fromm e, mais tarde, Habermas, notáveis fontes do pensamento, argumentam:

[...] para os frankfurtianos, o valor de uma teoria depende de sua relação com a práxis, isto significa que para ser relevante, uma teoria social tem de estar relacionada às questões nas quais, num dado momento histórico, as forças sociais mais progressistas estejam engajadas. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001, p. 116).

Nesse prisma, a ciência precisa estar articulada às circunstâncias da prática para assumir uma função de transformação social. Portanto, destaca-se a importância de envolver, nas investigações, os profissionais e os acontecimentos que ocorrem nas instituições de Educação Superior e, assim, conhecer e

compreender como as ações humanas são estabelecidas, mediadas, bem como os desafios e possibilidades para transformá-las.

Há um reconhecimento de inúmeros teóricos de que é evidente o interesse dos pesquisadores da área da educação, pelo uso dessa metodologia. Legitima-se, assim, a escolha desta pesquisa pela abordagem qualitativa, pois essa forma parece adequar-se melhor aos propósitos previstos: tema em questão e campo de pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, há que se considerar a seguinte recomendação:

[...] os cuidados com a objetividade são importantes porque eles afetam diretamente a validade do estudo. Relacionados a esse problema surge uma série de questões práticas como o tempo de permanência em campo, a frequência e a duração das observações e a confiabilidade dos dados. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 51).

Contempla-se que, esse pressuposto foi fundamental para a realização do trabalho, pois o contato com o cotidiano da universidade foi necessário como território e fonte direta onde se encontravam os dados necessários para construir e produzir o estudo. Reconhecer que o contexto da prática universitária é o nosso campo de pesquisa pressupõe entender que é nele que tínhamos de permanecer um tempo significativo, realizando observações e registros para validar a pesquisa.

A pesquisa qualitativa foi amplamente estudada por Minayo (2000) e, em uma de suas obras, assim se refere:

A pesquisa qualitativa torna-se importante para: (a) compreender os valores culturais e as representações de determinado grupo sobre temas específicos; (b) para compreender as relações que se dão entre atores sociais tanto no âmbito das instituições como dos movimentos sociais; (c) para avaliação das políticas públicas e sociais tanto do ponto de vista de uma formação, aplicação técnica, como dos usuários a quem se destina. (MINAYO, 2000, p. 134).

Minayo analisa que a prática da pesquisa qualitativa é um caminho para a produção do saber científico, ao mesmo tempo em que explicita que essa prática de pesquisa de campo³ favorece a aproximação a aspectos culturais dos grupos e/ou instituições que se intenta investigar. Nesse tipo de pesquisa, analisam-se as relações, conhecendo pressupostos importantes que, possivelmente, colaboram

³ Entendemos por *Campo*, na pesquisa qualitativa, o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. O trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa, que a rigor não poderia ser pensada sem ele. (MINAYO, 2000, p. 105, grifo do autor).

para avançar nos estudos e teorias que aí estão, visto que oferecem indicativos reais para políticas públicas e/ou continuidade de estudos afins.

Além disso, afirma Minayo (2000, p. 249) que, “[...] como nada é dado, tudo é construído, [...]” este trabalho de investigação tem extremo valor, na certeza de que a aproximação com a realidade é um processo orientado por finalidades, em que, gradativamente, vai-se tomando consciência da importância de pesquisar para compreender os inúmeros desafios na construção de uma profissionalidade docente da melhor qualidade.

5.3 Os Sujeitos da Pesquisa

“Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”. (MINAYO, 2000, p. 22).

Definir claramente o grupo social que faria parte do presente estudo foi uma importante etapa da construção deste trabalho de tese, pois havia uma intencionalidade de privilegiar os profissionais que atuavam na universidade e que detinham predicados que pretendíamos conhecer. Nessa perspectiva, foram eleitos professores universitários, coordenadores de área e coordenadores de curso, selecionados obedecendo ao princípio da intencionalidade, considerando a relevância de suas experiências e dos conhecimentos construídos em seu percurso profissional.

Desse modo, os esforços canalizados para desvelar a temática da pesquisa estão apoiados nos referenciais teóricos historicamente construídos a respeito do tema e também considerando como fundamental a escuta aos sujeitos escolhidos para participar da investigação cujo objetivo é buscar respostas às tantas indagações a que se propõe o campo da pedagogia universitária.

Acredita-se que o sujeito existe por contradições, constituído de razão e subjetividade que, ao longo da vida, vai-se construindo por meio de um conjunto de fatores que o atravessam como o tempo, o espaço, as experiências pessoais e profissionais vividas, a própria formação, entre tantos outros. E, assim, por reconhecer os sujeitos como profissionais, humanos, carregados de saberes e em constante e criativa construção, parte-se do princípio de que eles são únicos e imprescindíveis nesse processo de investigação.

Na escrita argumentativa, do pesquisador, é pertinente a afirmativa:

[...] o ser humano habita significações feitas a partir de sua interação e comunhão com o real circundante. Essa construção é constitutivamente social. O mundo é sempre constituído com os outros. Por isso surge de um ato coletivo de sinergia e de amor [...] os seres humanos estão sempre entrelaçados uns nos outros. (BOFF, 1998, p. 126).

Em ação recíproca com o contexto e a realidade que o cerca, o sujeito constrói significados e vai atribuindo sentido aos seus atos, construindo concepções, influenciado pela interpretação dos fatos e acontecimentos; enfim essas relações sociais cotidianas colaboram para a sua constituição e formação de uma visão própria e objetiva de mundo.

Nesse decurso, a pesquisadora encontrava-se também em processo de formação desejando construir sua tese ou “conhecer o seu real circundante”. Sendo assim, a pesquisa, como processo formativo, envolve essa partilha com o outro, em que a base se encontra no contexto e nos sujeitos que nele estão inseridos. (grifo nosso).

Para tanto, buscou-se autorização da direção acadêmica do Campus da URI⁴ de Santo Ângelo para desenvolver a pesquisa, esclarecendo quais os sujeitos que atendem os requisitos para o desenvolvimento do estudo, os instrumentos e as etapas relevantes da investigação, enfim todas as estratégias de entrada no campo.

Por intermédio da direção da URI, foi realizado contato inicial com os coordenadores de área, posteriormente com os coordenadores de curso que também atuam como professores, sujeitos da pesquisa. O trabalho de campo envolveu contato com todos os coordenadores de área. Já, o critério de escolha dos coordenadores de curso do Câmpus de Santo Ângelo, foi realizado de modo que todas as grandes áreas⁵ do conhecimento fossem contempladas. O propósito era de que, com os coordenadores de área e de curso, fosse possível pensar, de forma articulada, em ações que a instituição pudesse concretizar, objetivando favorecer o desenvolvimento profissional docente, considerando que havia uma expectativa de

⁴ Tendo em vista que resido no município de Santo Ângelo, Estado do RS-Brasil, decidi desenvolver a pesquisa na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI – Câmpus de Santo Ângelo, pois é a instituição de Ensino Superior do município em que trabalhava (no período de construção da tese) e vivenciava as tentativas da instituição de qualificar o desenvolvimento profissional docente.

⁵ As grandes áreas do conhecimento em que a URI, oferece cursos hoje são: Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes; Ciências da Saúde; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias e Ciência da Computação.

que esses profissionais, por terem experiência em coordenação, tivessem preocupações mais orgânicas com as questões da docência.

5.3.1 Amostra

“A questão da amostragem em pesquisa qualitativa merece comentários especiais de esclarecimento. Ela envolve problemas de escolha do grupo para observação e para comunicação direta”. (MINAYO, 2000, p. 101).

Numa pesquisa de abordagem qualitativa, Minayo (2000) orienta que o critério da amostra não seja numérico e sim reflita a totalidade nas suas dimensões. Portanto, é preciso discernimento para selecionar os sujeitos sociais constituídos dos saberes que o investigador busca conhecer.

Atribuir respostas às nossas questões de pesquisa exigiu contato com os profissionais que atuam na universidade. Nesse espaço, a pesquisa envolveu sete coordenadores das seguintes áreas: ciências exatas e da terra, ciências biológicas, engenharias e ciências da computação, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, linguística, letras e artes.

A decisão em compreender os desafios e os tensionamentos para fortalecer o desenvolvimento profissional docente também impeliu saber quais as concepções construídas pelos coordenadores de curso a respeito do desenvolvimento profissional docente a partir de suas experiências pessoais e profissionais e ainda pela sua própria formação. Desse modo, optou-se por entrevistar um coordenador de curso para cada área de conhecimento, num total de sete, sendo que dois acumulam a função de coordenador de área e de curso, caso específico da área de Ciências Biológicas e Linguística, Letras e Artes.

Desse modo, foram selecionados ao todo sete coordenadores de área, sete coordenadores de curso. Destes, oito são mulheres e quatro são homens. Em relação aos cursos estava claro o objetivo de pesquisar e conhecer as concepções de profissionais de diferentes áreas e, na medida do possível, investigar a pedagogia universitária.

Segue abaixo, quadro de identificação dos sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos participantes da pesquisa

Nome	Função	Formação	Tempo de Trabalho no Ensino Superior	Tempo de Trabalho na URI	Tempo na Função de Coordenação	Regime de trabalho	Observação
1.Cláudia	C.A.	Mestre em Ciências Farmacêuticas	11 anos	10 anos	Três anos	40 horas	
2. Denise	C.A.	Mestre em Letras Linguística Aplicada	24 anos	24 anos	Um ano e meio	40 horas	Acumula cargo de Coordenadora de área e de Curso
3.Letícia	C.A.	Mestre em Psicologia	19 anos	14 anos	Três anos	40 horas	
4.Marcos	C.A.	Mestre em Engenharia	28 anos	28 anos	Um ano e meio	40 horas	Coordenou o Curso por 8 anos.
5.Neiva	C.A.	Doutorado na Área de Agronomia	23 anos	15 anos	Dois anos e dez meses	40 horas	Acumula cargo de Coord. de Área e de Curso
6.Renata	C.A.	Doutorado em Direito	5 anos	4 anos	Dois anos e meio	40 horas	
7.Vantoir	C.A.	Doutorado na Área de Física	16 anos	15 anos	Dois anos e meio	40 horas	
1.Denise	C.C.	Mestre em Letras e Linguística Aplicada	24 anos	24 anos	Um ano e meio	40 horas	
2.Eliza	C.C.	Mestre em Matemática	16 anos	15 anos	3 anos	40 horas	
3.Júlio	C.C.	Mestre em Direito	10 anos	10 anos	4 anos e meio	40 horas	
4. Neimar	C.C.	Mestre em Engenharia Civil	31 anos	31 anos	2 anos	40 horas	Já foi coordenador de curso por 8 anos.
5.Neiva	C.C.	Doutorado em Agronomia	23 anos	15 anos	2 anos e 10 meses	40 horas	
6. Nelma	C.C.	Mestre em História	30 anos	30 anos	3 anos	40 horas	O tempo de serviço na URI como funcionária/ técnica administrativa, são 30 anos de carteira assinada já como professora desde 2002 e como coordenadora é a primeira gestão, completa 4 anos em julho de 2014.
7.Valéria	C.C.	Doutora em Farmácia	13 anos	13 anos	2 anos e seis meses	40 horas	Atuou como professora da Rede Pública Estadual por aproximadamente 20 anos.

Fonte: Elaborado pela autora

5.4 Os Instrumentos de Pesquisa

As pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados. (MAZZOTI; GEWANDSZMAJDER, 1998, p. 163).

Na busca pelo desvelar da realidade universitária, explicita-se que foram utilizados, como instrumentos para realizar a pesquisa, entrevistas individuais semiestruturadas, aplicadas a todos os coordenadores de área (apêndice E), alguns coordenadores de curso, (apêndice F), no período de novembro a dezembro de 2012 e, ainda, janeiro de 2013. Isso é o que denominamos de fase de diagnóstico.

Em seus estudos, Minayo (2010) argumenta que a entrevista é uma prática privilegiada de comunicação verbal, que colabora no processo de pesquisa com a coleta de informação sobre determinada temática, sendo uma das estratégias mais utilizadas nas investigações de campo. Explicita ainda que as entrevistas podem ser consideradas conversas com propósito específico e caracterizam-se pela sua forma de organização.

Ao fazer referência à entrevista semiestruturada, esclarece que essa modalidade combina um roteiro com perguntas fechadas e abertas, permitindo “flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor.” (MINAYO, 2010, p. 191). Ou seja, esse modelo de entrevista favorece a interação social entre entrevistador e entrevistado tendo em vista que o procedimento que a orienta é relativamente flexível e instaura certa abertura para aprofundar as reflexões em torno de determinado tema.

Com relação às entrevistas semiestruturadas, ainda merece ser observado:

[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. [...] Nas entrevistas semi-estruturadas, fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os *vários* sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134-135).

Há um entendimento de que as entrevistas precisam ser guiadas por questões gerais que oferecem aos entrevistados a oportunidade de encaminhar o seu conteúdo, a fim de possibilitar, no momento da análise dos dados, a apreensão e interpretação dos significados de sua linguagem. A entrevista não-estruturada difere da entrevista estruturada porque não há um modelo com perguntas fixas, mas

com certa estrutura, pois uma entrevista, genuinamente não-diretiva, não é apropriada para a pesquisa. Ela é realizada tendo como base um protocolo que enfoca certos temas com perguntas elaboradas. A principal diferença entre a entrevista não-estruturada e outras técnicas de entrevista é o grau de negociação entre o entrevistador e o entrevistado.

É importante registrar que recorrer à entrevista semiestruturada assim se justifica, pela possibilidade de a fala dos sujeitos revelar o seguinte:

[...] condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...] e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2000, p. 110).

A entrevista é definida pela pesquisadora como um instrumento privilegiado de coleta de informações, pois a fala individual é reveladora de concepções, normas, crenças, sentimentos, práticas e comportamentos¹ dos profissionais participantes, fatores esses reconhecidos como essenciais para alargar o tema em estudo. A entrevista é compreendida como uma técnica de comunicação verbal, que se traduz em uma ferramenta que permite ao indivíduo expressar sua palavra, manifestar e anunciar seu entendimento e sua visão de mundo e ao pesquisador, conseqüentemente, um momento fértil para captar informações sobre determinada temática. Essa é, sem dúvida, uma fase relevante do trabalho de campo, pois a interação entre pesquisador e sujeitos é essencial ao longo do processo de pesquisa qualitativa.

Nesse decurso, os objetivos e o problema de pesquisa, teoricamente, precisam definir a elaboração e organização da entrevista para que as informações dela advindas forneçam um número significativo de elementos, capazes de contribuir com a explicitação do objeto em análise.

Com relação ao roteiro de entrevista, Minayo (2000) argumenta que, objetivando apreender o ponto de vista dos atores sociais requeridos nos objetivos da pesquisa, o roteiro precisa orientar essa conversa carregada de intencionalidade.

¹ A significação da ação do sujeito histórico em Marx não ignora o fato de que os homens não são arbitrários totalmente livres de seus atos. Pelo contrário, a leitura de seu pensamento deixa claro que o produto da atividade prévia (os contextos sociais mesmo de valores, crenças, atitudes) representa limitações sobre o leque de opções do presente. No entanto, embora a realidade seja determinada em termos de seus condicionantes anteriores, a ação presente não só não é determinada pela realidade como é capaz de deixar nela a sua marca transformadora. (MINAYO, 2000, p. 84).

Desse modo, o roteiro precisa ser pensando, planejado e definido de maneira que os dados coletados explicitem o objeto de investigação.

Teorizando sobre a prática da entrevista na pesquisa, a referida autora sustenta a ideia de que ela pode ser feita verbalmente ou por escrito, mas tradicionalmente implica a presença ou interação entre o pesquisador e os protagonistas. Essa reflexão serve de base para reforçar uma premissa defendida

[...] de que a *entrevista* não é simplesmente um trabalho de coleta de dados, mas sempre uma *situação de interação* na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador. (MINAYO, 2000, p. 114, grifo da autora).

Nessa lógica, a autora argumenta que isso se deve ao fato de que os objetivos reais da pesquisa geralmente não estão claros para o entrevistado e, por ser o pesquisador quem dirige, não tem muitas oportunidades de tomar iniciativa. Porém, alerta os pesquisadores para a necessidade de se assumir uma postura simpática, revelando estima e cortesia no intuito de impactar e assim instaurar reciprocidade, minimizando essa posição de desigualdade que muitas vezes impera entre pesquisador e sujeitos participantes.

O exercício de pesquisa no campo revelou que um pressuposto fundamental ao pesquisador é saber escutar para que seja exequível conhecer e compreender as concepções dos sujeitos participantes, por serem eles possuidores de conhecimentos e desfrutar de saberes específicos que interessavam ao trabalho em andamento. Com a escuta, foi estabelecido o diálogo e, nesse processo, a comunicação aconteceu, favorecendo a interação e o intercâmbio das informações entre pesquisador e profissionais participantes. Parafraseando Freire (1996), aprender a falar escutando é uma virtude do pesquisador democrático e progressista.

5.5 Procedimentos Éticos de Coleta de Dados

Foi informado aos gestores da instituição e aos sujeitos participantes que a presente pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e submetida ao comitê de ética da instituição (apêndice A, B e C).

Após receber a autorização de execução, a pesquisa foi apresentada à instituição parceira do estudo. Quanto aos sujeitos participantes, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (apêndice D), conforme

dita a Resolução CNS 196/96², esclarecendo que pesquisas envolvendo seres humanos devem atender às exigências éticas e científicas fundamentais.

Sendo assim, os sujeitos envolvidos foram comunicados quanto à sua liberdade de desistir, a qualquer momento, de participar da pesquisa, sem que isso gerasse qualquer tipo de desconforto ou constrangimento. A pesquisadora informou também que manteria sigilo das informações conforme norma do CFP nº 016/2000³. Em nenhum momento, a pesquisa ofereceria risco à saúde do indivíduo, tampouco iria expô-lo a situações constrangedoras.

5.6 Análise dos Dados Obtidos

Foi privilegiada uma metodologia qualitativa, pois se tratava de uma pesquisa que buscava investigar a formação e o desenvolvimento profissional docente, pelas representações e manifestações dos professores coordenadores que atuam na universidade. Essa metodologia trilhou caminhos que se cruzaram quando da coleta de dados, da análise e/ou interpretação.

As pesquisas qualitativas, em geral, geram uma grande quantidade de dados. Para ser possível sua análise, entendeu-se ser necessária sua organização e interpretação ao longo de todo o processo, para que as constatações obtidas fossem ressignificadas e as questões reformuladas sempre que oportuno e necessário.

Inicialmente, a pesquisa foi tomando forma com as entrevistas realizadas com os coordenadores de área e de curso, cuja finalidade era de compreender os desafios para qualificar e garantir a qualidade da educação universitária, refletindo com eles a formação que necessita ter o professor para atuar na Educação Superior na direção do desenvolvimento profissional docente. O intuito era conhecer suas concepções em torno do que consideram essencial para o desenvolvimento profissional docente, analisando a formação que acreditam ser efetiva para a qualificação do trabalho dos professores na universidade.

² A Resolução 196/96, do Conselho Nacional da Saúde, estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Todos os Comitês de Ética e Bioética em pesquisa com seres humanos orientam suas ações fundamentadas nessa Resolução.

³ Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, considerando a necessidade de orientar e complementar o entendimento à Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

A abordagem para a análise desses dados coletados foi qualitativa por determinar esquemas mais flexíveis e menos estruturados. O processo de análise dessa forma foi complexo, pois envolveu toda a subjetividade da pesquisadora e dos sujeitos participantes o que exigiu uma rigorosidade científica apurada. Essa situação determinou exercícios de aproximação e, ao mesmo tempo, distanciamento das informações obtidas, procurando cruzar indicadores e distinguir e perceber correlações.

Em relação à organização e compreensão de dados, vale ressaltar, que se faz:

[...] através de um processo em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é o processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 170).

Na verdade, a análise dos dados é essencialmente uma atividade de reflexão e apropriação e sua fase mais formal acontece quando a coleta de dados está praticamente encerrada. No processo de análise, primeiramente se deu a construção de unidades de significado orientadas pelos objetivos da pesquisa. Posteriormente um conjunto de dimensões e categorias descritivas as quais têm, no referencial teórico, uma base inicial de conceitos, e a partir deles organizar-se a classificação dos dados. No capítulo seis estão apresentadas e serão analisadas.

5.6.1 Construção e Definição de Categorias

[...] a construção de categorias [...] brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai se modificando ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Essa categorização constituiu-se num movimento de interdependência entre o material coletado no trabalho de campo pelas entrevistas, articuladas com as bibliografias consultadas. Acredita-se que a busca de significados nos dados alcançados está muito articulada com a formação do pesquisador, sua criatividade e

seu fôlego teórico. Nessa perspectiva, organizar e elaborar categorias⁴ de análise a partir das narrativas dos participantes é um processo que favorece e facilita a compreensão das ideias centrais discutidas.

Um esclarecimento notável a respeito da criação das categorias de análise está assim referendado:

[...] exige grande dose de esforço por parte do pesquisador. [...] Em geral o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. Esse longo processo – o da definição das categorias – na maioria dos casos implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria e pressupõe-se a elaboração de várias versões do sistema categórico. (FRANCO, 2008, p. 60).

Essas recomendações pontuais indicam que a construção das categorias é um processo que exige do pesquisador tempo e dedicação, pois não pode ser realizado de forma apressada. Exemplifica, inclusive, que as categorias podem ser criadas *a priori* tendo em vista a busca de uma resposta específica ou, então, definidas posteriormente, manifestadas pelo conteúdo das falas dos sujeitos participantes.

Gatti, da mesma forma, chama a atenção, acrescentando:

Os pesquisadores procuram verificar, quanto ao tema e quanto aos tópicos abordados, agrupamentos de opiniões, comparando e confrontando posições, extraíndo significados das falas ou de outras expressões registradas [...]. Destacam-se nessa análise tanto as opiniões que foram majoritárias como as que ficaram em minoria, sendo relevante a exploração destas. A composição e o confronto dos achados com as teorizações ou hipóteses dos pesquisadores, devem ser, então, cuidadosamente elaborados. (GATTI, 2005, p. 47).

É essencial avaliar as considerações expressas, compreendendo que o pesquisador precisa ser perspicaz no sentido de retirar das falas ou de outras formas de registro os respectivos significados tendo em vista seus objetivos de pesquisa. Reconhece que tanto as ideias principais e que foram consenso nos registros quanto as que foram menos referidas merecem considerações e análise.

Avalia-se, portanto, que, para proceder à análise dos dados das entrevistas realizadas, é preciso considerar: palavras utilizadas repetidamente, o contexto no qual a informação foi obtida, concordâncias e possíveis divergências entre as opiniões dos

⁴ A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos (FRANCO, 2008, p. 59).

participantes, respostas dadas em função das experiências pessoais e de maior relevância, ideias principais, comportamentos, gestos, reações, sentimentos, entusiasmos, dificuldade de compreensão das perguntas, valores de ordem pedagógica, ideológica e ética bem como preconceitos.

Foram observados os seguintes passos para a análise: Leitura de todo o material escrito com o objetivo de obter uma compreensão geral, com a finalidade de identificar unidades de significado.

Considerando que foi utilizada a linguagem como fonte de pesquisa, tendo a entrevista como instrumento central, os dados recolhidos resultam em palavras, fruto de discursos e narrativas dos sujeitos. Trabalhar com isso demandou atenção e exame das manifestações.

5.6.2 A análise de Conteúdo

A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2004).

A palavra é, então, um prodígio, um fenômeno por excelência, que permitiu apreender as particularidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Explorar o conjunto de suas convicções, conceitos, sentimentos e pareceres exigiu atenção às palavras enunciadas pelos entrevistados.

Para proceder à análise do conteúdo⁵ dos discursos dos sujeitos, as contribuições de Bakhtin (2004), Bardin (1979) e a de Minayo (2010) foram relevantes. Em sua obra clássica, Bardin apresenta uma definição abrangente acerca da análise de conteúdo, enfatizando tratar-se de um

[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

De acordo com a explicitação, a análise de conteúdo é uma técnica que favorece o estudo do teor das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa e possibilita esquadrihar o conteúdo presente a partir da perspectiva qualitativa. É um método que ensina a fazer uso de inferências, partindo da descrição do

⁵ A história da análise de conteúdo – em suas origens, sua expansão e sua atualização até os anos 1970 – se encontra sistematizada em Bardin (1979). (MINAYO, 2010).

conteúdo manifestado pela comunicação e que se reveste de fonte para construir as dimensões de análise que estão para além do que foi comunicado.

É oportuno ressaltar que a finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação. O pesquisador, na condição de analista, trabalha com os vestígios. É imprescindível enfatizar que produzir inferências em análise de conteúdo têm um significado explícito e pressupõe comparação de dados obtidos com os pressupostos teóricos que apontam diferentes concepções de mundo, sociedade e indivíduo.

Nesse sentido, em sua obra, Bardin (1979) orienta o processo de organização da imensidão de dados transcritos em torno das categorias que atribuem significado, pois tudo o que é falado e escrito é suscetível de ser submetido a exame e à interpretação.

Nesse contexto, é necessário analisar:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda. (MINAYO, 2010, p. 307).

Em outras palavras, pela análise de conteúdo, é possível caminhar rumo à descoberta do que está por trás do conteúdo expresso, dirigindo-se um olhar observador, profundo, objetivando compreender para além do que foi exteriorizado e declarado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Esse foi um movimento importante que permitiu averiguar as evidências e construir inferências à medida que os dados foram sendo interpretados. Esse garimpo facilitou a construção de “[...] um quadro que foi ganhando forma à medida que iam sendo recolhidas e examinadas as partes”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A investigação com caráter qualitativo provoca o pesquisador a estar, de forma permanente, questionando-se a respeito da capacidade de distinguir o que os profissionais participantes da pesquisa estariam experimentando, o modo pelo qual explicavam suas vivências e a partir de que percepção eles mesmos compreendem o mundo social em que vivem e sobre o qual desenvolvem ações.

Assim, todos os esforços canalizados nessa etapa da pesquisa justificaram-se, pois havia uma crença de que esse diálogo entre a investigadora e os respectivos sujeitos era fundamental como referência para o aperfeiçoamento do

estudo. Na medida em que o resultado desse colóquio ia sendo interpretado, fortalecia-se a possibilidade de construir um conhecimento prudente em relação ao desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior, tendo como sustentação as bases conceituais e o solo epistemológico compilado.

5.7 Descrição do Contexto da Pesquisa

O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas. (BAUER; AARTS, 2008, p. 57).

Todo pesquisador, ao escolher um determinado campo, uma comunidade, uma instituição, já o faz com alguns pressupostos e questões em mente. Considerando o trabalho como professora universitária na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/URI, optou-se por desenvolver a pesquisa nessa instituição de Educação Superior que oferece uma diversidade de cursos a toda a população local e regional. Especificamente, a pesquisa será realizada no Campus de Santo Ângelo.

A URI foi escolhida como espaço para desenvolver a pesquisa por alguns motivos especiais. Inicialmente por ser a instituição onde trabalhava no período de construção da tese. Outra notável justificativa é pela competência com que busca desempenhar seu papel como formadora de cidadãos e profissionais, bem como pelo reconhecimento da comunidade local e regional pelas contribuições com o desenvolvimento do município e da região. Vale ressaltar que, além de professora da instituição, realizei, na URI, dois cursos de pós-graduação, sendo um deles com especialização em Psicopedagogia e o outro em Docência Universitária e percebi muita seriedade na condução das atividades propostas. Outro motivo foi o empenho e desafio que a instituição assumiu ao trazer o primeiro curso de Mestrado em Educação para Santo Ângelo, após anos de expectativas, do qual fui aluna e logrei aprovação.

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, foi reconhecida pela Portaria do MEC nº 708, de 19 de maio de 1992, é uma instituição multicâmpus, com sede na cidade de Erechim, Estado do Rio Grande do Sul, e é mantida pela Fundação Regional Integrada. É uma entidade de caráter técnico-educativo-cultural, de fins não lucrativos e pessoa jurídica de direito privado, com

sede e foro na cidade de Santo Ângelo-RS, com Estatuto no Registro de Pessoas Jurídicas, Cartório de Registro Especial de Santo Ângelo, 1º Tabelionato, sob nº 481, fls.164, do livro A-03, em 19 de fevereiro de 1990, aprovado pela Procuradoria Geral da Justiça do Estado do Rio Grande do sul, nos termos da Portaria nº 06/90, de 08 de fevereiro de 1990.

O relatório 2012, da URI apresenta que a instituição está presente em seis municípios, com câmpus em: Erechim, Frederico Westphalen, Santo Ângelo, Santiago, e com Extensão em São Luis Gonzaga e Cerro Largo, todas no Estado do Rio Grande do Sul.

Os departamentos que compõem a URI são oito: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.

O relatório apresenta que, ao todo, a universidade integra trinta e um coordenadores de área do conhecimento, 89 coordenadores de curso e 755 professores que atuaram no Ensino Superior no ano de 2012. Destes, um total de 375, são homens e, 380 são mulheres. Quanto à idade, 457 têm entre 31 e 50 anos. Em relação à formação, do total de docentes da URI, 0,79%, são graduados, 26,9%, são especialistas, 57,09% são mestres e 16,01% são doutores.

Em 2012 foram oferecidos 47 cursos de graduação, Os cursos de graduação oferecidos no ano de 2012 quarenta, foram os Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu e, nove foram os Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (oito mestrados e um doutorado).

O relatório do ano de 2012 revela que, nos Cursos de Graduação, no primeiro semestre, tinham um total de 11.742 alunos matriculados e, no segundo semestre, 10.667 acadêmicos.

Nos cursos de Pós-graduação Lato Sensu foram 1.657 alunos matriculados e na Pós-graduação – Stricto Sensu, um total de 328 acadêmicos.

A URI também possui um Comitê de Ética em Pesquisa, criado em agosto de 2005, e credenciado junto a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde, desde setembro de 2003, inicialmente, como Comitê de Bioética (COBE). O Comitê é um órgão independente, vinculado operacionalmente à Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós- Graduação de URI.

Importantes Programas de incentivo à Pesquisa são desenvolvidos na instituição, entre eles: Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica,

Programa de Institucionalização da Pesquisa com Fomento Externo e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio – PIBIC_EM/CNPq.

Relevantes órgãos atuam na instituição, entre eles: O Comitê Institucional de Avaliação de Projetos de Extensão (CIAPEX) e Extensão Universitária- Prestação de Serviços.

O manual acadêmico de 2013, relata que a missão da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões é formar pessoal ético e competente, inserido na comunidade regional, capaz de construir o conhecimento, promover a cultura, o intercâmbio, a fim de desenvolver a consciência coletiva na busca contínua da valorização e solidariedade humanas.

A Visão da instituição está assim expressa: Ser reconhecida como uma universidade de referência que prima pela qualidade, ação solidária, inovação e integração com a comunidade.

É oportuno apresentar alguns pressupostos presentes em aportes legais da instituição.

5.7.1. Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015

Ao estudar um dos mais recentes documentos da instituição, observou-se que há um planejamento objetivando promover a formação contínua e permanente de pessoas e profissionais qualificados, solidários e comprometidos com a visão institucional para atuarem na sociedade.

5.7.1.1 Formação

Concretizar e viabilizar algumas metas de cunho formativo estão estabelecidas no PDI, entre elas destaca-se: a qualificação de pessoal e desenvolvimento humano. Para viabilizá-la, há uma perspectiva de desenvolver as seguintes ações: fomento ao programa de capacitação de pessoal técnico-administrativo e docente. Também há previsão de aumento, gradativo, do regime de trabalho docente para tempo integral e ainda aperfeiçoar o processo seletivo para ingresso no quadro docente.

A universidade, na contemporaneidade, começa a ser compreendida pelos gestores da instituição como cenário específico e especializado de formação de alunos e professores. Portanto, compreende-se a universidade como espaço de ação e também de formação do professor universitário.

A criação de programas de pós-graduação também está prevista no plano institucional, como por exemplo, criar e implantar programas próprios de pós-graduação *stricto sensu* nas seguintes áreas: Mestrado em Saúde, Mestrado em Educação (Multidisciplinar), Mestrado em Biociências (Interdisciplinar), Mestrado em Desenvolvimento Regional e Sustentabilidade Rural (Modalidade Profissionalizante), Mestrado em Gestão Estratégica de Organizações (Modalidade Profissionalizante), Mestrado Multidisciplinar em Materiais, Doutorado em Ecologia, Doutorado em Direito.

Além disso, há uma intencionalidade em estabelecer relações de cooperação e parceria com programas *stricto sensu* consolidados. Assim, avalia-se a projeção para implantação de programas interinstitucionais de pós-graduação *stricto sensu*, acadêmicos e profissionalizantes⁶, em áreas prioritárias como por exemplo: Ciência do Movimento Humano e Educação são algumas delas.

Igualmente, a criação e reestruturação de programas de pós-graduação *lato sensu* também estão sendo prenunciados. Nessa perspectiva as prioridades recaem sobre os seguintes cursos: Programa de pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas; Programa de Pós-Graduação em Ciências; Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais; Programa de Pós-graduação em Informática e Engenharias; Programa de pós-graduação em Ciências da Saúde; Programa de pós-graduação em Ciências Agrárias; Programa de pós-graduação em Ciências Humanas; Arte e Cultura: Linguagens na Educação.

Presenciar toda essa projeção de metas de implantação de novos cursos remete a refletir:

⁶ Mestrado Profissional - Modalidades de Oferecimento e Perfil/Pós-graduação *stricto sensu*: tipo de curso de Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. O perfil profissional é o que diferencia este mestrado em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso. Na perspectiva da CAPES, esta modalidade responde a uma necessidade socialmente definida de capacitação profissional de natureza diferente da propiciada pelo mestrado acadêmico e não se contrapõe à oferta e expansão desta modalidade de curso, nem se constitui em uma alternativa para a formação de mestres segundo padrões de exigência mais simples ou mais rigorosos do que aqueles tradicionalmente adotados pela Pós-graduação. A Portaria CAPES nº 080 de 16 de dezembro de 1998 dispõe sobre o reconhecimento dos Mestrados Profissionais e destaca a importância da qualidade e da avaliação. <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 3 mar 2012 (FRANCO apud MOROSINI, 2003, p.339)

A universidade deve ampliar sua oferta de formação. Na atualidade, é exigido não apenas que haja diferentes cursos para levar adiante o compromisso com a formação inicial de seus alunos, como também é exigido que ela amplie o número de cursos de especialização, de doutorado, de reciclagem para profissionais, etc., tanto para estrangeiros como para adultos que desejem retomar os estudos. (ZABALZA, 2004, p.30).

Assim, infere-se que a universidade, cada vez mais, se fortalece como cenário específico e especializado de formação, assumindo uma responsabilidade social que vai além de oferecer cursos de graduação. O compromisso é de ampliar a oferta de formação oferecendo cursos *lato sensu*⁷ e *stricto sensu*⁸.

⁷ Pós-graduação *lato sensu*: curso de especialização e de aperfeiçoamento que têm objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade (Parecer nº 977/65 do CFE). A meta deste tipo de curso é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. Pode ser eventual, tem sentido prático-profissional e concede certificado. A regulamentação antes mencionada, assim como a Resolução nº 01/2001 do CNE em seu Art.9º, determina que o corpo docente desta modalidade de Pós-graduação deverá ser constituído, necessariamente, por pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido. Os cursos de Pós-graduação *lato sensu* ofertados nas instituições de ensino superior ou instituições credenciadas para desenvolverem esse nível de ensino, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Os cursos de especialização presenciais emitem certificados cuja emissão rege-se pela Resolução nº 03 de 05/10/1999 do CNE. (RAMOS apud MOROSINI, 2003, p.337-338).

⁸ Pós-graduação *stricto sensu*: curso regular que se superpõe à graduação, sistematicamente organizado, com o objetivo de desenvolver e aprofundar a formação científica ou cultural adquirida no âmbito da graduação (Parecer nº 977/1965 e Parecer nº 77/1969 do CFE). Estes cursos são de natureza acadêmica e de pesquisa e conduzem à obtenção de grau acadêmico. Compreendem dois níveis independentes e terminais de formação que concedem diploma: Mestrado e Doutorado. O mestrado pode constituir etapa inicial para o doutoramento, a critério da instituição, conforme a Resolução nº 05 de 10/03/1983 do CFE. A duração da Pós-graduação *stricto sensu*, com base na experiência estrangeira foi determinada a partir do mínimo de um ano para o curso de mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudo comporta normalmente duas fases. A primeira fase compreendendo principalmente o estudo de matérias específicas, o atendimento de exigências e provas de línguas estrangeiras, pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado. No segundo período, o aluno se dedica mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que deverá expressar o resultado de suas pesquisas. E exigência do sistema brasileiro, para a emissão de diploma de Pós-graduação *stricto sensu* que a apresentação/defesa da dissertação de Mestrado ou da tese de Doutorado seja realizada na instituição que concede o título. Os cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, que são concedidas por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela CAPES e homologado pelo Ministro da Educação. A Resolução nº 01/2001 do CNE em seu Art. 1º§ 5º explicita que é condição indispensável para a autorização, reconhecimento e renovação de conhecimento de curso de Pós-graduação *stricto sensu*, a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na área de conhecimento do curso. A Resolução nº 02 de 03/04/2001 dispõe sobre os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* oferecidos no Brasil por instituições estrangeiras, diretamente ou mediante convênio com instituições nacionais. (Parecer nº 977/65 do CFE; Resolução nº 05 de 10/03/1983 do CFE-DOU de 23/03/83 seção I p.4.736; LDBEN- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.; Resolução nº 1 de 03/04/2001 do CNE/CES). (RAMOS.; FRANCO apud MOROSINI, 2003, p.338).

Outra meta que está sendo anunciada é a adequação de cursos e currículos da graduação. Nesse ponto, há o interesse da instituição em fazer ajustes e adaptar as ementas, currículos e oferta de vagas nos cursos de graduação, considerando cursos e habilitações. Do mesmo modo, apontam a necessidade de adequação de ementas, currículos e atualização permanente dos projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação da URI, ajustando-os às diretrizes emanadas dos órgãos educacionais e aos avanços científicos, tecnológicos e culturais.

A criação e consolidação do Ensino a Distância é outra referência presente no plano para os próximos cinco anos, observando-se a necessidade de implementar a capacitação pedagógica e técnica dos envolvidos nesse tipo de ensino.

Portanto, tendo em vista que a escolaridade mantém-se firme como um valor para todos, homens e mulheres, percebe-se que a URI encontra-se em um momento em que ocorrem mudanças profundas na estrutura e funcionamento da universidade, consolidando seu sentido social com a finalidade de colocá-la em condições de enfrentar os novos desafios que a própria sociedade a obriga a assumir.

5.7.1.2 Pesquisa

Promover a produção do conhecimento, por meio da pesquisa, perpassando o ensino na perspectiva de estendê-lo à sociedade, é outra meta presente no plano da universidade. Nesse campo, as atividades previstas são a integração entre graduação e pesquisa, associadas à pós-graduação e à estruturação de programas interdisciplinares de pesquisa. Nesse sentido, a ideia central é estimular as atividades de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, objetivando consolidar o ensino da iniciação científica integrado a grupos de pesquisa, cursos de graduação e pós-graduação.

Conjuntamente, na área da pesquisa, também há uma intenção de implementar um fórum de pesquisadores, visando expandir e qualificar a pesquisa, dinamizando sua interação ao ensino. Nessa meta, há um indicativo da necessidade de aperfeiçoamento, atualização e qualificação dos pesquisadores.

O estímulo à qualificação e consolidação dos grupos de pesquisa e inovação tecnológica e o fomento à participação dos pesquisadores nos vários grupos de

pesquisa, de acordo com sua formação, também é tema presente no plano da gestão da URI, perspectivando ações nesse sentido.

O ensino aliado à pesquisa tem sido defendido por inúmeros pesquisadores como um princípio metodológico importante e fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo. Assim, qualificar o processo de pesquisa contribui sobremaneira para que a universidade assuma sua missão de ser a grande produtora e difusora do conhecimento. Trabalhar na perspectiva da produção do conhecimento parece ser uma maneira importante de construir a autonomia e a criatividade do aluno, em direção à construção de um processo educativo e de uma sociedade melhor da que temos hoje.

Portanto, fortalecer a formação de pesquisadores e dos próprios grupos de pesquisa, na instituição, certamente trará enormes benefícios a todos; ou seja, profissionais e acadêmicos envolvidos. Nesse sentido, vale lembrar o que orienta Balzan:

É possível a realização de um ensino de boa qualidade sem pesquisa? A articulação ensino-pesquisa constitui condição necessária para que o processo de ensino e aprendizagem atinja um padrão de excelência? A pesquisa pode se constituir num entrave para a boa qualidade do ensino? O êxito de um professor depende de ele ser obrigatoriamente um pesquisador? (2000, p.115-116).

Nas considerações do autor, são questões que precisam ser discutidas e problematizadas no campo da academia para que esforços e ações coletivas sejam desenvolvidas no sentido de fortalecer o processo de ensino com pesquisa no espaço da universidade, seja de forma individual ou coletiva.

5.7.1.3 Extensão

Fortalecer as condições para o desenvolvimento das atividades de extensão, visando ao desenvolvimento regional autosustentável e à integração com a sociedade, à valorização da cultura e das manifestações regionais, à sua difusão pelos meios de comunicação e ao investimento na vida e em ações solidárias, também é compromisso que a URI propõe para os próximos anos (2011-2015). Sendo assim, julga-se necessário a interação da universidade com a comunidade por meio de atividades de extensão universitária de relevância social e regional. Para tanto, há uma proposta de implementar programas de extensão universitária

tendo em vista a promoção do desenvolvimento de potencialidades regionais para a resolução dos problemas locais, principalmente aqueles relacionados ao meio ambiente e à qualidade de vida.

Ao examinar as propostas referentes à pesquisa e à extensão, vale dizer que a própria Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, apresenta o ensino, a pesquisa e a extensão, como princípios que precisam ser obedecidos pela universidade. No entanto, decorridas mais de duas décadas da promulgação da CF, estudos⁹ apontam que, no cotidiano das ações, no espaço da universidade, isso não se tem revelado algo fácil para gestores e profissionais da educação.

Nas considerações de Rays (2003), pensar em indissociabilidade¹⁰ entre ensino, pesquisa e extensão exige que tomemos tal conceito numa perspectiva crítica que romperia com a cultura dissociativa entre os componentes curriculares. Equivale a dizer da necessidade que se instale uma cultura de colaboração no espaço da universidade, em que os professores compreendam o sentido de não se fechar na sua disciplina e de buscar condições de coletividade. Acredita-se que a cultura de colaboração entre os professores pode influenciar na qualidade do ensino superior. Nessa direção alguns estudos têm sido desenvolvidos por Anastasiou (2010), Zabalza (2009), Rios (2008), Morin (1999), entre outros.

É necessário recordar que Boaventura Santos (1999) argumenta que nenhuma forma de conhecimento é, em si, racional, para tanto, estabelece um diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se livremente penetrar por elas; igualmente valoriza o conhecimento do senso comum que, no dia-a-dia dos sujeitos, encaminha as ações e dá significado e sentido à vida.

Portanto, o cenário universitário tem indicado para a urgência em desenvolver estudos acerca das concepções que orientam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão assim como os contornos que desafiam sua institucionalização.

⁹ Ainda que o termo indissociabilidade represente algo que possui a qualidade de não separar, vários estudos, como os de Cunha (2010), Tauchen (2009), Pinto (2009), Sousa Santos (1995) Morosini (2006), Mancebo e Fávero (2004) e Mazzili (1996) têm apontado para a instabilidade no cenário universitário, das concepções ou na prática acerca da necessária articulação do ensino, pesquisa e extensão e suas formas de realização.

¹⁰ Se entendermos a indissociabilidade como ato processual que traz em si a marca da omnilateralidade em devir, ela tem a função de promover o processamento da interatividade crítica que rompe com a cultura dissociativa entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A indissociabilidade revela-se como princípio fundante para a articulação concreta das atividades-fins do ensino superior. Distingue-se como um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática (RAYS, 2003).

5.7.1.4 Ensino

Em relação ao ensino, o plano apresenta o pressuposto de que o cenário societal caracteriza-se por signos de mudanças e complexidades crescentes. Há, no documento, uma referência afirmando que os paradigmas de ontem já não dão a segurança necessária ao fazer acadêmico na educação universitária.

Há uma afirmativa de que a superação do paradigma newtoniano-cartesiano que tem impregnado o fazer das ciências vai sendo substituído pelo paradigma emergente que exige a formação de redes de conhecimento.

O documento refere-se a alguns pesquisadores que hoje discutem o paradigma emergente: Santos (2000), Capra (1996) Gutierrez (1999), Morin (2000) Maturana (2006), Behrens (2000), explicitando que tais abordagens, embora com denominações distintas, podem contribuir no desafio de pensar o ensino na universidade sob a dimensão complexa. E, nessa lógica, está expressa, no plano, a necessidade de que se desloque a lente do ensinar para o processo de aprender. E, ainda, evidencia o documento que essa perspectiva de sujeito aprendente exige a construção de sujeitos autônomos, comprometidos e inquiridores.

Outra importante declaração do documento, enfatiza:

A nova perspectiva anunciada leva as universidades a um reposicionamento em seus currículos e metodologias impregnando-os de práticas inovadoras. O foco no "aprender a aprender", propugnado pela UNESCO (1999), não tem mais a disciplina ou o conteúdo como centro da aprendizagem, mas o processo de aprendizado em seu todo, o qual envolve a relação teoria e prática, a pesquisa, a busca, a interdisciplinaridade, a contextualização, a parceria e a negociação, o ensino com pesquisa. Ao apostar no Ensino com Pesquisa constrói-se um aluno ativo, crítico e ético capaz de trabalhar em equipe, atento à atuação social e dotado de sensibilidade para com os problemas de sua região. (PDI, 2011).

Há uma importante manifestação em valorizar e perseguir práticas inovadoras, sendo que, para implementá-las, é imprescindível rever currículos e metodologias. Pelo exposto, é possível constatar que há um chamamento para que o foco do processo de formação do sujeito precisa pautar e priorizar a promoção de aprendizagens que, fundamentalmente, devem estar articuladas à relação teoria e prática, à contextualização, ao trabalho colaborativo e, estrategicamente, apoiar o ensino com a pesquisa.

Em decorrência dessas declarações, enquanto pesquisadores é inevitável refletir: essas ideias, presentes no plano atual da instituição, retratam a concepção

dos professores? Os professores reconhecem que a disciplina ou o conteúdo não são mais o centro da aprendizagem, mas o processo de aprendizado em seu todo? Os educadores conhecem os estudos desses teóricos que tratam do paradigma emergente no campo da educação? Qual a compreensão de paradigma emergente para os professores universitários? Esses profissionais tiveram a oportunidade de estudar e analisar teorias e pesquisas que apontam para essa transição de paradigmas tão bem explicitadas no plano da instituição? A instituição promove momentos de formação para problematizar o trabalho de ensino com pesquisa? Será que essas e tantas outras questões precisam pautar os momentos de formação dos professores em direção a qualificar o trabalho docente no ensino superior?

5.7.1.5 Diretrizes Pedagógicas e o desenvolvimento profissional

De acordo com o mais novo plano institucional, algumas diretrizes orientam as ações da universidade no período de 2011 a 2015. Entre elas, evidenciam-se:

- a) a formação contínua e permanente de profissionais qualificados e comprometidos socialmente dar-se-á num ambiente de integração, por meio da criação de mecanismos de acompanhamento, de políticas de qualificação, de fomento à participação em atividades institucionais, do apoio a atividades de extensão e de pesquisa e pelo sistema de acompanhamento do egresso.
- b) a implementação do programa de capacitação do corpo docente e técnico-administrativo será fortalecida mediante o aprimoramento das oportunidades de qualificação.
- c) a oferta de programas permanentes de capacitação pedagógica será oportunizada aos docentes dos diferentes cursos, e visará atender aos padrões de qualidade estabelecidos na legislação e previstos neste PDI, bem como objetivará difundir novas formas de gestão em sala de aula, tendo em vista as atuais demandas da sociedade e o perfil de egresso que se deseja.

Constata-se que há uma preocupação e uma projeção em oferecer espaços de estudo e formação aos profissionais envolvidos na universidade, tendo em vista

que, historicamente, considera-se que há ausência de formação pedagógica dos docentes. Essa é, sem dúvida, uma atitude importante para transformar a prática educativa e estabelecer novas determinações, analisando e reconhecendo as possibilidades em instrumentalizar o professor, permitindo que ele faça essa transposição dos saberes construídos para o seu contexto de trabalho docente. Assim, defende-se a ideia de que, para organizar esse processo de formação, os professores, indiscutivelmente, precisam ser ouvidos, compreendidos em seus desafios e em suas necessidades, na direção de uma profissionalidade docente da melhor qualidade.

Assim entendida, a formação permanente dos profissionais é cada vez mais discutida e defendida por pesquisadores.

[...] a preocupação com a qualificação do professor do ensino superior acompanha a trajetória [das instituições] assumindo, entretanto, as tendências políticas e epistemológicas que caracterizam cada época, o estágio de desenvolvimento em que vivem as universidades e as legislações definidoras das práticas acadêmicas. (CUNHA, 2003, p. 26).

Evidencia-se, na contemporaneidade, ser imprescindível que a universidade se reconheça como espaço de formação de seus profissionais e, para tanto, urge pensar em um conjunto de procedimentos capazes de abarcar peculiaridades como: contexto histórico atual, necessidade de investir no desenvolvimento profissional docente e aportes legais que fixam diretrizes e bases para a educação superior. A ideia é que a pesquisa desenvolvida envolvendo os educadores pode contribuir para que a universidade construa um projeto profissional de formação.

5.7.2 Projeto Político-Pedagógico Institucional 2011-2015

O PPI da instituição reitera que a universidade possui uma política de recursos humanos coerente com seus objetivos institucionais e assume o compromisso permanente com a valorização das pessoas, incorporando o conceito de IES comunitária que lhe dá base histórica para a inserção social, para a liberdade de expressão, sem discriminação de qualquer natureza, comprometida, permanentemente, com a busca da paz, conforme estabelecido em seus princípios de organização.

Com relação ao corpo docente, elucida que a admissão de professores é feita por aprovação em processo seletivo, aberto ao público, conforme previsto no Plano de Carreira dos Docente do Ensino Superior da FuRI/URI, com as normas regulamentadas pela Resolução nº 1238/CUN/2008, em adequação às normas até então vigentes, tendo em vista os novos critérios para classificação e pontuação.

a) Políticas de Qualificação

O PPI aponta que a universidade aprovou seu primeiro programa de qualificação de docentes pela Resolução 034/CUN/94, de 17 de março de 1994, alterada pela Resolução 34/CUN/94, de 24 de maio de 1994, que prevê o afastamento de pessoal docente. Reitera também que, anualmente, o Conselho Universitário apresenta e aprova seu quadro de docentes em qualificação.

Uma afirmativa presente no PPI refere-se à qualificação de pessoal e desenvolvimento humano, apontando que o projeto prevê a formação contínua e permanente de pessoas solidárias e comprometidas com a visão institucional.

O projeto pedagógico também destaca que a universidade vem assumindo, como meta oferecer um ensino de qualidade cada vez melhor, sendo assim, encontra o meio para tal realização nos docentes que ali atuam. Nessa lógica, examina que tendo consciência do valor e do papel profissional a ser desempenhado pelos seus professores, seja em respeito a si mesmos, aos alunos ou à comunidade, a URI instituiu um plano de capacitação docente, visando melhorar a qualificação dos professores atuantes nos vários departamentos da instituição.

O projeto considera que essa preocupação da instituição beneficiou nos últimos anos, grande número de docentes por meio de programas institucionais e interinstitucionais, desenvolvidos em parcerias com instituições de referência nacional.

Esse documento aponta que, objetivando garantir a eficiência do programa de capacitação, periodicamente, é feita a análise da situação do corpo docente, lotado em cada um dos departamentos. Há um esclarecimento de que tal ação tem por finalidade definir as prioridades, com vistas a atender às necessidades dos cursos atuais e dos novos cursos projetados, bem como cumprir aspectos da legislação em vigor.

b) Plano de Carreira e Regime de Trabalho

Quanto ao plano de carreira do corpo docente, consta que foi instituído em dezembro de 1991, por deliberação do Conselho de Administração Superior do então Centro Integrado de Ensino da Fundação Regional Integrada, por meio da Resolução 012/CAS/91, pela necessidade de se ter um instrumento de gerenciamento da política de recursos humanos na instituição, com vistas ao seu planejamento estratégico institucional. A resolução teve sua primeira adequação em agosto de 1996, pela da Resolução 064/ CUN/96, do Conselho Universitário, pela necessidade de compatibilização com o novo Estatuto e Regimento Geral, decorrente do reconhecimento oficial da universidade. Uma segunda adequação ocorreu em setembro de 2005, por intermédio da Resolução 815/CUN/2005, em decorrência da última alteração estatutária.

Tendo em vista as inúmeras transformações na realidade do ensino superior no País, bem como pela constatação da necessidade de continuar a rever políticas com relação à melhoria do grau de satisfação do pessoal docente, o PPI informa que nova adequação no Plano de Carreira dos Docentes do Ensino Superior da FuRI/URI foi efetuada, pela Resolução nº 1265/CUN/2008.

Em síntese, o Plano de Carreira dos Docentes do Ensino Superior da FuRI/URI tem como objetivos básicos:

- a) valorização da qualificação mediante cursos de formação;
- b) profissionalização, entendida como dedicação ao magistério;
- c) paridade de salário para os docentes integrantes da carreira com qualificação análoga e em igualdade de condições temporais e de pontuação;
- d) progressão na carreira mediante ascensão.

Ao analisar a trajetória da URI ao longo dos últimos anos, observa-se que ela foi marcada pelo esforço de uma comunidade que busca, a cada dia, compreender e construir o sentido formativo da universidade. São questões administrativas, vinculadas ao exercício profissional, que abarca desde o sistema de seleção, promoção, incentivos e carga horária até a dimensão pessoal, que perpassa pelo compromisso característico da profissão docente e o desenvolvimento

da carreira profissional docente. Ou seja, as exigências e necessidades de formação inicial e permanente do professor, como expectativa da própria sociedade, da instituição e é claro, do aluno.

Nesse campo, as exigências de políticas claras quanto às condições de trabalho de gestores e dos professores impele que se estabeleça uma nova cultura universitária. Observa-se, portanto, que a universidade, em seu cotidiano, enfrenta um cenário de exigências para o exercício profissional docente, o qual impõe a alteração e inovação de suas políticas de formação e administração de seus professores e demais profissionais envolvidos.

Tais mudanças, que incidem na vida e no trabalho dos professores universitários, como argumenta Zabalza (2004), se traduzem em pressão pela qualidade, condição imposta que exige dos docentes uma nova leitura de seus enfoques e suas estratégias de ação. Sabe-se que alguns professores estão fazendo essa análise de modo voluntário, porém outros só o farão sob exigências institucionais, mesmo que às vezes com certa resistência. Desse modo, novos paradigmas precisam ser construídos e, de uma forma ou de outra, as universidades e seus docentes experimentarão a urgência e a necessidade de sair de uma situação de apatia e indiferença institucional, em que a docência tinha se ocultado, para romper com suas funções tradicionais, o que pressupõe maior empenho em relação a planejamento, projetos, definição de propostas docentes, distintos momentos de formação continuada, entre outras.

Nesse momento é oportuno recordar:

Os novos significados sobre o ensinar e o aprender na universidade e sobre a importância de ser professor ou um professor profissional não podem, evidentemente, ser construídos sem que os professores universitários reflitam sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade. Nesse mesmo nível de compreensão, estão às relações entre teoria-prática, ensino-ação-reflexão-aprendizagem e o espaço da criatividade e da invenção, componentes cada vez mais essenciais à formação do profissional para as distintas áreas de conhecimento e atuação social. A mudança de pontos de vista sobre o conceito de ensinar e aprender supõe, também, atribuir novas concepções à construção do conhecimento como tarefa científica e movimento para construir individual e coletivamente o conhecimento (BORDAS, 2005, p. 16).

Se há uma intencionalidade coletiva de que o processo que se desenvolve na instituição funcione bem – ensinar – aprender – avaliar - é preciso construir um senso de organização educativa na universidade, engajado na promoção de um

trabalho da melhor qualidade, em que os protagonistas sintam-se motivados para tal. Para tanto, leituras nos campos científico e pedagógico necessitam ser realizadas para que seja possível construir uma identidade profissional vinculada à docência – área que envolve conhecimentos e condições particulares.

6 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: A PALAVRA DOS COORDENADORES DE ÁREA E DE CURSO

A palavra humana é criadora “[...] não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”. (FREIRE, 2005, p. 90).

Ao exercer a possibilidade de dizer a sua palavra, os docentes coordenadores de área e os docentes coordenadores de curso expressaram o que pensam, refletem e avaliam em relação ao seu desenvolvimento profissional. Nesse momento, suas declarações e análises são apresentadas, explicitando e esclarecendo seus desafios e tensionamentos para fortalecer a profissionalidade docente.

6.1 A Palavra dos Coordenadores de Área

[...] é fundamental pensar o futuro dos professores. Mas sem esquecer o presente e sem ocultar a indignação pelo estado atual das coisas. Uma vez que, parafraseando Louis Althusser (1992), o futuro (ainda) demora muito a chegar. (NÓVOA, 1999).

Conhecer as concepções atuais dos professores universitários pressupõe refletir as circunstâncias presentes para que seja possível estabelecer possibilidades para o futuro. No primeiro movimento de análise das entrevistas, as unidades de significado retiradas são:

Quadro 2 - Unidades de Significado - Coordenadores de Área

Ordem que aparecem	Unidades de Significado
1.	Tempo de coordenação e formação
2.	Desafios da função do coordenador de área
3.	Pressões para o exercício da docência qualificada
4.	Formação para a docência
5.	Desafios para a docência
6.	Desenvolvimento profissional e formação
7.	Ações institucionais para o desenvolvimento profissional docente: o que vem realizando? o que precisa realizar?
8.	Habilidades e saberes da coordenação

Fonte: Elaborado pela autora.

- Tempo de Coordenação e Formação

Desse modo, foi possível constatar que dos sete coordenadores de área que participaram da pesquisa, três são doutores e quatro são mestres. Destes, três estão no cargo há mais de um ano e quatro há mais de dois anos. Dos sete coordenadores cinco são mulheres e dois são homens.

- Desafios da Função do Coordenador de Área

Quanto aos desafios dessa função, ao auscultar os interlocutores da pesquisa, em geral, percebe-se que há, por parte deles, uma preocupação em conhecer como ocorre o funcionamento de cada curso e seus procedimentos internos, a fim de acompanhar os coordenadores de curso, orientando o planejamento em geral, mas, sobretudo, respondendo aos índices e instrumentos de avaliação propostos pelo Ministério de Educação e Cultura. Uma das coordenadoras assim se manifesta: “[...] o maior desafio é organizar “o Projeto Pedagógico do Curso de forma a atender às demandas sociais, da legislação e das diretrizes da área e, especialmente, com vistas à avaliação do Curso pelo MEC.” (Denise).

Em suas narrativas, os coordenadores revelam a preocupação com a elaboração e definição das prioridades no Projeto Pedagógico do Curso e, ainda, com a legislação vigente, uma vez que esta regula o funcionamento dos cursos na Educação Superior e a sua falta de cumprimento pode acarretar sérios prejuízos ao curso e à própria instituição.

A avaliação do curso, realizada pelo MEC também preocupa os coordenadores, evidenciando a preponderância do Estado avaliador, contribuindo para que os resultados produzidos no interior das instituições sejam, de forma permanente, sujeitos a um julgamento público.

O processo de avaliação do MEC impacta diretamente no trabalho dos coordenadores de curso, pois emerge como um mecanismo de regulação e controle, com forte significado político, pois tem o poder de credenciar, recredenciar e também descredenciar os cursos universitários.

Uma ideia que constitui o eixo de reflexão de Leite (2005, p. 15) é de que “Avaliar não é um ato neutro e universal. Não se avalia tecnicamente uma instituição

como a universidade sem, com isso, incidir em um pressuposto político e filosófico sobre concepções de mundo e de sociedade”.

Essa iniciativa do Estado deu-se primeiramente na década de 1980¹ com a discussão do tema pelo Ministério da Educação, cujos estudos referiam-se à avaliação na Educação Superior, que aparentemente manifestava exatamente isto: contribuir para o fortalecimento da realidade educacional brasileira. Porém, esse instrumento consta na agenda política brasileira dominante, desde o final dos anos de 1990 e apresenta um caráter coercitivo, com exigência de procedimentos específicos, de natureza normativa, com ajustamento do sistema às mudanças da economia e no controle dos gastos e dispêndio do serviço público.

O fato é que, na contemporaneidade, a avaliação está na pauta das discussões públicas, mas, de acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 36), é necessário “reconhecer a força transformadora da avaliação, ou seja, seu papel central nas novas configurações desejadas para os sistemas de educação superior em conexão com as reformas da sociedade”. Assim, o processo de avaliação, a princípio, vai sendo estabelecido como ferramenta necessária e urgente pela falta de qualidade nas instituições de Educação Superior, e passa a ser visto como um instrumento do governo, constituinte de uma maneira de governar. (LARA, 2007).

Afonso (2013), em recente produção, discute as mudanças no Estado-Avaliador, caracterizando-o como primeira fase os anos de 1980 e 1990. Segundo ele, foi um período de expressiva autonomia do Estado-nação na definição de políticas públicas, com prioridade ao controle social pelo Estado. Período que se caracterizou pelo incremento de avaliações externas nacionais em larga escala.

A segunda fase, do Estado-avaliador, segundo o autor, deu-se no final dos anos 1990 e atuais 2000, com significativa retração da autonomia relativa do Estado-nação e um protagonismo maior de instâncias internacionais e transnacionais. Nesse período, evidencia que a prioridade do Estado estava focada no processo de acumulação, com forte expansão da globalização.

No pós-Estado-avaliador, concebido pelo pesquisador como uma antevisão baseada em alguns indicadores, o Estado-nação encontra-se inserido em

¹ Em 1988, o Seminário Institucional Evaluation in Higher Education foi realizado em Brasília e, na perspectiva de Leite, Tutikian e Holz (2000, p. 33), com esse evento, foi dado início a debates e encontros periódicos tendo como temática central a avaliação superior. Nesse contexto, algumas instituições começam a estabelecer seus próprios processos de avaliação e desse modo “a ideia de avaliação vai se consolidando”.

contraditórios processos e confronta-se com a crise de regulação da economia mundial; circunstâncias marcadas pela manutenção do Ensino Básico Público e Universal como preocupação do Estado-nação e aumento de transnacionalização da educação e mercadorização e mercantilização na Educação Superior. Também referencia que é um momento de expansão da Educação Superior e não superior, com aumento da privatização dos sistemas e agências de avaliação e incremento de políticas de avaliação, usual nos blocos regionais como a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

A agenda política do Estado-avaliador, em que a expansão capitalista das políticas de privatização e mercadorização da educação e da avaliação são discutidas por Afonso (2013), aponta que atualmente o que está em andamento “é uma estratégia de exacerbação e diversificação de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação, com ênfase na privatização, mercadorização e mercantilização.” (SOUSA SANTOS, 2004 apud AFONSO, 2013, p. 280).

E, nesse sentido, ainda enfatiza que esse conjunto de fatores está sendo chamado de “políticas de avaliação imperialistas”; elas traduzem justamente a ideia de que “há um novo imperialismo a se disseminar através de processos regulatórios de avaliação e acreditação.” (LEITE; GENRO, 2012, apud AFONSO, 2013, p. 280).

Contudo, acrescenta ainda que essa etapa pós-Estado-avaliador está relacionada não unicamente, mas essencialmente à Educação Superior, porém isso não quer dizer que a avaliação saia da agenda do dia. Acredita e alerta, no entanto, que poderá fugir, cada vez mais, do âmbito do Estado nacional (especialmente nos países periféricos e semiperiféricos).

Assim sendo, alicerçadas numa forte consciência crítica nacional e cosmopolita, as alternativas que, neste momento, são possíveis imaginar passam, entre outras, por uma resistência dos Estados-nacionais a estas agendas (sobretudo as que, no sistema mundial, têm menos poder de participar na sua definição), e passam igualmente pelo fortalecimento de novos movimentos sociais contra-hegemônicos que, cada vez mais, procurem construir, de forma mais propositiva e viável, mecanismos para uma efetiva, justa, democrática e transparente regulação internacional do capitalismo, impedindo, desde logo, que o capitalismo acadêmico alastre definitivamente para o campo da educação. (AFONSO, 2013, p. 63281).

É evidentemente um tema instigante que integra as universidades públicas federais e a quase totalidade das universidades comunitárias, confessionais e leigas, portanto, concordamos com a coordenadora de área, que é uma temática que

necessita ser discutida com o objetivo de entender os fundamentos que norteiam a sua estruturação.

Outro desafio apontado é o da administração do tempo para o cumprimento das demandas, como afirma uma das coordenadoras de área: “Dar conta em atender diferentes demandas, oriundas de diferentes cursos, isso em reduzido tempo. *E, ainda, permanecer em sala de aula com uma carga horária alta, pois estamos sempre envolvidas com estágios e disciplinas [...]*”. (Cláudia).

Examinar a declaração da coordenadora remete a pensar sobre a prática da solidão profissional como afirma Correia e Matos (2001), que origina numerosas angústias. A intensificação do trabalho gera a sensação de incompetência e, muitas vezes, provoca insegurança, criando necessidades de buscas de qualificação como compromisso unicamente individual.

Outros indicadores citados como desafios para qualificar o trabalho dos coordenadores de área referem-se à *infraestrutura, à qualificação do corpo docente e às exigências de publicação tendo em vista as avaliações externas*. (Marcos).

A Engenharia e as Ciências da Computação são áreas em que, na URI, têm-se destacado em produções internacionais e a preocupação da coordenação é melhorar as condições estruturais que favoreçam os avanços no campo, com destaque essencial para um melhor desenvolvimento acadêmico e profissional do corpo docente. Observa-se, aqui, também a influência das avaliações externas sobre o funcionamento dos Cursos. A preocupação com a qualificação dos professores também está presente no discurso do coordenador, evidenciando que a docência exerce papel importante na universidade, mas, ao mesmo tempo, está cercada de tensionamentos pela fragilidade de políticas internas voltadas ao desenvolvimento profissional docente.

Vale destacar outro posicionamento dos coordenadores de área quando uma das participantes afirma que os desafios são múltiplos e acrescenta: “*De um lado a ‘crise das licenciaturas’ afeta significativamente a área de conhecimento, diminuindo (fechando) cursos, enxugando o número de professores e número de alunos, o que produz a perda de espaços de influência política da área na gestão da universidade. De outro lado, as demandas burocráticas, que geram dispêndios de investimentos (tempo, energia) e, sinto por vezes, afetam o pensar e produzir novas possibilidades de respostas ao cenário que se apresenta. A gestão, no câmpus, dá-se pela via das Direções, o que, por vezes, coloca a coordenação de área como*

cumpridora de tarefas burocráticas. Disso resulta uma gestão com autonomia limitada. A gestão dos professores também é complexa, pois suas demandas nem sempre coincidem com as expectativas da gestão central, restando ao coordenador de área, fazer um 'meio de campo', o que nunca é o mais produtivo ou agradável". (Letícia).

A provocação, aqui, está em lidar com a crescente heterogeneidade das situações, o que transparece na narrativa anterior, como por exemplo: a crise das licenciaturas, a crescente perda de espaço político nas instituições, o excesso de demandas burocráticas, a falta de autonomia, e, por fim, a gestão junto aos professores. Ao que parece, essa turbulenta heterogeneidade está atravessada no cotidiano dos coordenadores, limitando sua atuação, inibindo, muitas vezes, a sua perspectiva de conquistar uma excelência profissional como gestor.

- Pressões para o Exercício da Docência Qualificada

Os movimentos empreendidos para favorecer a qualidade da educação superior também foram foco de estudo e análise junto aos sujeitos. Ao dar voz aos coordenadores de área, observa-se que os procedimentos para qualificar a docência e o próprio andamento do curso foram múltiplos e podem ser assim sintetizados pela fala de uma das coordenadoras: *incentivo aos docentes para que utilizem mais os materiais disponíveis na biblioteca e, com isso, incentivem os (as) discentes para isso. Estamos incentivando para aumentarem o número de grupos de pesquisa e extensão dentro de cada curso.* (Renata).

É importante referir esse chamamento aos professores para que se constituam, a cada dia, pesquisadores, objetivando qualificar, cada vez mais, a educação superior e, ainda, que sejam capazes de sensibilizar os alunos comprometendo-se com a estratégia inovadora de ensinar com pesquisa.

Nos estudos de Anastasiou e Alves (2010), o ensino com pesquisa é uma das estratégias defendidas como um trabalho relevante a ser desenvolvido pelos professores universitários. Em seus estudos argumentam:

O ensino com pesquisa oferece condições para que os estudantes adquiram maior autonomia, assumam responsabilidades, desenvolvam disciplina, tomada como habilidade de se manter o tempo necessário na busca da solução de problemas até o esgotamento das informações, com treino de trabalho intelectual a ser supervisionado pelo professor. No contexto do ensino com pesquisa alguns princípios são fundamentais: o

conteúdo é tomado como provisório, datado e resultado de investigação; novos estudos podem reformular o existente com novas perspectivas. [...]. Procura-se construir com o estudante a disciplina persistindo na busca de dados ou informações, na observação, leitura, redação, análise e síntese, até esgotar o problema. (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 105).

Nas considerações das autoras, ensino com pesquisa remete ao desenvolvimento de pensamento objetivo, crítico, construtivo e autônomo. Há um argumento de que o processo de construção do conhecimento abarca a mobilização, a construção e a elaboração da síntese do conhecimento, provocando o acadêmico a ver-se como construtor da realidade, ampliando sua visão sobre ela. O ensino apoiado na pesquisa é uma ação complexa, porém fundamental e que precisa fazer parte das estratégias dos docentes como orienta Cunha (2012) ao reforçar essa ideia, afirmando: “ao longo do tempo aprendemos que as intervenções que não são acompanhadas de pesquisa se perdem”.

Um dos coordenadores da área da saúde, ao ser interrogado sobre o seu compromisso para qualificar a educação superior, afirma que ele perpassa pelo planejamento do ensino e esse *planejamento deve atender às diretrizes curriculares de cada curso, além das exigências impostas pelo MEC na avaliação dos cursos superiores*. Defende que é importante *haver um comprometimento de todo o colegiado de cada curso com a qualidade e o conhecimento do Projeto Pedagógico do Curso e o envolvimento do corpo discente com o Curso. Explica que para atender essas questões, é necessário que o corpo docente proporcione aos acadêmicos, além dos conhecimentos do ensino em sala de aula, atividades relacionadas à pesquisa e à extensão*. (Cláudia).

Em suas palavras, há um entendimento de que os coordenadores precisam estar muito afinados com seus professores para juntos atribuir qualidade ao processo formativo. Esse movimento perpassa pelo estudo das diretrizes curriculares² para cada curso, pela construção e conhecimento do PPC, além da definição de ações que fortaleçam o ensino, a pesquisa e a extensão. É um olhar

² São normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE que asseguram a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES na elaboração dos Projetos Pedagógicos de seus cursos. As DCNs têm origem na LDB e constituem referenciais para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos, possibilitando definir múltiplos perfis profissionais e privilegiando as competências e habilidades a serem desenvolvidas (parecer CNE/CES 67/2003). Os currículos dos cursos devem apresentar coerência com as DCNs no que tange à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, assim como aos conteúdos obrigatórios, à distribuição da carga horária entre os núcleos de formação geral/básica e profissional, às atividades complementares e às atividades desenvolvidas no campo profissional. (BRASIL, 2012).

que examina a atividade docente de forma abrangente, em que os professores e o gestor da área necessitam construir conhecimentos para além do campo específico, bem como habilidades e responsabilidades compartilhadas. Recordar-se de importante pressuposto que legitima essa narrativa: “[...] se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículo, políticas de pesquisa e financiamento [...]”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 39).

A ampliação dos grupos de pesquisa e a extensão também são defendidas pela coordenadora entrevistada como caminho para qualificar o processo educativo na universidade. Compreende-se que os grupos de pesquisa e a extensão proporcionam uma cooperação acadêmica no processo de formação, que pautada no diálogo e nas parcerias, intensifica o intercâmbio científico, criando condições para a elevação da qualidade da Educação Superior. Em especial, a extensão também aparece como indicador de qualidade, quando entendida como ação de uma instituição junto à sociedade, que torna acessível à sua comunidade o conhecimento construído com o ensino e a pesquisa desenvolvidos no interior da universidade.

A preocupação de outro coordenador de área é de que, de acordo com um discurso contemporâneo, qualificar a Educação Superior é obedecer aos instrumentos de avaliação do MEC. Afirma: que é uma lógica dada, *pois atualmente se você não tiver um curso de qualidade você pode perder o FIES que é a grande sustentabilidade da universidade.* (Vantoir).

Cabe ressaltar que, na opinião do professor, é preciso analisar que, na lógica da conjuntura de um estado avaliador que se vive hoje, a qualidade da educação superior está atrelada a dar conta dos critérios e instrumentos de avaliação dos cursos, quais sejam: políticas institucionais no âmbito do curso, estrutura curricular, conteúdos curriculares, metodologia, atividades complementares, as tecnologias de informação e comunicação – no processo de ensino aprendizagem, o material didático institucional, a integração com as redes públicas de ensino, a atuação do núcleo docente estruturante, a titulação do corpo docente do curso, a produção científica, cultural, artística ou tecnológica, o acervo bibliográfico, a oferta de laboratórios didáticos especializados (quantidade e qualidade), entre outros.

Essa questão tem sido intensamente discutida no meio acadêmico, e, assim é necessário pontuar que:

Praticamente todos os resultados das políticas de educação superior estão sendo monitorados através de programas de avaliação da qualidade Sinaes/MEC/Inep e Capes/MEC, através de diferentes provas e exames e avaliações externas das IES. O controle e a regulamentação do sistema permanecem centralizados no MEC mantendo-se o espaço de autonomia das IES no que respeita à sua autoavaliação. (LEITE, 2011, p. 35).

Nesse contexto, percebe-se que a recorrência da avaliação por meio de provas e exames no Brasil, tem produzido a tendência de identificar a qualidade da educação com base nos resultados desses instrumentos. Ao que tudo indica, as provas e exames vão se constituindo como principal critério de qualidade e acaba gerando uma concepção equivocada em relação às instituições, aos estudantes e ao próprio processo de ensino e aprendizagem.

Cowen (1996), no entanto, esclarece que a universidade está nomeada como instituição, indicada para produzir o conhecimento, para investigar, perquirir e propagar a verdade. Porém, hoje, a universidade vê-se guiada para a busca de um desempenho determinado pelo mercado, necessitando atender às políticas governamentais que sabemos são requeridas e balizadas pelas agências econômicas. Nesse estado de tensionamento, a universidade vai-se configurando mais por influência de fatores e sujeitos que estão fora de seu contexto do que pela própria comunidade acadêmica que integra a instituição, resultando assim uma nova compreensão de conhecimento. Nesse aspecto, percebe-se uma concepção diferente de pesquisa, prescrita como uma missão da universidade que acaba voltada para atender às demandas regulatórias de um estado avaliador, enfraquecendo a dimensão administrativa, pedagógica e financeira ao prescrever ampliações do seu campo de ação.

A partir dessa afirmação, é relevante considerar que a preocupação do coordenador é pertinente, pois o MEC/Sesu/Capes/Inep estabelece os parâmetros de qualidade para as instituições, e as universidades acabam organizando planos para implantação e execução de qualificação dos professores, orientados por tais critérios. Porém, formar docentes para atuar no ensino superior implica analisar a relevância do papel do professor, oportunizando um embasamento científico-pedagógico que os prepare a atacar de frente questões essenciais da

universidade como instituição social que pensa e trata da criação cultural, do desenvolvimento do espírito científico, da transmissão e crítica da ciência e da técnica, além da preparação para o exercício de atividades profissionais que requerem a aplicação de conhecimentos e métodos científicos.

Desse modo, vale salientar que é imprescindível lutar por alternativas e não só por um assujeitamento ao estabelecido pelo programa de avaliação externa, cujos princípios apresentam-se contrários aos valores institucionalizados, como a autonomia e a democracia que passam a sofrer um processo de desinstitucionalização. Machado da Silva e Fonseca (1999) explicam a ideia da desinstitucionalização quando acontecem mudanças estruturais forçadas que não manifestam reciprocidade com os valores organizacionais.

Na verdade, esse processo de avaliação da qualidade da educação, é percebido por alguns como uma possibilidade de um determinado sistema responder as exigências do mundo produtivo, considerando a estrutura de poder que vincula países ricos com os dependentes. No entanto, para outros, pode representar o desenvolvimento de uma cultura, crítica e solidamente assentada, capaz de estimular uma prática emancipatória. Convém deixar claro, que “Na primeira tentativa tem-se a competitividade como êmulo e a segunda aposta na solidariedade como possibilidade”. (CUNHA, 2003, p.388).

Acredita-se que a avaliação é um relevante dispositivo que provoca mudanças no interior das universidades, quando concebido como um caminho que favorece a organização, o aperfeiçoamento e o planejamento do ensino, da pesquisa e da extensão. Por isso, é fundamental que seja pensado e desenvolvido com a finalidade de qualificar a prática educativa e não como uma ação centralizadora e controladora por parte do governo. Tudo isso leva a pensar que os gestores e professores que atuam na Educação Superior precisam estar cientes que esse é um tema que merece atenção permanente e que a própria instituição e seus profissionais necessitam dispensar tempo para pensar e discutir alternativas e canalizar esforços para atender a essa demanda complexa instaurada.

Quanto ao compromisso com a qualidade na Educação Superior, é essencial apresentar as concepções de outro coordenador de área, que assim expressa: *Entendo que este movimento deveria ser mais organizado, pois hoje o importante é a titulação, [...] existe uma busca por titulação dos docentes e estes estão mais*

preocupados com seu currículo do que com o ensino propriamente dito. Tornando muitas vezes a pesquisa distante do ensino, ou da extensão. (Marcos).

Embora se sinta comprometido em qualificar sua área de atuação, manifesta que esse movimento suscita reflexão, pois há um deslocamento de interesses, apontando como um deles a inquietação dos profissionais com o desenvolvimento do seu currículo *lattes* e muito pouco com o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o coordenador dá visibilidade a um dos limitadores do campo da docência, se comparado aos esforços canalizados para a pesquisa, pelo fato desta ocupar status privilegiado na conjuntura de regulações atualmente postas para as instituições de Educação Superior.

- Formação para A Docência

Outra unidade de significado examinada nos depoimentos é em relação à formação esperada para o professor atuar na Educação Superior. Nessa perspectiva, assim afirma um dos entrevistados: *o professor, principalmente aquele que não tem formação na área da licenciatura, deve buscar os conhecimentos de modo a suprir esta carência na sua formação. Neste ponto a formação continuada tem um papel muito importante, [...], pois precisa suprir esta carência [...] e funcionar como atualização para os professores com formação pedagógica. (Cláudia).*

Esse mesmo pressuposto é defendido por outra coordenadora ao afirmar que, *além da formação acadêmica necessária, todo professor deve ter formação pedagógica, pois essa é que garante resultados positivos das aulas. Conhecimento da área específica de formação e conhecimento pedagógico são eixos necessários para a atuação docente, além dos conhecimentos do eixo de formação geral. (Denise).*

Fica evidente, na concepção dos coordenadores, que os conhecimentos pedagógicos são afirmados como necessários, assim como os conhecimentos específicos da área e de formação geral. De fato, isso configura a docência universitária como uma atividade complexa, pois envolve uma multiplicidade de saberes, competências, o que representa um trabalho interativo que perspectiva o domínio de um conjunto de conteúdos que orientam a formação docente. Chama atenção, no entanto, que há uma delegação da procura dessa formação para o indivíduo. Igualmente, há um reconhecimento de que a formação docente precisa

ser continuada, pois a experiência profissional é importante, mas não assegura a qualidade.

A formação contínua ocupa lugar importante na narrativa das coordenadoras, manifestada como um processo posterior à formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional, especialmente os saberes, as estratégias metodológicas necessárias ao exercício da profissão. No entanto, aconselham que esse movimento pela qualificação profissional tenha alvos individuais. Aproxima-se que “A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente”. (FORMOSINHO, 1991, p. 238). Porém, não se trata de responsabilizar unicamente o professor pelo seu desenvolvimento profissional docente, enquanto a instituição livra-se desse compromisso. Nessa direção, Correia e Matos (2001) asseveram a relevância da formação continuada, mas que precisa ser desenvolvida de forma coletiva, compartilhada e não individualizada. Certamente a formação docente com essa conotação fortalecerá os conhecimentos sobre o ensino, as próprias relações interpessoais, a qualificação do processo pedagógico e conseqüentemente as práticas do professor.

Ao escrever a respeito da docência universitária na educação superior, Veiga (2006, p.85) expressa que a competência científico-pedagógica dos educadores precisa pautar os programas de pós-graduação e ser aprimorada nos movimentos de formação continuada numa “ação coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos de curso”.

Outro coordenador reforça, por outro lado, que a formação para a docência, implica *ser graduado na área do conhecimento em que irá atuar, se tiver mestrado, deve ser na área do conhecimento, doutorado, na área do conhecimento e no mínimo cinco anos de prática profissional na área do conhecimento. (MAURO)*

Para o coordenador entrevistado, é evidente que a formação do professor da Educação Superior precisa ser na área de conhecimento em que o docente irá atuar. Esse é um princípio defendido para garantir uma formação adequada ao profissional. Essa concepção encontra guarida nos estudos de Tardif (2002, p. 39) que, ao fazer uma síntese de tudo que aspiramos do professor, expressa que precisa “conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A questão da experiência profissional também é apontada como relevante para constituir um profissional competente. A mesma opinião é referida por Contreras (1997, p. 58-59), ao afirmar:

A competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais a que se dispõe com objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional [...]. A análise e a reflexão sobre a prática profissional que se realiza constituem um valor e um elemento básico para a profissionalidade [...].

Os conhecimentos construídos a partir da experiência são referendados como imprescindíveis para qualificar o ato de ensinar e aprender. É a formação profissional docente que se dá na articulação da teoria com a prática que, sem dúvida, é necessária como também, assevera Rios (2005), a competência como saber fazer bem seu trabalho.

Quanto à formação necessária para atuar como professor na universidade, há um indicativo de que precisa ter realizado a graduação e a pós-graduação na área em que vai atuar, ou seja uma formação acadêmica e, ainda, uma formação pedagógica.

Por fim, uma das coordenadoras ainda pontua que *os professores universitários precisam de formação pedagógica aliada a um tratamento psicopedagógico, pois os problemas pessoais misturam-se ao trabalho.* (Neiva).

Nesse sentido, ao que parece, há um indicativo de que as questões pessoais e as relações interpessoais aparecem como um componente de formação e desenvolvimento profissional. Para tanto, as instituições precisam ficar atentas, também em relação à dimensão pessoal da profissão docente. É oportuno recordar que “[...] o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” (NÓVOA, 1994, p. 15). A formação pressupõe a indissociabilidade do professor pessoa e profissional – o professor se constitui de traços formativos, em que sua história pessoal compõe a história de vida profissional. No campo da educação, há um indicativo de que não é possível separar a profissionalidade da dimensão de personalidade. Assim, a formação pode ser concebida como um movimento permanente de construção e reconstrução de aprendizagem pessoal e profissional, que abarca saberes, experiências e práticas.

- Desafios para a Docência

Outra unidade de significado encontrada na investigação refere-se aos desafios atribuídos aos docentes na contemporaneidade. Em geral, muitos coordenadores manifestaram que um dos grandes desafios do docente, hoje, é manter-se atualizado na sua área, bem como trabalhar com as novas tecnologias para qualificar a metodologia de ensino, a fim de atender o público de discentes que, com o acesso às novas tecnologias, exige muito mais do docente.

Sem dúvida, o contexto das tecnologias está presente na realidade em que se entranha a Universidade. Assim, é inviável desconhecer esse recurso. Para Lemos (2007), coordenador do centro de estudos e pesquisa em Cibercultura³, da Faculdade de Educação da UFBA⁴, os impactos das novas tecnologias impelem-nos a reconsiderar o fenômeno técnico em sua totalidade. Além disso, afirma que nossa sociedade se volta cada vez mais impactada e transformada pela simulação, pela comunicação em rede e pelas micromáquinas que dominam nosso cotidiano. Assim, a tecnologia traduz-se em dispositivo de vitória do mundo e de formação comunitária. Para o pesquisador, a nação atual já está habituada à multimídia, à realidade virtual e às redes planetárias telemáticas. Com toda essa energia da tecnologia, envolvendo a todos na sua teia, o professor chama a atenção esclarecendo: “É necessário, assim, estarmos atentos para não sucumbir a um academicismo pessimista que isola ou a um otimismo histórico que só vê maravilhas”. (LEMOS, 2007, p. 262).

Com o espírito tecnológico entrando em cena na vida dos professores e dos alunos, Lemos alerta que é preciso uma postura firme diante do desenvolvimento acelerado da cibercultura. Analisa que ela pode autenticamente facilitar na criação e no curso do saber, produzindo a coletivização de saberes, no entanto, precisa-se rigorosamente conhecê-la para definir estratégias de como usufruí-la como recurso pedagógico, que favoreça o desenvolvimento do sujeito. Nem pessimista demais, segregando, nem otimista exagerado.

³ “A Cibercultura tem suas raízes no surgimento dos *mass media* mas, ganha contornos definidos na atualidade como o computador pessoal, a microeletrônica de massa e as redes telemáticas. É esta sinergia entre condição pós-moderna e as novas tecnologias que vai marcar a cultura contemporânea. [...] A Cibercultura vai, por sua vez, ser um novo estilo da cultura tecnológica na contemporaneidade.” (LEMOS, 2007, p.260, grifo do autor).

⁴ Universidade Federal da Bahia.

Por outro lado, especialmente uma das coordenadoras *assegura que outro grande desafio é poder qualificar mais as aulas presenciais, visto que a maioria dos discentes são trabalhadores e, assim, não disponibilizam de muito tempo, além do dispensado nas aulas presenciais, para estudo.* (Renata). Do mesmo modo, a professora explica que, para dar conta desse tensionamento de forma coletiva, definem cursos de formação continuada aos professores, os quais são proporcionados pela própria Instituição de Educação Superior, bem como constantes discussões, trocas de experiências e debates nos colegiados e nos Núcleos Estruturantes dos Cursos, com o objetivo de amenizar a situação.

Na perspectiva da coordenadora, essa é uma das inúmeras provocações aos docentes, que exigem do colegiado momentos de discussão e análise para enfrentar e possibilitar a qualidade na educação superior. Isso revela que a formação continuada tem sido um paradigma posto para esse grupo de professores. Ao que parece esse processo de reflexão do coletivo docente fomenta o desenvolvimento profissional docente.

No discurso de outra coordenadora, *os maiores desafios consistem na atribuição de sentido ao curso e às disciplinas que estão sob sua responsabilidade, considerando as condições como os alunos ingressam no ensino superior. Infelizmente, percebo que sobre isso são muitas as discussões, mas poucas as ações.* (Denise).

A mesma preocupação está presente na narrativa de mais uma coordenadora (Cláudia) quando afirma que *os acadêmicos vêm com uma base de conhecimentos muito fraca, eles têm muita dificuldade em estudar. Este não é o hábito da maioria dos jovens, então o trabalho para o professor é dobrado. Aliado a isso, o volume de informações disponíveis é muito grande. O acadêmico tem muito fácil acesso à internet, o que pode ser bom ou não em algumas situações. Dificilmente o aluno consegue discernir o que é uma fonte confiável e científica de linguagem de magazine.*

Em geral, afirmam os coordenadores que os estudantes vêm com uma base de conhecimentos frágil, e não têm o hábito de estudar. Assim, fazer o aluno interessar-se pelo seu curso é uma tarefa árdua. Há uma ideia de que os acadêmicos precisam sentir que a Universidade disponibiliza mais do que informação; para tanto, é preciso mobilizar nos estudantes o desejo de aprender, de significar a informação, de construir conhecimentos.

Outro coordenador comenta que os desafios atribuídos hoje aos professores universitários é essencialmente *fazer o aluno se interessar pelo seu curso, tendo certeza que a prática está inteiramente ligada à teoria por ele visto na universidade*. (Marcos).

Cabe destacar a importância da percepção do coordenador e os efeitos que podem ser decorrentes dessa atenção que ele sugere. Ao que manifesta, há uma preocupação em comunicar e explicitar aos acadêmicos o valor da mediação teoria e prática na sua formação. Dessa forma, percebe que esse é um princípio fundamental da docência, um desafio a ser assumido pelo professor da Educação Superior. A essa concepção, está articulada a seguinte explicação:

A relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria vista na ótica da marca positivista traz como representação a ideia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática e, que esta aplica soluções trazidas pela teoria. Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática. (FERNANDES, 2008, p. 119).

Essa questão leva a pensar sobre a necessária construção e reconstrução de conhecimentos do campo da teoria e da prática, ou seja, articular o saber teórico-prático da realidade concreta, fundamentando a formação acadêmica em que a teoria é recriada e, assim, a prática é refletida com um cerne teórico. A ideia defendida é de que a universidade não pode provocar apenas aprendizagem acadêmica de conteúdos sem um exame consciente desse aporte na vida cotidiana.

Assim, argumenta o coordenador que é indispensável *buscar a relação empresa – universidade através de programas. É preciso, segundo ele, buscar interação universidade, mercado e sociedade*. Defende, ainda, que *o envolvimento se dá na busca das parcerias para montagens de laboratórios, edição de livros, seminários e prestação de serviços (estágios dos alunos)*. *Falta um departamento para a busca dessas relações*. (Marcos).

Na visão de um dos sujeitos envolvidos, é imprescindível fazer o aluno interessar-se pelo seu curso, tendo certeza de que a prática está inteiramente ligada à teoria por ele vista na universidade. Por isso, legítima que é necessário buscar a relação com o contexto profissional – através de programas - tornar a universidade inserida na comunidade. Para tanto, atribuir sentido ao Curso e às disciplinas que

estão sob sua responsabilidade, é uma exigência posta aos docentes na contemporaneidade. Na opinião do coordenador, a busca da interação universidade com o mercado e a sociedade pode ser um importante movimento para atribuir sentido ao curso.

Nessas declarações, há uma compreensão de que as demandas do contexto político, social, educacional, econômico, precisam estar atravessadas nas inúmeras atividades que são desenvolvidas na universidade, com o objetivo de preparar o acadêmico em formação para que também venha a se comprometer com esse pressuposto básico, seja qual for o contexto em que irá atuar.

No entanto, há uma polêmica referente à missão formativa da universidade, assim expressa:

A universidade brasileira vem enfrentando desafios de todas as ordens e debate-se entre o sonho do bem comum social e os chamamentos do mercado, cenário que incita a necessidade de criar e lutar por estratégias onde a tônica não seja a valorização da competitividade ou da eficiência, prioritariamente, mas a da construção de redes de convivência, de saber, e solidariedade. (FORSTER, 2006, p. 46).

Tomando como referência essa abordagem, é imprescindível fazer algumas interrogações em relação às contribuições da universidade na formação das futuras gerações: ela deve investir na formação de pesquisadores e pensadores e/ou promover e facilitar a constituição de cidadãos preparados para atuar no mercado de trabalho?

Talvez seja oportuno apresentar a seguinte declaração:

Pessoalmente, não tenho a menor dificuldade em assumir as dimensões e as repercussões econômicas do trabalho do professor junto aos alunos. Sabemos que nossos estudantes esperam encontrar um dia um emprego e que sua formação constitui uma alavanca importante nessa procura. Mas não creio que nosso próprio trabalho se limite ao de agentes econômicos. (TARDIF, 2007, p. 26).

Tardif evidencia que a finalidade do trabalho docente é formar cidadãos conscientes de suas responsabilidades diante da realidade social, política e econômica, vivenciada nos dias atuais. Precisa-se buscar instigar os educandos a fim de que construam conhecimentos significativos para que ressignifiquem sua condição enquanto cidadãos. Dessa forma, estarão preparados para entrar no mercado de trabalho, configurados não como mão-de-obra barata, mas como sujeitos capazes de transformar os paradigmas atuais.

Enquanto na área do Direito a pesquisa aparece como eixo a ser perseguido para qualificar a prática de formação na universidade, na área da saúde ela é um desafio colocado, tendo em vista o posicionamento e a concepção de que é fundamental criar nos acadêmicos o hábito do estudo e da pesquisa. (Cláudia). Essa discussão já foi realizada em uma outra unidade de significado anteriormente tratada.

Por fim, uma das coordenadoras lamenta: *enquanto muitos docentes tem inquietações e buscam estratégias de enfrentamento para qualificar a docência, outros ainda resistem, acreditando que sua tarefa é “vomitar” conteúdos e esperar a regurgitação dos alunos (perdão pela expressão), assim como resistem às novas tecnologias, ao novo. Me pergunto: como mobilizar o desejo do novo, do desconhecido (conhecimento) no outro, se eu o nego? Eu me envolvo nessas questões. [...] A instituição ainda precisa se mobilizar, se inquietar, ser provocada e se provocar, não vejo ações consequentes, no âmbito institucional, que apontem para essa trajetória.* (Letícia).

A provocação é dura para com os profissionais que não investem na sua formação e não se preocupam em qualificar a docência, bem como com a instituição que não convoca o coletivo docente para pensar estratégias inovadoras de ação. O chamamento é para a necessidade de a instituição propiciar espaços de estudo e reflexão em torno de questões científicas e pedagógicas que envolvem a docência, instigando os profissionais a discutir temáticas fundamentais para o fortalecimento da missão da universidade e da sua própria ação pedagógica.

- O Desenvolvimento Profissional Docente

O desenvolvimento profissional docente foi mais uma unidade de significado que emergiu das narrativas dos interlocutores da pesquisa. Na perspectiva de uma das coordenadoras, para promover o desenvolvimento profissional docente é *necessário que este possa transitar, de forma efetiva, tanto no ensino em sala de aula quanto na pesquisa e na extensão, uma vez que a pesquisa abre novos caminhos, descobertas e aprimoramento do conhecimento e a extensão cumpre o papel de poder testar as teorias estudadas e, a partir dessa vivência, criar novas teorias, além de propiciar uma ligação entre o Ensino Superior e a comunidade local.* (Renata).

A mesma opinião é de outra coordenadora que acredita que o desenvolvimento profissional se dá *quando o professor disponibiliza de tempo para estudar e atualizar-se não só pensando nos cursos de mestrado e doutorado, mas nas pequenas coisas, como cursos de atualização, pesquisa de periódicos da sua área e a realização de projetos de pesquisa e de extensão. (Cláudia).*

Nesse sentido, a mesma ideia é assim traduzida pela autora:

A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização. A indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão. Não se trata de pensar na extensão como diluição de ações, para uso externo, daquilo que a universidade produz de bom. O conhecimento científico gerado pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão. (VEIGA, 2006, p. 87).

Expressar o processo de desenvolvimento da docência universitária pressupõe trabalhar contemplando a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, compreendendo que esse movimento atribui maturidade ao desenvolvimento profissional dos professores. Na verdade, tratar convenientemente a indissociabilidade demanda refletir que tal conceito precisa ser examinado por um viés crítico, como assegura Rays (2003). Desse modo, seria imprescindível romper igualmente com a própria cultura dissociativa que hoje impera entre os componentes curriculares. Para tanto, o convite é de que, para fortalecer a formação dos profissionais, é indiscutível olhar para toda a estrutura e organização curricular, definindo os valores específicos do ensino, da pesquisa e da extensão.

Outro coordenador assegura que o desenvolvimento profissional se dá no momento em que o professor universitário se conscientiza de que ele precisa pesquisar. Acredita que não existe ensino universitário sem que o docente se constitua um pesquisador. E ainda acrescenta: *ele pode ser um pesquisador que não produza ciência, mas ele tem que estar a par da ciência; a função da universidade é desenvolver ciência e depois vem ensino, extensão e inovação. Portanto, a característica principal do professor universitário é ser pesquisador, se ele não for pesquisador, certamente não será um bom professor universitário. (Vantoir).*

Nessas considerações, percebe-se que o professor julga necessário centrar a formação do professor universitário na construção de habilidades de pesquisa, e que esse movimento irá forçar mudanças significativas no desenvolvimento profissional docente. Ou seja, a pesquisa aparece como elemento que qualifica a docência, pois oportuniza atualização e impulsiona a investigação, o que favorece a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos que posteriormente serão socializados e analisados com os alunos.

Já na opinião de outro coordenador, o desenvolvimento profissional docente *passa pela construção do conhecimento da realidade, pela experiência profissional, pelo conhecimento teórico de sua área de conhecimento, e no embasamento profundo de disciplinas básicas para sua área de conhecimento.* (Mauro).

Nas declarações desse profissional, há um destaque para a necessidade de o docente aproximar o conhecimento construído com a realidade vivida e, fundamentalmente, dessa forma, aprofundá-lo, embasá-lo mais consistentemente; admite também que a experiência profissional é essencial para o próprio desenvolvimento da docência, uma vez que ela é processual.

Outro ponto de discussão com os sujeitos da pesquisa foi em relação ao tipo de formação que é mais efetiva para a qualificação do trabalho dos professores. Todos os entrevistados argumentam que os *docentes necessitam de uma formação continuada, que trabalhe diferentes aspectos, desde a parte de conteúdo que estão ministrando até questões metodológicas de ensino, reflexões acerca da responsabilidade social a partir do conteúdo trabalhado, bem como a vivência crítica de algum projeto de extensão, a fim de ligar a teoria estudada em sala de aula e o cotidiano.* (Renata).

Um leque de questões são apontadas como relevantes para fazer parte de um processo de formação continuada de professores, que contempla os próprios conteúdos específicos de cada área, aspectos metodológicos, bem como a responsabilidade social e uma diversidade de projetos que favoreçam a articulação dos aspectos teóricos com o contexto em que se vive. Esses seriam os grandes temas que precisam envolver a formação docente. Em outras palavras, a oferta de uma formação específica e vinculada à própria área de conhecimento e, ainda, que abarque outros aspectos mais generalistas. Esse é um movimento que, segundo alguns coordenadores de área, atribuem sentido à ação docente e contribuem para sua melhoria.

- Características de um Processo de Formação

Quanto às características dos processos de formação que venham a dar sentido e significado aos (às) docentes, uma das coordenadoras assim se manifesta: *penso que o ideal é o processo onde, além de aprofundar seu conhecimento através de palestras e seminários afins, o docente possa, de maneira participativa, expor, debater e trocar experiências metodológicas e vivências de sala de aula e fora dela com os(as) demais colegas.* (Renata).

Na sequência, outra coordenadora pontua que um processo de formação precisa ofertar palestras, oficinas com dinâmicas, abordando, na formação, temas como a relação professor e aluno, novas metodologias, alternância de metodologias [...]. (Neiva).

Há um entendimento de que, com base em palestras e seminários, pode ser desenvolvido um processo de formação docente. Nesse decurso, as questões metodológicas precisam estar contempladas e discutidas pelos educadores. Compreende-se que a metodologia é uma questão que merece destaque, pois ela visa à consecução de objetivos e reflete concepções de ensinar e aprender. Os escritos de Anastasiou e Alves (2010) apontam que os professores têm dificuldades para (re)definir estratégias, pois historicamente experienciaram, como metodologia, aulas expositivas e/ou palestras. Nesse sentido, quando são desafiados a implantar uma nova lógica teórico-metodológica, têm dificuldades, pois precisarão romper com o que tradicionalmente viveram. Fundamentalmente, para aventurar-se no novo, há necessidade de entendê-lo como necessário, o que, muitas vezes, implica em mudanças na forma de compreender o ensinar e o aprender.

Uma das coordenadoras, de alguma forma, expressa isso quando mostra a necessidade da formação continuada: *A qualificação docente se dá no momento em que é oferecida a Formação Continuada, como exercício constante de reflexão do seu fazer, com estudo e discussão entre pares, visando rupturar com práticas que não tem demonstrado relevância e sim envelhecimento. É indispensável, segundo ela, a abertura ao novo, ressignificar e perceber que seus saberes não se sustentam sozinhos [...]. É importante extrapolar ensino (inserir signos) em seu posicionamento clássico e assumir-se como educador na acepção mais ampla da palavra. A formação deve ser, verdadeiramente, processual... não acaba ou encerra-se em uma palestra.* (Letícia).

Uma parte importante desse debate com os coordenadores de área indica que a formação continuada traduz-se em espaço que provoque mudanças de concepções e práticas ou como expõe Imbernón (2009, p. 110):

[...] que abram janelas por onde entre o ar fresco, como as que não se limitam a analisar apenas a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas que propõem modalidades [...] em que o professorado tenha voz desenvolvendo processos reflexivos e indagativos.

Nesse caso, presencia-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como os pesquisadores que tradicionalmente discutem o tema da formação docente, insistem que é preciso rever os caminhos pelos quais estão sendo definidos os programas que visam investir no desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, a formação precisa estar vinculada ao ensino, à pesquisa e à extensão, respeitando as demandas do contexto de trabalho.

Ainda em relação às características que deve ter um processo de formação docente a coordenadora enfatiza [...] neste, *deva ser trabalhado, de forma enfática, o papel do docente no desenvolvimento social, a fim de poder ter sempre presente que sua profissão é muito mais do que um processo de transmissão de conhecimento, mas sim, um processo de ensino, aprendizagem, troca e de co-responsabilidade com o desenvolvimento humano, social, ambiental, científico e econômico.* (Renata).

A função social do professor aparece aqui como um tema que precisa ser analisado na formação continuada dos professores, dando visibilidade à responsabilidade do docente com as questões que tramitam no campo social, ambiental, científico e econômico. É um chamamento para o compromisso social do professor como formador das novas gerações, que precisa ser aprofundado. Dessa maneira, se há um reconhecimento de que é pelo processo de educação que se dá o desenvolvimento humano, é imprescindível que os profissionais alarguem essa compreensão, como assegura Pimenta (2005), preparando, de forma efetiva, os indivíduos para que participem do processo civilizatório e sintam-se responsáveis por levá-lo adiante.

Nesse contexto, uma das coordenadoras afirma que *o processo de formação precisa abranger vários aspectos relacionados à práxis.* Declara que tiveram *no decorrer de 2011 vários encontros de formação que abordaram diferentes temas.* Lembra de um encontro em que estudaram *o Plano de Carreira*, e que mesmo

parecendo ser algo simples, *aquelas discussões serviram para que muitos professores atentassem para alguns detalhes que estavam despercebidos*. Também tiveram a *apresentação de vários projetos de extensão, e, com isso, puderam perceber o que outros colegas, de outras áreas estavam fazendo* e que as discussões foram muito produtivas. Essa coordenadora sugeriu algumas atividades mais restritas por área e outras que pudessem *reunir os professores de diferentes áreas do conhecimento*. (Cláudia).

Assim, do ponto de vista dos resultados apontados pela coordenadora, é pertinente sustentar as práticas de formação contínua dos docentes, integrando não só a racionalidade técnica⁵, mas, da mesma forma, a racionalidade prática e crítica. Acredita que é um exercício que oportuniza aos formandos - aos professores - a sua atualização permanente, não exclusivamente numa perspectiva de apreensão (de conhecimentos, de qualificações), mas essencialmente de desenvolvimento profissional e pessoal. A dimensão do desenvolvimento constrói-se pela partilha de experiências e da análise intercomunicativa que produzirá e é produzida pela reflexão na ação. Isso acontece quando o professor reflete sobre sua prática, sobre a ação quando, de forma individual ou coletiva, reflete sobre suas práticas e, ainda, sobre a reflexão na ação, por meio do exame de suas práticas os educadores as ressignificam, adequando-as aos novos contextos. (SCHÖN, 1983).

As possibilidades de formação para a docência ficam assim desenhadas pelos interlocutores da pesquisa, que, em suas narrativas apresentam sugestões para qualificar esse processo, que precisa ser construído a partir das manifestações dos profissionais, os quais apontam para a reflexão sobre suas práticas como um indicador importante para consolidar o desenvolvimento profissional docente.

- Ações Institucionais que Favorecem o Desenvolvimento Profissional Docente

Curiosamente, dos sete coordenadores de área entrevistados apenas uma afirmou que a instituição tem realizado formação continuada para docentes. Assim expressa: *A URI, como já dito, realiza Formação Continuada para docentes, bem*

⁵ Diversamente à racionalidade técnica, estamos a construir um arsenal teórico que viabiliza interpretar e ressignificar a vida e o trabalho dos professores, implicando uma concepção mais consequente e humanizadora, que os reconhece como intelectualmente hábeis e competentes para analisar a realidade e recriar alternativas de ação político-pedagógica (Nóvoa, 1991, 1992a; Gimeno Sacristán, 1991; Fullan, Hargreaves, 1992; Zeichner, 1993; Elliot, 1998; Giroux, 1997 – entre outros). (DIAS-DA-SILVA, 2011, p. 342).

como apoia a participação destes em atividades de formação fora da Instituição. (Renata).

O incentivo à participação em eventos afins, fora da instituição, apareceu na narrativa de três dos sete coordenadores de área. Todos eles reconhecem que esse incentivo e apoio estimula o desenvolvimento profissional, pois oportuniza a participação em eventos afins que proporcionam a revisão sistemática do próprio exercício profissional.

Ao ser questionada sobre as ações que a universidade desenvolve e que favorecem o desenvolvimento profissional, outra coordenadora refere: *dizem que, nesse sentido, estão organizando um setor de apoio, mas ainda não sei se é para nós ou os estudantes.* (Neiva).

Destaca-se, nesta unidade de significado a seguinte narrativa: *Em outros anos, aqui no câmpus, tivemos alguma experiência com formação de professores. A adesão foi baixa, o investimento mínimo. Hoje, não temos nada institucionalizado na esfera da unidade – câmpus.* (Letícia).

Em relação a essa questão, fica evidente que os professores reconhecem que não é oferecida formação continuada no câmpus, não há um projeto institucionalizado de formação para os professores, os quais manifestam, claramente, que é preciso oferecer um projeto de qualificação docente, um projeto de formação continuada que contemple questões específicas de cada área, questões pedagógicas entre outras.

Essa denúncia dos profissionais, pela falta de um projeto de formação continuada para os professores que atuam na Educação Superior, preocupa, mas, ao mesmo tempo, revela uma certa expectativa, pois os coordenadores reconhecem ser uma política necessária e que deve ser assumida pela universidade ao definir possibilidades para qualificar o exercício da docência.

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica. (VEIGA, 2006, p. 88).

A pesquisadora acredita, assim como os coordenadores, que a formação continuada para os professores fortalece os conhecimentos científico-pedagógicos

dos docentes, por isso, precisa ser instituída, incluindo análises e reflexões a respeito do processo de ensino, pesquisa e extensão na universidade.

Outro coordenador mais enfático afirma que a universidade tem que oferecer um projeto de qualificação docente, um projeto de formação continuada. Na opinião do profissional *a formação continuada geralmente esta estabelecida em várias universidades pelos departamentos de ciência humanas e educação. A meu ver, isso é muito ultrapassado, a questão da formação dos professores tem que ser fornecido por todos os pesquisadores dentro da instituição. Um exemplo claro disso é que eu não vejo nenhuma formação em tecnologia para o ensino, eu não vejo nenhuma formação em administração, porque futuramente um professor vai chegar a ser gestor como: chefe de departamento, coordenador de curso. Acrescenta que a formação continuada da universidade brasileira é sempre em função do fator pedagógico e não do fator profissional; a nossa função é ensinar o professor a ser pesquisador.* (Vantoir).

A renovação das práticas de formação é o apelo do coordenador que acredita que um projeto de formação continuada para os docentes pode contribuir para qualificar as ações da universidade, desde que contemple diferentes aspectos como as novas tecnologias da educação, a gestão e a pesquisa. Reconhece a insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes, por parte dos professores, mas legitima que é preciso avançar; para tanto, projetar uma ação que revele novos valores, perseguindo a mudança de forma consensual e coletiva. Sendo assim, no processo de profissionalização, como ação coletiva, várias temáticas precisam ser abordadas, examinadas e construídas com os professores. Portanto, um olhar rigoroso ao que é específico da profissionalidade docente precisa permear os processos de formação.

- Ações Institucionais para o Desenvolvimento Profissional Docente: o que precisa realizar

As iniciativas que precisam ser adotadas pela instituição, na perspectiva dos interlocutores são:

- a) elaborar um programa de qualificação docente claro, que estimule o professor a buscar melhorar a sua formação, principalmente em cursos de

longa duração como mestrados e doutorados. Isso significa um apoio aos docentes, dando-lhes condições para que possam sair e dar continuidade à formação. (Cláudia).

- b) incentivar a participação dos docentes no processo de formação continuada, bem como ampliar esse processo, criando mais espaços de troca de experiências entre as diversas áreas do conhecimento. (Renata).
- c) criar um mecanismo de incentivo à pesquisa e à extensão, capazes de comprometer mais docentes da instituição. (Renata).
- d) Investir mais na formação dos profissionais, considerando sua área de formação e de atuação. (Denise).
- e) implementar um Programa de Formação Continuada efetiva, com convocação de atendimento obrigatório, em diferentes níveis, do tipo uma grande palestra bimensal e encontros por área mensais e por curso, em que os temas trabalhados pudessem ser refletidos na realidade de cada curso e ali instrumentalizados em novas experiências, resultando em novas posturas e metodologias. (Letícia).

É possível constatar que os coordenadores de área destacam atividades fundamentais que precisam integrar as ações de formação continuada a serem desenvolvidas pela instituição, acreditando, assim como Pimenta e Anastasiou (2008, p. 259), que “[...] avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional [...] não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional”. Para tanto, as propostas apontam que é preciso haver uma maior preocupação com a formação docente, que integre a graduação com os cursos de pós-graduação e a própria comunidade.

Há uma proposição de que a formação continuada, vertical e horizontal, precisa ser oferecida aos professores, incentivando-os para maior participação nos processos de decisão, criando mais espaços de partilha, de experiências entre as diversas áreas do conhecimento.

- Formação Específica para os Coordenadores de Área

A construção de habilidades e saberes para assumir a coordenação de área também fizeram parte da pesquisa. Em geral, os professores apontaram que as principais necessidades para assumir essa função são:

- a) a ampliação da formação referente aos procedimentos burocráticos dentro da própria universidade e de gestão. (Renata).
- b) concepções de gestão considerando indicadores de avaliação dos cursos. (Denise).
- c) concepções de gestão e legislação específica do curso..(Cláudia).
- d) *conhecimento de aspectos técnico-burocráticos da função, além de contribuir para organizar sua identidade como protagonista político na instituição.* (Leticia).

Os dilemas e tensões, nesse campo, recaem, de forma significativa, na gestão, tendo em vista o exercício das atividades de coordenação de área, hoje assumidas e legitimadas pelos profissionais em função da estrutura formal que compõe a universidade. Dessa forma, há uma preocupação em se apropriar de questões sociais, políticas, administrativas, pedagógicas e financeiras, consideradas importantes pelos respectivos coordenadores. No contexto organizacional, assinalam que a complexidade de demandas que precisam assumir no cotidiano exige que um conjunto de conhecimentos sobre gestão precisa ser apreendido. Com base nas declarações dos sujeitos entrevistados, Luce (1986) analisa que a gestão universitária é um fenômeno cultural, produzido pela linguagem, pelos discursos; um fenômeno político, de construção e projetos/ideias, de fazer opções, de decidir quanto a regras de convivência e de credenciamento; portanto, um fato, um aspecto de relações/ações humanas.

Um dos coordenadores entrevistados afirma que tem buscado uma formação mais sólida, mas é uma busca solitária, com leitura de artigos, com foco na administração e ainda revela: “fiz um curso a distância de Gerenciamento de núcleos e inovação tecnológica na UNICAMP e estou lendo sobre gestão universitária⁶,

⁶ Gestão universitária: diz respeito ao pensar e fazer a universidade, no sentido de sua finalidade – Ciência e Educação – a qual lhe confere condição de peculiaridade como instituição social.

escrevendo dois artigos sobre a gestão universitária de universidades multicampi”. Assegura que a universidade não ofereceu nenhuma formação e, por isso, busca, de forma voluntária, informações na parte de contábeis como CLT para melhor gerir os professores. (Vantoir).

O que até aqui foi sumariamente examinado, aponta argumentos de várias ordens. Uma formação específica para os coordenadores de área, segundo eles, precisa contemplar o conhecimento dos trâmites burocráticos da própria função na instituição e, ainda, aprofundar temas como: gestão de pessoas, estudo de aportes legais específicos de cada curso e análise de temas que colaborem para fortalecer o embasamento teórico e construir uma identidade política na instituição. A formação pedagógica e a humanização também são apontadas. Evidenciam que a instituição tem feito alguns movimentos nesse sentido para os coordenadores de curso e coordenadores de área, mas que ainda, por iniciativa própria, buscam suprir algumas necessidades enfrentadas no cotidiano, lendo artigos, buscando informações no sindicato, ou seja, assumindo uma autoformação.

No contexto de autoformação, os profissionais são chamados a (re)significar suas ações e experiências profissionais, avaliando as escolhas que concorrem para a autoconstituição pessoal-profissional. A esse respeito, Charlot (2000, p. 72) esclarece “[...] aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si mesmo e à que quer dar aos outros”. Há uma crença de que a autoformação possibilita, na prática do professor, uma recontextualização de seus conhecimentos, colaborando na consolidação singular da formação continuada.

A autoformação igualmente é examinada como o processo no qual o sujeito busca, a partir de suas necessidades, envolvimento em atividades e projetos formativos que contribuirão para o desenvolvimento e fortalecimento de seus conhecimentos indispensáveis para exercer a atividade docente. (ISAIAS, 2006; MARCELO GARCIA, 1999).

Analisar esses depoimentos dos coordenadores remete a situar ações e pesquisas que estão sendo desenvolvidas pelo Centro de Investigação e

Compreende o planejamento institucional estratégico, mas consubstancia-se na organização acadêmica e do pessoal acadêmico e da ação academia, nos programas, projetos e atividades de ensino, pesquisa e extensão. (LUCE, 2003, p. 323).

Intervenções Educativas (CIIE)⁷, fundado em 1988 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal. É uma unidade de Investigação que tem pesquisado a formação dos profissionais que atuam na Educação Superior, e que tem revelado que, em geral, a formação é deixada como auto-formação, desenvolvida na base da experiência. Fazem parte desse grupo renomados pesquisadores, entre eles Amélia Lopes e José Alberto Correia, que explicitam que a autoformação somente se concretiza se cada professor e/ou coordenador tiver interesse e compromisso para desenvolver processos de estudo e reflexão sobre sua prática educativa e, assim, projetar atividades que sejam capazes de inovar e avançar. Porém, esses mesmos pesquisadores alertam que a autoformação, mesmo que ela se dê, não é suficiente para fazer rupturas; é imprescindível uma formação teórica articulada à prática.

6.2 A Palavra dos Coordenadores de Curso

A entrevista é um evento discursivo de escuta análise.
(SILVEIRA, 2002, p.120).

As entrevistas com os coordenadores de curso estão aqui referidas com o objetivo de compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva desses atores do Ensino Superior. Aprofundar a temática da construção da profissionalidade docente no espaço universitário exigiu identificar, nas narrativas dos coordenadores, o que fundamenta e legitima suas concepções e reflexões identificando e definindo caminhos para qualificar o profissional que atua na universidade e conseqüentemente o conjunto das ações da instituição.

É importante ressaltar que a URI oferece cursos em sete grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharia e Ciência da Computação, Ciências da Saúde, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Para tanto, foram entrevistados um coordenador de cada área, portanto, sete coordenadores de curso.

No movimento de análise das entrevistas, as unidades de significado encontradas foram:

⁷ Informações relevantes estão em Centro de Investigação e Intervenções Educativas (2013).

Quadro 3 - Unidades de Significado - Coordenadores de Curso

Ordem que aparecem	Unidades de Significado
1.	Tempo de coordenação e formação
2.	Desafios da função do Coordenador de Curso
3.	Pressões para o exercício da docência qualificada
4.	Formação para a docência
5.	Desafios para a docência
6.	Desenvolvimento profissional e formação
7.	Ações institucionais para o desenvolvimento profissional.
8.	Ações necessárias a serem concretizadas pela instituição.
9.	Formação específica para os coordenadores de curso.

Fonte: Elaborado pela autora.

- Tempo de Coordenação e Formação

Foi possível perceber que, dos sete coordenadores de curso que participaram da pesquisa, dois são doutores e cinco são mestres. Destes, um está no cargo há mais de um ano, dois há mais de dois anos e quatro há mais de três anos. Dos sete coordenadores, cinco são mulheres e dois são homens.

- Desafios da Função do Coordenador de Curso

Inferir a partir das declarações dos coordenadores pressupõe revelar que essa interação com os sujeitos da pesquisa foi significativa, uma vez que os mesmos trouxeram relevantes contribuições para esse estudo. Inicialmente dialogamos a respeito dos desafios e tensionamentos vividos no cotidiano universitário, no que se refere à função de coordenador de curso. Suas contribuições foram ricas e apontam que *os desafios que mais têm preocupado na função é o de lidar com pessoas, trabalhar com pessoas de diferentes personalidades. [...] é fazer com que essas pessoas consigam ser mais comprometidas com a instituição e com o curso.* (Neiva).

Lidar com pessoas! No dicionário Aurélio,⁸ significa tomar parte em, participar de, lutar, trabalhar com afã, esforçar-se. Analisar essa concepção apresentada por uma das coordenadoras remete a revisar apontamentos pessoais:

[...] relação professor-aluno, a relação pessoa-pessoa, essa sensibilidade da dimensão estética precisa estar presente no nosso trabalho! Essa sensibilidade na relação entre humanos – esse caráter pessoal! O trabalho competente é um trabalho bonito! Essa é a dimensão estética! Dimensão que é muito desvalorizada e esquecida. Sensibilidade é a presença do sentimento, de prazer, de alegria! É preciso que haja epidemia de riso na escola, na universidade! Sim, alegria! (Informação Verbal)⁹.(RIOS, 2012).

Criar um espaço em que a sensibilidade, a afetividade e a alegria estejam presentes parece que é um caminho para fortalecer as relações pessoais no cotidiano da universidade. Essa dimensão estética segundo a própria autora, está esquecida nos ambientes de trabalho, necessita ser reconhecida como um elemento que constitui o saber e o fazer do professor. A sensibilidade está ligada ao potencial criador e com a afetividade dos sujeitos. (RIOS, 2006). A sensibilidade está relacionada com a intelectualidade. (OSTROWER, 1986). É visível que questões sociais e humanas são variáveis que exercem influência na formação dos sujeitos. Para tanto, essa dimensão precisa orientar a prática de coordenadores e professores comprometendo-se mutuamente em imprimir qualidade ao trabalho na Educação Superior, ou como afirma Kelchtermans (2009, p. 67): “[...] as concepções que vão além das relações contratuais e que exigem o comprometimento das pessoas são essenciais para o profissionalismo docente”.

Outro tensionamento apresentado por quatro dos sete coordenadores participantes da pesquisa foi o esvaziamento dos cursos de licenciatura. Um dos depoimentos faz a seguinte referência ao assunto: *Manter o curso, qualidade no ensino para a formação de bons profissionais na área, despertar o interesse e aguçar a curiosidade dos universitários para os temas históricos são desafios, mas acredito que o maior desafio na atual conjuntura é a manutenção dos cursos de licenciaturas nas universidades particulares. (Nelma).*

⁸ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa. 3 ed. Curitiba: Positivo, 2004.

⁹ Pronunciamento de Terezinha Azerêdo Rios, na conferência de abertura, no XIII Encontro Municipal de Educação, em Montenegro/RS. Teatro Municipal de Montenegro/RS. Conferência de Abertura. 18 jun. 2012.

A crise¹⁰ da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira é discutida por Diniz-Pereira (2011) que apresenta argumentos no intuito de esclarecer que essa situação é consequência de inúmeros fatores.

[...] seria a crise das licenciaturas, em função da sua baixa procura e o número supostamente insuficiente de diplomados, que levaria a uma crise do magistério ou esta que explicaria os problemas enfrentados pelos cursos de formação docente? (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 34).

Adverte o pesquisador que, no Brasil, já há algum tempo, evidencia-se uma profunda crise da profissão docente. No entanto, assevera que os governantes brasileiros, em geral, não apresentam respostas condizentes com as reais demandas de tal situação. Recorda que a crise educacional brasileira e a defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério marcam, de forma concomitante, as denúncias apresentadas com certa frequência nos referenciais que tratam a respeito da formação de professores, na década de 1980. (BALZAN, 1985; BALZAN; PAOLI, 1988). Acredita que esse é um fato que fortaleceu as discussões em torno da falta de condições materiais do trabalho docente bem como questões salariais que passaram a ser abordadas como temáticas relevantes em debate, no país. Ainda ressalta que, na metade da década de 1980, houve denúncias sobre o descaso com que as questões relativas ao ensino eram encaminhadas nas universidades brasileiras, especialmente se comparadas ao tratamento dispensado à pesquisa.

A situação das licenciaturas foi considerada, então, insustentável. Existia, em relação aos cursos de formação de professores, um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudavam e de que os problemas discutidos na época eram praticamente os mesmos desde a sua criação. (LÜDKE, 1994 *apud* DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 37).

A partir da afirmação do autor, as discussões sobre a formação de professores não avançavam, e os problemas se mantinham por longo tempo, sem mudanças significativas. Recorda e exemplifica que dados oferecidos pelo governo federal apontam que, ao mesmo tempo em que existe a necessidade de formar um significativo número de professores e um aumento na demanda para abertura de

¹⁰ “Crise” se origina da palavra grega *krísis* e significa fase grave, complicada, difícil, um momento de tensão ou de impasse na vida de uma pessoa, de um grupo social, na evolução de determinadas situações. É também definida como manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio ou um estado de dúvidas e incertezas, um momento perigoso ou decisivo, de muita tensão e conflito. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 35).

novos cursos de licenciatura, há uma baixa procura por essas vagas nos cursos já em andamento e, ainda, um número relativamente baixo de acadêmicos em relação ao de vagas oferecidas.

Essa é também a realidade vivida dentro da URI, por isso a manifestação de preocupação dos coordenadores. Para explicar, tomamos como exemplo os cursos de licenciatura que foram fechados na instituição, nos últimos anos, tendo em vista a sua reduzida procura. São eles: Licenciatura em História, Geografia, Química, Letras com ênfase em Inglês e Espanhol. Cursos que tradicionalmente habilitam profissionais para atuar na Educação Básica, com disciplinas obrigatórias estabelecidas pela legislação brasileira. Na verdade, busca-se dentro e fora da academia compreender esse fenômeno causado, provavelmente “pela baixa expectativa de renda em relação à futura profissão” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 44). Nessa lógica, diz o autor, a decadência do status social de ser professor pressionou que os cursos de licenciatura, em instituições públicas e privadas, convivessem com altas taxas de evasão.

Diniz-Pereira (2011) denuncia severamente que as políticas públicas educacionais são responsáveis por tal situação, pois a valorização do profissional da educação não está dada além de um discurso demagógico, que não transforma as condições salariais e melhorias no trabalho dos docentes.

Quanto aos desafios aos coordenadores, outra dimensão de análise apontada por três coordenadores refere-se à melhoria da qualidade de ensino, questão importante a ser considerada, e assim expressa por um dos coordenadores: *Melhoria de qualidade do curso, como infraestrutura, bibliotecas, qualificação dos professores, melhoria da qualidade de ensino e atendimento ao aluno. (Neimar).*

Há uma convicção de que planejar e definir ações para qualificar o curso é um dos tensionamentos colocados hoje aos coordenadores. Nessa perspectiva as opiniões mostram que é imprescindível investir na formação continuada dos professores bem como na infraestrutura.

A reflexão é de que melhorar o ensino oferecido no curso pressupõe qualificar os professores. Isso remete a pensar na tese defendida neste trabalho de que a formação continuada dos professores constitui compromisso das instâncias administrativas das universidades, mas ela precisa ser planejada a partir das necessidades dos professores e seus respectivos departamentos. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, com a construção do conhecimento profissional

docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, pois obviamente existem saberes específicos para esse ofício.

Nas palavras de Rios (2012), competente é aquele professor que faz bem o que tem que fazer! Esse é o professor de boa qualidade. A competência¹¹ não está pronta! Vai-se construindo na formação continuada, na formação permanente! Vamos nos tornando competentes. Exemplifica que, para ser boa professora de filosofia, minha primeira exigência é saber filosofia, dominar o conhecimento da área. O que mais preciso? Segunda exigência - Saber transferir, ser didático, pensar e definir metodologias e recursos – dominar o saber-fazer. As competências se revelam no fazer. Terceira exigência: Compreender que ensino filosofia a alguém! Tenho que conhecer filosofia e o João. É preciso abandonar a técnica e focar na importância, no sentido, no significado daquilo que se ensina! (Informação verbal).

Estabelecer um diálogo entre a narrativa do coordenador e o pronunciamento da pesquisadora Rios, remete a pensar que assumir uma docência da melhor qualidade exige investimentos na formação, como espaço para apreender e desapreender, descobrindo e redescobrimo teorias capazes de fundamentar mudanças nas práticas educativas.

Rios (2006) assegura que a melhor qualidade se evidencia na seleção do melhor conteúdo, compreendido na significação contemporânea que nos remete a conceitos, procedimentos, conduta. O fundamento que guia a nomeação do melhor conteúdo é o que indica para a probabilidade do exercício da cidadania, da inserção criativa na sociedade.

Segundo Vroeijenstein (1996), a qualidade é responsabilidade de todos os membros do corpo docente, técnico-administrativo e dos alunos. Antes de tudo, é uma responsabilidade compartilhada. As metas e objetivos da instituição constituem o marco de referência para a garantia de qualidade. Eles devem ser formulados de maneira clara, atendendo às exigências científicas e sociais. Para tanto, é relevante criar um programa de formação de qualidade, em que os professores desenvolvam fortes parcerias, compartilhando conhecimentos a respeito do ensino e da aprendizagem.

¹¹ “A competência profissional se refere não só ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõem com objeto de fazer possível a ampliação e o desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade”. (CONTRERAS, 1997, p. 58).

Ao examinar a declaração do coordenador e da pesquisadora, evidencia-se que há uma recomendação de que a profissionalização docente é uma exigência colocada aos profissionais na contemporaneidade, compreendida como “La capacidad de lós individuos y de lãs instituciones para desarrollar una actividade de calidad, comprometida com lós beneficiarios del cambio en un ambiente de colaboración”. (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 40).

Nesse campo, os autores argumentam que são muitas as pesquisas sobre a profissão docente que apontam o profissionalismo como exigência para profissionalizar a função docente e que, diante desse investimento, amplia-se o trabalho, de forma positiva, evidenciando objetivamente que os professores são capazes de desenvolver ações e assumir incumbências que vão além das tarefas tradicionais assumidas com os acadêmicos e ou que se restringem ao contexto da sala de aula.

Essa constatação também está referenciada por outro coordenador que acrescenta como um tensionamento vivido a *Carência institucional na promoção de cursos de qualificação para o exercício do cargo*. (Júlio). São os próprios profissionais solicitando que sejam feitos investimentos na sua formação para que possam a cada dia desempenhar suas funções apoiados em novos princípios superando “[...] experiencias falidas.” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 108). Ou como afirma Vaillant (2007) sobram razões para argumentar que a formação docente aponta seguramente para a melhoria da educação oferecida na universidade.

Implantar iniciativas que promovam o desenvolvimento profissional docente é pressuposto defendido para certificar e valorizar os profissionais envolvidos. Ao publicar a respeito de iniciativas de êxito em relação ao desenvolvimento profissional docente, Marcelo e Vaillant (2009) igualmente defendem que esse processo é relativamente simples, porém urgente. Por isso, precisa ser ativo e os professores e coordenadores precisam participar da construção dessa proposta.

Para tanto, os professores precisam de oportunidade para expressar o que necessitam aprender (MARCELO; VAILLANT, 2009), definindo assim o planejamento e a organização da formação. Como se observa novos princípios devem embasar a formação continuada dos profissionais na universidade. Nos estudos de Hawley e Valli (1998 *apud* MARCELO; VAILLANT, 2009), esses balizadores estão assim sintetizados: os conteúdos do desenvolvimento profissional

determinam eficácia ao processo; o eixo articulador da formação precisa examinar as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes; os professores sentem-se comprometidos com sua formação quando participam do desenho desse programa; o trabalho diário dos profissionais tem que estar na base do projeto de formação: é importante que essa iniciativa se dê de forma colaborativa para que os problemas e as soluções sejam construídas entre os pares, oferecendo tempo suficiente para a definição de novas propostas educacionais; a formação deve estar apoiada em diversos recursos; também recomendam aprofundar teorias e habilidades para aprender orientando o trabalho docente a partir de práticas reais.

Os mesmos autores argumentam ainda que a sociedade precisa de bons mestres e educadores, por isso formar de forma contínua, pois seu trabalho precisa responder aos estatutos profissionais com qualidade, que contemplem, acima de tudo, uma responsabilidade básica: respeitar o “[...] derecho de los estudiantes a aprender”. (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 159).

Esse mesmo coordenador ainda salienta que *há deficiências nos processos administrativos internos que dificultam a comunicação do Curso com os demais setores, em especial com a Reitoria, além do excesso de atribuições.* (Júlio).

A fragmentação da universidade em inúmeros departamentos e a falta de articulação entre eles dificulta o encaminhamento de ações e o estabelecimento de parcerias. Esse fato é referido pelo coordenador como um tensionamento vivido dentro da instituição. Para concretizar um trabalho relevante na universidade, é preciso gerar condições para fortalecer concepções e práticas dos gestores, coordenadores e professores, implantando mecanismos para que novas propostas sejam construídas. Na verdade, são muitas as demandas que, no cotidiano, precisam ser discutidas com o objetivo de responder às exigências do contexto universitário. Assim, justifica-se a declaração do coordenador: *O excesso de atribuições, a exigência para desempenhar inúmeras funções ao mesmo tempo também foi apontada por três coordenadores de curso como um desafio diário no espaço acadêmico, assim expresso por uma das coordenadoras: envolver-se em projetos, eventos, reuniões, aulas, atendimento aos alunos, orientação de monografias, entre outros.* (Eliza).

Esse é o cenário em que o coordenador diz viver. Uma dramática realidade ou uma multiplicidade de atribuições, que inevitavelmente estão presentes nesse contexto particular. A coordenação é identificada como setores responsáveis pela

gestão e pela qualidade intrínseca do curso. Sendo assim, importantes estudos a respeito do papel do coordenador de curso são produzidos com a finalidade de analisar seu trabalho diante das demandas universitárias.

Na obra de Weinzierl (2010), há uma concepção de que habilidades e domínio científico da área precisam constituir o coordenador, que tem como metas a perseguir a valorização dos professores, a gestão de pessoas e liderança de equipes; a gestão administrativa e financeira do curso.

Nos estudos de Martins (2009), planejar ações futuras com metas para o curto prazo; assumir a gestão acadêmica e trabalhar com espírito de equipe são atribuições do coordenador de curso. Para isso, necessita ser um profissional com competência administrativa e gerencial e ainda ter habilidades política.

Na obra de Marquesin et al. (2008) há uma orientação de que as ações que precisam ser priorizadas pelo coordenador de curso são: Construção e reconstrução de conceitos pré-estabelecidos; fazer intervenção pedagógica, mobilizar o trabalho coletivo, de forma crítica e reflexiva. Para tanto, ele precisa reconhecer seu papel de Intermediador de discussão coletiva entre professores.

Franco (2002) orienta, em sua obra, que a atuação dos coordenadores é a principal referência para o desenvolvimento da gestão pedagógica do projeto acadêmico. Desse modo, o autor recomenda que a função primeira do coordenador precisa ser de gestor pedagógico do curso, atividade que abrange vários requisitos, entre eles político, gerencial, pedagógico-acadêmico, político e institucional.

Esses trabalhos revelam uma configuração de dimensões inter-relacionadas que necessitam concretizar-se na práxis cotidiana do coordenador de curso. Há uma clara evidência de que as ações em que ele precisa envolver-se são inúmeras para conseguir resultados positivos. No entanto, ao considerar o depoimento dos coordenadores entrevistados, constata-se que o tempo para atender a todas essas demandas é reduzido. É possível afirmar que a atuação do coordenador de curso precisa privilegiar a integração entre os diferentes atores da comunidade universitária, mas é imprescindível atentar para as condições de trabalho que precisam ser oferecidas a esse profissional para que efetivamente atenda, de forma adequada, sua função de gestor.

- Pressões para o Exercício da Docência Qualificada

Outra dimensão de análise que emergiu das narrativas dos coordenadores de curso e que merece ser pensada são as pressões para o exercício da docência qualificada na universidade. A proposta encaminhada era de examinar essa exigência na contemporaneidade, vinculando a qualidade da educação universitária à docência e, nessa lógica, compreender como os coordenadores lidam com isso, como estão envolvidos.

Uma das coordenadoras entrevistada explica que procura incentivar e acompanhar o trabalho dos professores, de modo que atendam os alunos da melhor forma possível, com observação da carga horária em aula, dos conteúdos e da qualidade das aulas. Diz: [...] *e como professora, procuro corresponder às expectativas da universidade, do curso, da coordenação e dos acadêmicos, ciente do compromisso das disciplinas ministradas para a formação do aluno.* (Denise).

Presencia-se que essa coordenadora prioriza o acompanhamento dos professores, bem como incentiva-os a desenvolver um trabalho da melhor qualidade. Enquanto gestora do curso, assume certa liderança diante dos colegas, em vista disso, há que se interpretar o líder como “[...] alguém que seja digno de confiança, que seja compreensivo, que seja ético, que seja dinâmico e que inspire os seguidores por seus atos”. (LACOMBE, 2005, p. 214). Ser referência profissional para os professores exige do coordenador repensar com seus pares alguns fundamentos sob os quais se constitui a docência universitária. Sob esse aspecto é importante referir:

A docência na Educação Superior foi influenciada pela concepção disciplinar e fragmentada que separa a teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito do objeto. Dessa forma, a docência não aborda a complexidade do processo didático em seus pilares: ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Isso leva os professores a uma dependência do conhecimento do campo científico para a condução de sua prática docente, o que contribui para a caracterização da docência calcada na transmissão do conhecimento existente. Assim, a docência na Educação Superior continua a ter como exigência a competência científica, deixando de lado a competência pedagógico-didática. A conexão entre instituição de Educação Superior, conhecimento pedagógico e experiencial foi banida da concepção de docência. (VEIGA, 2011, p. 456).

Pode-se, a partir desse enfoque, afirmar que a docência pautada na racionalidade técnica está alicerçada no fazer, com um caráter prático, centrada na

teoria do campo científico, sem estabelecer dimensões com outros campos de conhecimento como, por exemplo, os pedagógicos e os experimentais. Nessa arena, uma formação instrumental é desenvolvida tendo como preocupação central responder às demandas do mercado e, portanto, apenas o enfoque dos conhecimentos da área específica são valorizados.

O papel do coordenador é, juntamente com o colegiado de seus professores, discutir que a docência exige qualificação, pois, obviamente, existem saberes específicos para esse ofício. Nessa direção, Veiga (2011) descreve o perfil do professor da educação superior:

[...] ter conhecimento dos estudantes, da disciplina, do ensino de forma geral, da didática específica, do contexto histórico-político e conhecimentos experienciais. [...] apesar da ampliação do trabalho docente, é a dimensão formativa da Educação Superior que a docência deverá priorizar. (VEIGA, 2011, p. 358).

Fica a evidência, a partir dessa orientação, que incentivar e acompanhar o trabalho dos professores, de forma que atendam os alunos da melhor forma possível, como afirmou a coordenadora, pressupõe refletir sobre o conjunto de saberes que precisam ser valorizados e construídos no processo de desenvolvimento profissional docente para que, efetivamente, o professor compreenda as habilidades complexas necessárias para dirigir e assumir o ensino, a pesquisa e a extensão na companhia de seus pares e acadêmicos.

Como afirmou-se no capítulo 5º, embora o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa dar-se. Logo, o espaço institucional tem que ser receptivo e fazer investimentos na formação docente. A universidade é, portanto, não apenas um espaço de ação, mas também de formação do professor da Educação Superior. Esse é um pressuposto relevante que precisa ser refletido pelos coordenadores de curso.

Assim, recorrendo à releitura das narrativas das entrevistas para enaltecer o exercício da docência qualificada, na perspectiva dos coordenadores de curso, é importante destacar o que declarou um dos entrevistados ao fazer referência sobre como trabalha com as pressões para garantir a qualidade da educação na universidade: *Trabalhamos isso por meio de reuniões onde são compartilhadas e*

discutidas as mais diversas metodologias aplicadas no Curso, nas quais também são levadas em consideração as opiniões do corpo docente. (Júlio).

Na perspectiva desse coordenador, há a preocupação em debater com os docentes as questões centrais que perpassam na estruturação do curso. Estabelecer condições para que os professores expressem suas concepções teórico-metodológicas evidencia que a coordenação do curso preocupa-se em definir momentos apropriados para que uma reflexão¹² analítica sobre o próprio trabalho seja concretizada. Acrescenta ainda que também são oferecidas palestras aos professores e estimulada a participação na formação continuada proposta pela Instituição. (Júlio)

Há um indicativo de que movimentos em prol do desenvolvimento profissional docente estão sendo realizados no curso. No entanto, como alerta o autor: “Um aspecto muy importante para captar cabalmente los elementos que determina la calidad del desarrollo profesional es la correspondência entre as necesidades de los profesores y las actividades de formación que se realizan.” (MARCELO, 2009, p. 120).

Diante dessa análise que apresenta o autor, a proposta é provocar os coordenadores de curso a pensar se essas atividades ofertadas vêm ao encontro das necessidades de formação dos professores. Centrar as práticas de formação considerando as preocupações dos docentes pode causar um impacto mais significativo na sua formação e, assim, conseqüentemente melhorar o processo de ensinagem na universidade. Nessa direção, destaca-se outra afirmativa que merece atenção:

El desarrollo profesional há sido diseñado por administradores o asesores, com escasa participación de lós propios docentes.[...]. A todo esto se agrega la ausência de una evaluación sistemática del desarrollo profesional, y poco o ningún reconocimiento a las características de los profesores como sujetos que aprenden. La mayor parte de lãs actividades de formación continua para los profesores son sucesos, esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizaje evolutivas. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del curriculum y del aprendizaje de los estudiantes, y suelen ser fragmentadas y no acumulativas. (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 78).

A leitura dessa declaração traduz-se em convite para que os gestores das instituições de Educação Superior ofereçam formação continuada aos seus professores, oportunizando-lhes que apontem as dificuldades encontradas no

¹² A reflexão ocupou um lugar destacado como estratégia para a construção do conhecimento profissional e, ao mesmo tempo, como estratégia formativa. (MONTERO, 2001, p. 220).

exercício da docência para que, efetivamente, elas sejam os grandes eixos de estudo, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda em relação ao envolvimento dos coordenadores de curso para o exercício da docência qualificada na universidade, assim se manifesta outra coordenadora: *Penso que, para garantir a qualidade da educação universitária, não está somente vinculada à docência ou à qualificação desses profissionais. É claro que uma boa formação e atualização contribuem, mas há uma série de fatores que influenciam ou não para a garantia da qualidade. Além das metodologias, de programas, tem que ter o interesse dos acadêmicos em realmente querer “aprender” e para motivar os alunos, muitas vezes, vamos testando novas metodologias, programas, etc... Para ver se desperta o interesse do aluno motivando e também conhecer a realidade desse aluno.* (Nelma).

A coordenadora denuncia uma realidade. São inúmeros os fatores que fomentam a qualidade da educação universitária. Reconhece que investir na formação dos docentes é relevante, porém acredita que é preciso ter igualmente um olhar cuidadoso para com os estudantes. Exemplifica que instigar o interesse do aluno para ampliar suas aprendizagens é uma tarefa difícil e, diante disso, os educadores se lançam a ‘testar’ novas metodologias e programas.

Sem dúvida, essa é uma temática que precisa ser abordada no processo de formação continuada, para os professores, dentro da instituição. Legitima-se essa ideia partindo do pressuposto de que, para construir e reconstruir a profissão docente necessitamos estudar, refletir e analisar com nossos pares os temas que nos inquietam. Acredita-se que, de forma cooperativa, reflexiva e crítica é possível fortalecer a pedagogia universitária. Esse movimento precisa incluir reflexões baseadas epistemologicamente para apoiar discussões que apontem caminhos a seguir, pois, ao longo de nossa carreira, muitas serão as circunstâncias a serem superadas e caminhos a serem desbravados.

Sem a pretensão de responder à angústia da coordenadora ao expressar que, para garantir a qualidade, tem que se descobrir caminhos para que o aluno *‘tenha interesse em realmente querer aprender’*, buscou-se, dentro desse campo, alguns referenciais capazes de jogar luz nessa questão.

Nas obras de Tardif (2008), é recorrente uma afirmativa: Os estudantes adultos são atores de sua formação. Nessa abordagem, o pesquisador chama a

atenção que os alunos em formação, na universidade, são adultos, isto é, protagonistas responsáveis por sua formação.

Uma formação de adulto só pode ser uma co-formação, isto é, a formação de uma pessoa que é o autor de seu aprendizado e de seu desenvolvimento. Isso significa que é preciso reconhecer plenamente a capacidade dos estudantes, mas também a sua responsabilidade – como futuros profissionais. [...]. (TARDIF, 2008, p. 26).

Evidencia-se que a responsabilidade da formação precisa ser compartilhada entre os professores e os alunos, sendo que ambos necessitam ter oportunidade de intervir no programa do curso com ideias e sugestões, para que o ensino planejado predisponha aprendizagens significativas aos estudantes.

Quanto a essa temática, afirma que,

[...] um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas, etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade, etc.). (TARDIF, 2008, p. 26).

A preocupação central de um curso universitário precisa estar fundamentada na construção de aprendizagens pelo aluno, na definição de estratégias para que promovam aprendizagens relevantes no acadêmico em formação, com a finalidade de que aprendam elementos necessários para orientar sua inserção profissional e cidadã na sociedade.

Portanto, o que se quer defender são indiscutivelmente iniciativas institucionais, que ofereçam espaços de formação continuada aos seus docentes com reflexão permanente “[...] sobre os processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar sem perder de vista a dimensão do protagonismo dos estudantes como parte da ideia de inovação e gestação do processo didático”. (VEIGA, 2012, p. 48).

A garantia de qualidade da educação universitária, na análise de outro coordenador de curso, passa pela atualização do professor e de toda a estrutura do curso; pelo incentivo aos alunos da graduação para fazer o Mestrado e Doutorado e assim, num futuro próximo, aproveitá-los como docentes no curso; pela atualização e aquisição de fontes bibliográficas; incentivo aos alunos e professores na busca de teses e dissertações; pela atualização e estudo de metodologias e conteúdos; pela aquisição de equipamentos destinados aos professores. (Neimar).

A narrativa do coordenador pressupõe que ele está assumindo sua função política, gerencial, acadêmica e institucional como assevera Franco (2002), tendo em vista a gama de ações desenvolvidas no interior do curso. Observa-se que as atribuições, os encargos e as responsabilidades desse gestor são inúmeras, no intuito de certificar-se de que os objetivos do curso estão sendo perseguidos e conseqüentemente a qualidade da educação superior assegurada.

Felizmente contempla-se que, no âmago da relação de atividades que estão sendo desenvolvidas para afirmar a qualidade na universidade, a formação do professor está inclusa. Essa situação pode ser explicada a partir de uma análise sucinta, qual seja “[...] é evidente o interesse crescente dos professores universitários em vivenciar processos formativos que tornem mais efetiva e menos tensa a docência universitária”. (SOARES, 2009, p. 89).

Ainda nessa dimensão de análise a respeito do exercício da docência qualificada, outra coordenadora assim expressa: *Penso que a qualidade da educação universitária depende da competência humana, envolvendo toda a comunidade acadêmica em geral.* (Eliza).

A manifestação da coordenadora constitui um olhar atento que os protagonistas da universidade precisam ter com o ser humano e sua formação.

Ao ouvir a declaração da coordenadora, inevitavelmente lembrei dos ensinamentos de Arendt (2010) quando filosofava, em suas obras, a respeito da educação e suas possibilidades. Retomo sua lição de que a ação educativa deve possibilitar a humanização do ser humano “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo.” (ARENDR, 2005, p. 223). Portanto, “nosso compromisso ético-existencial e nosso desafio, nossa luta de todo dia pelo direito e usufruto de uma humana formação”. (FERNANDES, 2012, p. 142).

- Formação para a Docência

A formação que precisa ter o professor para atuar na Educação Superior foi outro tema debatido com os sete coordenadores de curso. Seis deles asseveraram que hoje o curso de mestrado tem que ser uma referência básica para atuar na Educação Superior. Apenas uma coordenadora considera que um curso de especialização para um profissional que tem experiência é suficiente.

Mesmo que a LDB 9394/96 aponte que o curso de especialização habilita para assumir a docência na universidade, percebe-se, nas narrativas dos professores que a legitimidade da formação encontra-se nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Em seu Art. 66., a lei estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, *prioritariamente* em programas de mestrado e doutorado. Ressalta-se prioritariamente e não obrigatoriamente. (grifo nosso).

Também com relação à formação que precisa ter o professor para atuar na Educação Superior, outra coordenadora assim expressa: *acho complicado, dormem farmacêutico e engenheiro e acordam professores, vejo que, para dar aula no ensino superior, tem que ter a formação pedagógica. Ao mesmo tempo, a gente vê profissionais com formação pedagógica que também não são referência para formar um profissional. Ainda mais na formação de licenciados. (Neiva).*

Realmente, esse é um tema instigante em que renomados autores nacionais e internacionais discutem na tentativa de apontar combinações de saberes e práticas que constituem um bom professor. Foi possível perceber, na explicação da coordenadora, que os saberes pedagógicos não são suficientes para garantir qualidade ao processo de ensino e aprendizagem na universidade. O que dizem os teóricos nacionais e internacionais diante dessa exposição? Tradicionalmente pesquisadores brasileiros discutem que a prática docente numa perspectiva colaborativa

[...] requer dos professores o domínio dos conteúdos específicos de sua área de formação e dos fundamentos teóricos e metodológicos da educação, os chamados conhecimentos pedagógicos. A este, poucos professores tiveram acesso na graduação e na pós-graduação, constituindo-se em uma das fragilidades na atuação dos profissionais que exercem o magistério na educação superior. Contudo, pode ainda estar na gênese das práticas inovadoras a autoformação vivenciada pelos professores: na participação em movimentos populares e sindicais; associações; grupos interinstitucionais de estudo e pesquisa; em projetos de extensão junto à comunidade. A partir das experiências que vivencia nesses espaços, o docente assimila discursos críticos que acabam interferindo em suas práticas docentes, por uma necessidade de garantir a coerência entre o discurso e a prática, expressão de um sujeito politizado que defende a transformação das estruturas macrossociais. (VEIGA; SILVA, 2012, p. 46-47).

Ao que tudo indica, os conhecimentos construídos pelos professores estão relacionados diretamente com o desenvolvimento profissional do docente, exemplificado pelas autoras como o domínio dos conteúdos específicos de sua área

de formação, tidos como imprescindíveis, aliados aos aportes teóricos e metodológicos da educação. Reconhecem as autoras que nem todos os educadores construíram conhecimentos pedagógicos no seu percurso de formação, por isso, atribuem fragilidades na ação docente na Educação Superior. Defendem ainda, o pressuposto de que as experiências vividas em outros contextos podem igualmente contribuir para desenvolver práticas inovadoras.

Nesse contexto, a proposta de programas de formação continuada a ser desenvolvida na universidade precisa equilibrar “[...] la teoría y la práctica, los contenidos científicos, los pedagógicos, los sociológicos, los psicológicos, a la par que los recursos metodológicos para las distintas situaciones em Del aula em contextos heterogêneos y multiculturales”. (GALVIN, 2006 *apud* CALVO, 2009, p. 150).

Acompanhar os processos de formação docente para atuar na Educação Superior leva a compreender que “[...] lo pedagógico y lo didáctico constituyen elementos esenciales para el desarrollo profesional docente”. (CALVO, 2009, p. 152). No entanto, na visão dos interlocutores teóricos e da coordenadora, eles, por si só, não são suficientes para garantir qualidade ao processo de ensinagem na universidade. Estão em jogo outros importantes conhecimentos do campo específico da área em que o professor irá atuar, bem como saberes construídos na experiência. Enriquecer as aprendizagens dos professores investindo em seu desenvolvimento profissional é um campo que necessita ser acompanhado de propostas colaborativas entre as instituições e seus mestres.

A formação necessária para assumir a docência na educação superior está assim referida por mais uma das coordenadoras entrevistadas: *Como a graduação do meu curso é técnica, eu acredito que experiência profissional é muito importante. Também, considero o mestrado muito importante, embora os profissionais estejam entrando no mestrado cada vez mais jovens e sem experiência e isto, às vezes, torna o ensino um pouco complicado. Então, para mim, seria necessário experiência, maturidade e mestrado. (Valéria).*

As experiências acumuladas ao longo da história de vida dos educadores são exaltadas pela coordenadora como significativa na constituição da formação docente. Essa constatação encontra guarida em relevantes estudos no campo da educação superior, desenvolvidos por Veiga e Silva (2012), ao afirmarem que, suas pesquisas, evidenciam que os conhecimentos provenientes da experiência docente e dos fundamentos epistemológicos servem de base para construir parâmetros para a ava-

liação da aprendizagem e a reorganização do trabalho pedagógico dos professores. As autoras apontam que alguns aspectos são fundamentais na construção da relação pedagógica: “a forte vinculação entre o desempenho docente e a concretização da aula; as formas de comunicação e as manifestações afetivas e emocionais para lidar com as diferenças e a autoridade profissional que, mesmo sem formação pedagógica”, alguns professores realizam naturalmente a transposição didática¹³. Sintetizam que a didática docente, numa perspectiva inovadora, abarca: “[...] experiência na profissão, na docência e no convívio com estudantes e professores”. (VEIGA; SILVA, 2012, p. 45). *Constata-se, assim, a influência do campo científico e dos saberes da experiência, vividos na trajetória docente como elementos distintos para a construção de uma docência da melhor qualidade.*

Outra declaração importante nessa dimensão aponta que o professor que atua na educação superior precisa *estar aberto para a formação continuada e para aprender com seus pares; ter conhecimentos específicos relacionados às disciplinas a serem ministradas; ter a capacidade de adequar-se metodologicamente; contribuir não só para a formação profissional, mas também pessoal; fazer pesquisa.* (Eliza).

Identificam-se significativas dimensões de análise no pronunciamento da coordenadora que, de certa forma, já foram amplamente discutidas. No entanto, a dimensão da pesquisa aparece de forma muito peculiar.

A relação do ensino com a pesquisa e a extensão, e sua articulação com a qualidade e o desenvolvimento profissional dos professores, é um dos inúmeros temas investigados por Cunha (2012).

Em seus estudos, explicita que diante de recentes pesquisas desenvolvidas, foi possível perceber que a pesquisa é uma ação essencial na universidade, pois provoca professores e acadêmicos a pensar, e essa é uma dinâmica intrínseca para fortalecer a dimensão intelectual dos envolvidos. Nesse sentido, afirma que a indissociabilidade é condição fundamental da educação superior

Pelo incentivo aos processos cognitivos de suspeita das verdades consagradas e da capacidade de observação da realidade empírica. Constitui-se num modo de pensar e de proceder frente ao conhecimento. Uma atitude epistemológica que atribui formatos à ação dos docentes, dos

¹³ O conceito de transposição didática refere-se à passagem do saber acadêmico ensinado, dado que pela eventual e obrigatória distância que os separa, mostra a necessidade e utilidade deste questionamento. Para o didacta é um utensílio que lhe permite libertar-se da enganosa familiaridade do seu objeto de estudo. É um dos instrumentos da ruptura que a didáctica deve operar para se constituir em campo próprio. (CHEVALLARD, 1991, p. 15).

alunos e dos egressos; aquilo que costuma chamar de atitude investigadora que é parte de uma visão de mundo reforçada pela perspectiva do conhecimento em movimento, sempre provisório. (CUNHA, 2012, p. 33).

A relevância e as implicações da pesquisa para qualificar a formação na universidade, estão assim presentes no discurso de nossos interlocutores e de pesquisadores brasileiros que, tradicionalmente estudam o campo da pedagogia universitária.

No entanto, Cunha (2012) esclarece que apesar de, na contemporaneidade, estar presente a ideia de centrar a qualidade da universidade, enquanto instituição, na indissociabilidade no ensino, na pesquisa e na extensão, há compreensões variáveis sobre essa construção¹⁴.

- Desafios para a Docência

Os maiores desafios atribuídos atualmente ao docente da Educação Superior também estiveram na pauta de discussão com os coordenadores de curso. Havia uma intencionalidade de compreender como eles, na condição de coordenadores, lidam com isso e estão envolvidos com essas questões. Um dos respondentes externa o seguinte: *Entre os maiores desafios certamente está o de conciliar as inúmeras atividades docentes com a produção científica, bem como as sérias deficiências do aluno egresso de escola pública. Com relação à primeira questão, busca-se eleger prioridades e delegar funções que podem ser executadas pelos auxiliares administrativos. [...] Quanto ao segundo desafio apontado, não há uma ação articulada da Instituição ou do Curso a respeito, apenas algumas medidas isoladas por parte de alguns professores mais comprometidos, que buscam equacionar as deficiências com leituras e atividades complementares.* (Júlio).

Compreender tal quadro de condições de trabalho na Educação Superior, revelado pelo coordenador, implica analisar que essa situação inviabiliza avanços na profissionalização. Equilibrar as inúmeras ações docentes com a produção científica é um tema que está na pauta da educação superior no Brasil e que, segundo o coordenador, exaustivamente tem sido discutido nos Conselhos de Câmpus e Universitário, mas ainda sem medidas eficazes para solucionar o problema.

Vive-se um contexto em que o professor é avaliado da seguinte forma:

¹⁴ Essa premissa está aprofundada na obra Cunha (2012).

[...] pela sua inteligência e cultura (e mesmo essas restritas) e não por exemplo pela bondade e coragem, pela fantasia e sensibilidade, pela amorosidade e generosidade, [e por inúmeros outros aspectos do imponderável ou imensurável valor humano]. (FISCHER, 1990, p. 617).

É a meritocracia instalada com base numa ideologia de valores que concede poder a alguns, e os professores são responsabilizados pelos resultados. Onde estaria o reconhecimento de que os docentes não se limitam a efetuar currículos [...]. (HARGREAVES, 1996).

As exigências colocadas pelo Estado-avaliador pressionam professores, coordenadores de curso e de área a intensificar sua produção científica. Nessa lógica, “O tempo, no ensino, estrutura-se diferentemente do tempo pesquisa: não há flexibilidade, e o processo de ensinagem tem de se adequar ao semestre [...] para os fechamentos necessários ao programa previsto”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 194). Assim como o coordenador as autoras declaram que essa adequação temporal tem-se constituído em desafio no processo de ensino na educação superior.

As deficiências do aluno egresso de escola pública também são apontadas pelo professor como desafio aos docentes. Nesse contexto, é importante referir que as políticas públicas dos governos federais e estaduais, implantadas no país nos últimos anos, têm por finalidade enfatizar a promoção da igualdade, do bem-estar e do desenvolvimento social, por meio da constante melhoria da qualidade de vida de todos os cidadãos. Entre as ações definidas, diversas áreas de interesse da sociedade estão contempladas; entre elas, o acesso a um ensino público de nível superior de qualidade. Como afirma Andrade:

A implementação dessas políticas forneceu a um número significativo de alunos várias alternativas de acesso à universidade e a cursos tecnológicos os e profissionalizantes, entretanto a garantia de acesso não está associada apenas a uma política de ingresso nos cursos. Para que seja efetivada a política de inclusão, é fundamental a existência de ações que garantam que os alunos permaneçam na universidade. (ANDRADE et al., 2012, p. 700-701).

O aumento de acadêmicos de baixa renda resulta, em parte, do Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁵. Assim, o fato de tais estudantes chegarem na

¹⁵ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos, o Prouni conta com um sistema de seleção

universidade precisando de um suporte para que permaneçam no curso e construam uma formação significativa, mobiliza a comunidade acadêmica a buscar alternativas para suprir essas lacunas, marcas de uma educação básica brasileira com poucos investimentos e que, sem dúvida, deixam marcas registradas na formação dos estudantes brasileiros.

Os alunos que chegam à universidade vêm de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos três anos escolares na direção do vestibular. [...] a memorização foi a tônica dominante. [...] o próprio sistema de ensino reforçou um comportamento baseado na lógica da exclusão, em pouca criticidade, voltada para os produtos (passar no vestibular e não para a aprendizagem. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 233).

Nesse tensionamento, desafios estão colocados à universidade e a seus professores para que intervenções didáticas sejam desenvolvidas, com o objetivo de garantir a permanência, com significativo aproveitamento do aluno, na educação superior.

Para outra coordenadora de curso, os desafios colocados aos professores na contemporaneidade são [...] *Alunos muito jovens, que muitas vezes ainda não sabem exatamente o que querem, falta de interesse, motivação, falta de base, leituras, não generalizando mas [...] e, especialmente a não valorização dos profissionais professores, não somente na questão da remuneração, mas como profissional mesmo.* (Nelma).

Esse comportamento dos alunos constatado pela coordenadora está referido também em pesquisas de Pimenta e Anastasiou (2008) ao descreverem quem são esses os alunos que chegam na educação superior hoje. Essa ausência de pré-requisitos para acompanhar a graduação já foi apontada por outro coordenador anteriormente. Nessas circunstâncias é importante observar:

[...] além da constatação, é necessário diagnosticar com certa precisão como esses aspectos se manifestam e propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 234).

informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio - Enem conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos. Informações obtidas no portal do MEC. (BRASIL, 2012).

O convite é de que se estabeleça, entre professores e alunos, uma espécie de contrato de trabalho formativo, dando visibilidade às responsabilidades que precisam ser assumidas conjuntamente entre os educadores e seus alunos, para que a dimensão de cidadania, de compromisso com a qualidade de vida seja o centro da educação superior.

Tratar essa questão remete a pensar que as instituições educacionais têm a missão de “[...] permitir que os alunos adquiram saber e competências cognitivas e intelectuais [...] e [...] também para desenvolver sentido em suas vidas”. (CHARLOT, 2005, p. 120). Que esse seja um paradigma orientador para encorajar a ação docente diante de tantos tensionamentos presentes na prática educativa.

A mesma coordenadora ainda faz um desabafo ao mencionar a falta de valorização dos professores, como uma dificuldade que visivelmente é percebida em sua narrativa como um fator desanimador. Outra coordenadora também dá ênfase a essa questão quando argumenta: *[...] a própria sociedade e os próprios professores fizeram com que a classe, não seja valorizada, pois estão sempre reclamando aos quatro ventos da profissão.* (Neiva).

A imagem de um educador que passa por grande mal-estar, sem prestígio, marginalizado, com remuneração aviltante, com cargas horárias longas e pesadas, sem tempo para estudar e com escassos e ineficientes espaços de formação, retrata uma realidade contemporânea. Entender essas características do sistema educacional deixa a “[...] sensação de impotência diante de uma lógica tão férrea, tão amarrada e institucionalizada”. (ARROYO, 2004, p. 195).

A valorização docente, numa perspectiva histórica e atual, tem sido tema de campanha de inúmeros governos, bem como em várias políticas públicas. Entre elas, mencionamos a LDB, 9394/97 e o recente PNE. Porém, nesse campo em debate, há que se destacar que, ainda, os discursos genéricos presentes sobre o valor do professor não redundaram em estatutos de carreira e em salários que reflitam a relevância retórica que necessita ser atribuída a esse profissional da educação. (GATTI; BARRETO, 2009).

O lugar social do professor em análise, pelas pesquisadoras e pela coordenadora do curso, revela o cenário de desvalorização social do mesmo, que se traduz num ambiente nada propício para o desenvolvimento profissional. Desse modo, qual o sentido de investir o tempo numa formação para professores? Será que esse tem sido o paradigma orientador dos gestores das instituições de

educação superior? Estaria aí o ponto que legitima a falta de investimentos na formação continuada dos professores?

Portanto, atribuições, cada vez mais exigentes e contínuas, são impostas à universidade em relação à formação e desenvolvimento profissional dos docentes que esperam da instituição a satisfação plena, definindo o papel do professor na contemporaneidade e os conhecimentos essenciais para que desfrutem de aprovação profissional da sociedade como um todo. (FELDEN, 2009).

Desafios atribuídos por dois coordenadores de curso estão assim definidos: *Conhecer melhor o aluno que temos. Essa nova geração que aí está. Seus hábitos e superficialidades, características da geração Y¹⁶. Com a tecnologia, grande parte dos alunos fica na internet e se torna muito desatenta na sala de aula. [...] tem sido um grande desafio ao professor. Muitas vezes, ficamos em dúvida como agir.* (Valéria e Neimar).

Quem são os alunos, entender suas características reais, parece fazer parte da preocupação desses coordenadores que identificam e esperam deles um comportamento maduro. É uma visão dos professores a respeito dos alunos que merece ser analisada pois “[...] proceder ao conhecimento e à identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser profissional da área escolhida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 229) é um procedimento dinâmico e necessário que o professor precisa empreender.

Os coordenadores igualmente manifestam que não têm clareza do que fazer diante dessa aparente “[...] falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 229) dos acadêmicos, questões que têm sido percebidas pelos coordenadores, pois também assumem a docência em sala de aula. É um tema que, segundo os coordenadores tem sido discutido nas reuniões que congregam o colegiado dos professores nos respectivos cursos.

A geração Y de que falam os coordenadores é examinada por Tapscot (2008) como filhos da tecnologia, porque são frutos da primeira geração da história imersa na interatividade e no ambiente digital. Esses jovens envolvidos com as novas tecnologias não têm nenhum tipo de resistência ao novo e às constantes inovações nos meios de comunicação. Porém, como ficam debruçados em seus aparatos

¹⁶ [...] uma geração de estudantes que está sempre plugada, conectada na TI e sobre a qual os mercados se debruçam no afã de entendê-la. (LEITE, 2010, p. 565).

digitais, ao longo das aulas, obviamente os educadores percebem que isso está fragilizando as aprendizagens. O que fazer?

Nos estudos de Oliveira (2010, p. 74), “[...] o conflito entre as gerações anteriores e a Geração Y se dá, à medida que os mais velhos tentam julgar os mais novos pela “ciência do retrovisor”, ou seja, utilizando modelos de suas próprias gerações”. Esse talvez seja um pressuposto básico que pode provocar os professores a pensarem e operacionalizarem mudanças em suas estratégias de ensinar.

Com o propósito de colaborar para entender a geração Y, alguns trabalhos de Pesquisas estão sendo publicados, como por exemplo, Veloso, Dutra e Nakata (2008); Veloso et al. (2009); Veloso, Silva e Dutra (2011, 2012); Veloso et al. (2012); Oliveira, S. R.; Piccinini, V. C.; Bittencourt, B. M. (2012), revelando que essa geração tem peculiaridades que precisam ser conhecidas. Na verdade, a apropriação desses estudos pode trazer pistas aos professores, avançando a compreensão dessa juventude. Conhecer tais pesquisas pode apontar algumas pistas para, quem sabe, os docentes aprendam a associar a ação de ensinar com as tecnologias.

Outra coordenadora assim se manifesta ao comentar a respeito dos desafios do professor que atua na educação superior: Utilizar novas práticas didáticas, pois os acadêmicos são oriundos de uma sociedade em constante mudança. (Eliza)

Compreender o funcionamento do ensino está tendo interesse dos professores que percebem a necessidade de romper com práticas tradicionais. Para tanto, é preciso superar o aprender que significa reter na memória pelo estudo, em direção ao apreender “[...] que significa segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 210). Essa circunstância exige a superação de um modelo centrado no professor em direção a uma nova proposta em que ao docente “cabe organizar atividades de ensino [...] e as da aprendizagem. Elas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente, dos alunos envolvidos no processo”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 212).

As autoras manifestam que a maioria dos professores da educação superior vivenciou, em sua formação, um esquema de disciplinas autônomas, centrado exclusivamente na ação do professor, por isso, para ele, é tão difícil mudar essa lógica.

Estudos contemporâneos têm apontado novas propostas,¹⁷ com o objetivo de contrapor-se ao ensino tradicional na construção e definição de ações pedagógicas, e resumem-se no seguinte

Enfocam o conhecimento a partir de uma localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo; estimulam a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos, ideias; valorizam a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; percebem o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relação entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos; entendem a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade; valorizam as habilidades sócio-intelectuais tanto quanto os conteúdos. (CUNHA, 2005, p. 13-14).

Esses princípios evidenciam que questões político-epistemológicas sustentam todo o processo de ensino e aprendizagem na universidade, orientando que a concepção de conhecimento, de ciência e de mundo necessitam apoiar a prática educativa na educação superior.

Essa coordenadora antes mencionada acrescenta como outro desafio: *Responder à cobrança da sociedade para que a Instituição de ensino superior tenha a solução de problemas da atualidade. Acredito que o modo de enfrentar estes desafios é a busca constante pela formação [...].* (Elisa).

Na esteira dos tensionamentos apontados pela coordenadora, Pimenta e Anastasiou, (2008, p. 100) manifestam:

As instituições educativas têm por tarefa preparar os jovens para o mundo do trabalho, que entre outras coisas exige deles novas competências: criar, pensar, propor soluções, conviver em equipe – competências essas com as novas configurações do processo produtivo.

No entanto, alertam para equívocos ao se pensar alternativas para a inserção no mundo produtivo, pois, muitas vezes, prioriza-se o lucro em detrimento a capacidade de pensar, atributo que constitui o humano. Diante disso, é preciso refletir e diferenciar o papel das instituições educativas e o trabalho que desenvolvem com o conhecimento. “Qual é o papel do conhecimento e da universidade na formação dos jovens”? (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 101).

¹⁷ Essa questão está amplamente aprofundada nas seguintes obras: “O professor Universitário: na transição de paradigmas” de Maria Isabel da Cunha; “O paradigma emergente e a prática pedagógica” M. A. Behrens e “Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula” de L. das G. C. Anastasiou (Org.).

Finalizando, a mesma coordenadora aponta que a saída é a busca por formação, revelando assim, que os profissionais estão ampliando suas expectativas em relação ao seu próprio processo formativo, refletindo a respeito do processo de ensino e aprendizagem no espaço da universidade.

Avançando um pouco mais, os docentes que atuam na educação superior estão enfrentando desafios da seguinte ordem na visão de outra coordenadora de curso. [...] *ser professores bem preparados e motivados. [...] A instituição cobra dos coordenadores de área e de curso para dar aulas mais motivadas, aulas com mais qualidade, ser assíduo e comprometido, mas isso é difícil com o grupo de professores. [...] tem professor que dá aula há 20 anos e diz que sempre fez assim e vai continuar são imutáveis e não precisa mudar.* (Neiva).

Com uma formação do passado, o professor prepara aulas para novos tempos. Diante disso, como desenvolver uma docência com mais qualidade, para os novos tempos? Esse é o clamor da coordenadora de curso.

Leite (2010, p. 558) discute a “formação do passado para a aula do futuro”. Relata que, em suas pesquisas, busca responder a inúmeras temáticas do campo da pedagogia universitária. Descreve que, em uma de suas investigações no ano de 2000, perguntou aos seus alunos, todos professores da educação superior:

O que eles iriam ensinar no ano de 2010? Como iriam ensinar no ano de 2010? Como seria a formação pedagógica do docente? [...] estaríamos nós docentes do terceiro milênio, preparados para dar aulas do futuro, com as teorias do passado? ‘Formados’ para ensinar aos estudantes da próxima década? (LEITE, 2010, p. 554-558).

Na verdade, são questões que remetem a pensar em relação aos conhecimentos imprescindíveis a serem construídos pelos professores, de forma contínua e permanente, para atender às novas demandas que se colocam na contemporaneidade no campo da educação superior. Estamos em 2013 e as interrogantes continuam sendo as mesmas. Embora não se admita mais essa lógica de inércia à mudança, onde rupturas são necessárias para que novas formas de saber e de relações com o saber sejam construídas, não podemos demarcar o que permanece de essencial na docência. A organização, a distribuição e a produção de conhecimento, as questões pedagógicas na universidade, os novos paradigmas que fundamentam o ensinar e aprender precisam ser foco de estudo e pesquisa nos processos de formação docente, não porque novidade, mas porque rupturantes de lógicas lineares. Ou seja,

“Não se trata apenas de uma nova didática, mas de uma ruptura com as formas de entender o conhecimento e o mundo.” (CUNHA 2005, p. 13).

Esses princípios precisam ser incorporados pelos professores, a partir de reflexões constantes e partilhadas. Os gestores institucionais precisam assumir esse compromisso, oferecer espaços para que tais provocações estejam na pauta das discussões a fim de que a universidade seja também lugar de formação do professor em serviço.

Na verdade, os desafios apresentados pelos docentes coordenadores, apontam para inúmeras possibilidades de intervenção institucional. Por isso, legitima-se a escuta aos profissionais, pois “quão importante e necessário é saber escutar”. (FREIRE, 1996, p.113). Para tanto, há um indicativo de que planejar processos de formação continuada a partir das necessidades dos professores e seus respectivos departamentos, é um caminho seguro para fortalecer o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, garantir qualidade na educação superior.

- Desenvolvimento Profissional e Formação

A formação efetiva que qualifica o trabalho dos professores e favorece o desenvolvimento profissional docente também foi outra dimensão de análise discutida com os coordenadores de curso. Dentro dessa dimensão, perguntamos aos coordenadores de curso as características que precisa ter um processo de formação para que tenha sentido e significado ao professor.

Uma das respondentes afirma: *precisa principalmente compromisso com a educação e com a formação dos acadêmicos sob nossa responsabilidade. Por isso reforço que todo professor deve saber aliar sua formação específica à formação pedagógica e à formação geral, constituindo esses três eixos como pilares indissolúveis para o trabalho docente.* (Denise).

As necessidades formativas do professor que atua na educação superior, na perspectiva da coordenadora de curso, são constituídas por conteúdos da área específica, pedagógica e geral. Em um processo contínuo e dinâmico, diante das próprias solicitações dos professores, é relevante pensar e organizar espaços e tempos para que os mestres construam aprendizagens para fortalecer seu exercício de ensinar.

A coordenadora refere-se, em particular aos conhecimentos que precisam ser abordados no processo de formação, que encontram guarida no dizer das pesquisadoras:

[...] dos saberes das áreas do conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência ao sujeito do professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 71).

Para tanto, uma política de desenvolvimento profissional para os professores, com o objetivo de aprimorar a dimensão didático-pedagógica e específica, que acompanhe e sustente o trabalho dos professores, parece ser bem aceita pelos coordenadores de curso.

Na perspectiva de outro coordenador, a formação continuada deve pautar-se em temas como *novas técnicas e dinâmicas de aula, palestras motivacionais e a profissionalização da atividade docente. Além disso, a instituição poderia adotar um sistema de incentivo de práticas inovadoras como forma de tornar mais atrativa a participação docente em programas de formação continuada.* (Júlio).

A dimensão metodológica e as práticas inovadoras na educação estão na lista de solicitações do coordenador de curso para que façam parte dos grandes eixos a serem aprofundados nos momentos de formação continuada na educação superior, revelando compromisso em fazer rupturas com sentido de mudança. Esse é o wishfullthought¹⁸ do coordenador!

As inovações¹⁹ pedagógicas na universidade estão sendo investigadas por alguns pesquisadores que apontam importantes condições e características, quais sejam:

¹⁸ Desejo, pensamento, ideia. (Tradução nossa).

¹⁹ Inovação na Educação: conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: *ruptura* com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; *gestão participativa*, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; *re-configurações dos saberes* anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/ saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; *reorganização da relação teoria/prática* rompendo com a dicotimização; e *perspectiva orgânica* no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida. (CUNHA, 2006).

A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender [...]; a gestão participativa [...]; a reconfiguração dos saberes [...]; a reorganização da relação teoria/prática [...]; perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida [...]; a mediação [...]; o protagonismo [...]. (CUNHA et al., 2009, p. 224-226).

São indicadores apontados nas práticas inovadoras envolvendo experiências que entendem o conhecimento historicamente construído, problematiza os princípios positivistas de ciência moderna e reconhece outras formas de produção de saberes que abarcam a dimensão de valor que articula sujeito e objeto. Outra característica de experiências inovadoras é a gestão participativa que co-responsabiliza a ação educativa entre o aluno e o professor. Nessa perspectiva, o aluno também assume estabelecer um contrato com o professor. Aqui, o professor não detém o poder. Na reconfiguração de saberes, há um reconhecimento de uma certa totalidade dos saberes que estão juntos, unidos de uma maneira mais orgânica. Lembra-se que, na ciência moderna, aparecem separados em que há influência de um com o outro. Ou seja, valorar o senso comum que o aluno traz. Exemplo disso é de que, no cotidiano, nos movimentamos pelos saberes da experiência e não pelos conhecimentos científicos.

O outro indicador da inovação que rompe com a lógica tradicional é a reorganização da teoria/prática. Aqui, a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria e a prática não pressupõe a aplicação da teoria, mas é a sua origem. A marca desse movimento na perspectiva orgânica, no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação, é uma coerência entre os objetivos, o decurso e a avaliação. Aqui a realidade é tomada como ponto de partida, como perspectiva orgânica que articula os processos de como fazer o caminho metodológico de ensinar-aprender e avaliar.

A mediação caracteriza-se essencialmente pela capacidade que o professor precisa ter de agregar o diálogo afetivo ao diálogo cognitivo. Há ações que o professor faz que favorecem as relações de confiança do trabalho, diante do mundo, numa dimensão ética, contrapondo-se ao medo de expor-se, sem ser piega, mas essencialmente como ser humano, carregado de afetividade. O protagonismo é entendido como característica de inovação pois faz rupturas com a relação sujeito-objeto. O aluno é incentivado a participar, é o aluno em ação, mobilizado para envolver-se nas decisões pedagógicas, valorizando seu potencial produtivo criativo e intelectual.

Nessa perspectiva, estudar e compreender a inovação pedagógica na educação superior é, sem dúvida, significativa para que as práticas sejam revestidas de qualidade e avanços importantes sejam concretizados no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

A formação continuada que favorece o desenvolvimento profissional na perspectiva de outra coordenadora de curso, está assim definida: [...] *um processo individual e também coletivo, onde a instituição pode promover diferentes tipos de oportunidades e experiências a fim de desenvolver o crescimento e desenvolvimento dos docentes.* (Eliza). Essa mesma coordenadora acredita que *qualificar o trabalho dos professores implica em aprender a ensinar de maneira significativa.*

Por meio da narrativa, é possível identificar que a formação continuada tem uma dimensão individual e coletiva, acreditando que a instituição precisa oportunizar diferentes momentos formativos para orientar ações no presente e no futuro, com a finalidade de mudar o atual estado do processo formativo.

Aprender a ensinar de forma significativa é outra preocupação da coordenadora. Há um entendimento de que algumas mudanças nas estratégias de organização do professor são fundamentais para a efetivação de aprendizagens significativas. O próprio currículo real, como texto²⁰, pode servir para animar professores e alunos na ação educativa, tendo em vista que é composto por uma abundância de conteúdos e de ações propostas e planejadas para inspirar os estudantes. Essa é uma declaração importante de Gimeno Sacristán (2007) que dedica estudos sobre a aprendizagem.

Ao tratar de uma teoria do currículo, intenta-se pensar em desviar o foco da força do ensino para a aprendizagem, dos que ensinam para os que aprendem, do que se deseja para o que se consegue na realidade, das intenções divulgadas, para o que é realmente alcançado e conquistado. Sendo assim:

Não se deve menosprezar ou substituir o ensino e os que ensinam como transmissores, mas a validade do processo encontra sua prova de contraste e justificativa na aprendizagem. Esta é uma formulação de um dos princípios da “suspeita epistêmica” no pensamento pedagógico: o ensino não equivale à aprendizagem, as intenções nem sempre correspondem às práticas, o que queremos ou dizemos que fazemos pode ter escasso reflexo no que, na verdade, realizamos (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 120, grifo do autor).

²⁰ O texto que Gimeno Sacristán chama de currículo – são as influências exercidas na escolaridade pelo projeto em si, que constitui a instituição escolar, os materiais da reprodução-produção de seres humanos pela educação, bem como o direcionamento para desenvolver esse plano (2007).

Essa é uma declaração importante, pois mais do que esperar resultados temos de canalizar energias ao longo do processo de ensinar e aprender, para que realmente se concretize aquilo que objetivamos, de maneira positiva e satisfatória.

Para Gimeno Sacristán (2007), educar tem um propósito e desse ímpeto normativo é que procede a determinação de acompanhar a ação educativa, examinando o que foi conseguido com o que foi feito. Que efeitos e que alcance têm as ações sobre os alunos? Que saberes adquirem? Que aprendizagens realizam?

Quando se notam defeitos no sistema de ensino, os mesmos são atribuídos as coisas não terem sido bem feitas “como se fazia antes”. Quando esta lógica falha procura-se o motivo em outra parte (família, nível anterior, aluno e sua falta de capacidade ou esforço), nunca no próprio texto ou na ação dos agentes que o desenvolvem e educam. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 120).

O mesmo autor complementa que é essencial estudar e conversar mais acerca da qualidade da aprendizagem ao invés de apenas canalizar a atenção para a qualidade de ensino, “em lugar de deixar que se imponha a ideia do *professor desperdiçado*, deve-se contrapor a do aluno enfasiado” (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 121, grifos do autor).

A aprendizagem relevante, na instituição, a reconstrução do pensamento e a ação do aluno são pesquisadas também por Pérez Gómez (2001). Ele assegura que a aprendizagem se desenvolve num processo de negociação de significados. Porém, ainda que a aprendizagem de novos conhecimentos seja significativa, não há garantia de que seja relevante e que será utilizada pelo aluno ou pela aluna como instrumento intelectual em sua vida. Ou seja:

Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociação. A aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade. Não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura, por mais que esta tenha demonstrado a potencialidade virtual de seus esquemas de concepções. (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 61).

Do ponto de vista do autor, a aprendizagem relevante propaga-se mediante a reinterpretação de significados, em que o ambiente de sala de aula transforma-se em um encontro, no qual discussões e questionamentos são encaminhados a partir de percepções e exposições da realidade. Quem é capaz de proporcionar esse

espaço de diálogo e socialização de conhecimentos de forma criativa e produtiva? Quem é capaz de dar significado ao ato de ensinar e aprender? *O educador formador comprometido?* (grifo nosso). Esse comprometimento, responsabilidade e seriedade com a melhoria da prática pedagógica manifestam-se quando há uma compreensão do que seja educação, do papel do professor, das funções e finalidades da educação superior na contemporaneidade.

A significação é discutida na obra de Tardif e Lessard (2007) como uma ação social dirigida para o outro, pouco interessa se ele está presente ou não. Essa ação está vinculada à comunicação. Assim,

[...] ensinar, não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 249).

Ao tratar da aprendizagem significativa tem-se que analisar uma dimensão de valor. Na docência, tal significação se articula com um amplo entendimento de educação e do papel da escola na formação, o significado e o sentido desse processo, para aquele que ensina e para aquele que aprende.

Para tanto, a universidade, enquanto instituição, necessita oportunizar espaço para que essas reflexões se efetivem e se traduzam em ações concretas em direção às aprendizagens significativas que se promove e que ainda se quer promover.

Em continuidade, nessa mesma dimensão de análise, outra coordenadora expressa que um processo de formação precisa abordar [...] *uma boa formação para dar sentido ao que aqui se faz.* (Nelma). Nessa mesma linha de pensamento, outra coordenadora declara acreditar que a formação mais efetiva para a qualificação do trabalho dos professores *é aquela que implica em aprender a ensinar de maneira significativa, que favorece a melhoria da formação humana.* (Eliza).

Resumidamente, essa é uma demanda para qualificar a prática docente na visão das referidas coordenadoras, e que precisa estar na agenda da formação continuada: dar sentido aquilo que se faz no interior da universidade garantindo a formação humana.

Há uma concepção de que a formação de professores não é neutra e de que esse processo não pode ser meramente técnico. Nesse sentido, algumas

interrogações precisam balizar os processos formativos: “[...] formação para quê? Com que sentido?” (CUNHA et al., 2009, p. 169). Nas palavras da pesquisadora, é preciso canalizar esforços para que essas questões sejam respondidas, tendo em vista que o campo da formação é permeado por um conjunto articulado de ideias, valores, crenças e opiniões que expressam e reforçam as relações que conferem unidade ao corpo docente.

Recordo de uma palestra que Rios (2012) desenvolveu para os professores da Educação Básica no município de Montenegro/RS, Brasil, na qual, ao longo de sua fala, fez uma pergunta perspicaz, que penetrou minha alma: *O seu trabalho como professor produz felicidade? Essa dimensão ética precisa dar sustentação ao trabalho docente! Falar em ética significa falar em vida boa! O que vou ensinar, como vou ensinar? É preciso abandonar a técnica e focar na importância, no sentido, no significado daquilo que se ensina!* (RIOS, 2012, comunicação verbal).

- Ações Institucionais para o Desenvolvimento Profissional

O tema do aperfeiçoamento docente, como compromisso da instituição, é outra dimensão de análise presente nesta pesquisa. A partir dessa premissa, os coordenadores apontaram os movimentos que a instituição vem fazendo para promover o desenvolvimento profissional docente.

Dos sete coordenadores de curso, parte não identifica ações efetivas ou acham um número reduzido e distante do que deveriam ser; outro grupo as identifica, como práticas variadas, positivas, porém dispersas. Destacam:

- a) incentivo de participação em congresso; (Valéria, Denise Neimar).
- b) incentivo à elaboração de pesquisas com publicação de artigos em conjunto com os alunos, também qualificando o professor, o curso e a instituição. (Neimar).
- c) a instituição oferece formação continuada (Denise e Júlio).

A necessidade de construir mais caminhos em direção ao desenvolvimento profissional dos professores, por parte da instituição, está dada nas palavras dos coordenadores de curso. Tensionamentos que rondam o trabalho da Educação

Superior e precisam ser assumidos por gestores e demais profissionais que atuam na universidade, também são apontados. Diante dessa realidade, acredita-se que a instituição precisa rever suas concepções e ações a respeito dos investimentos na formação continuada dos professores. A luta precisa ser contínua, garantindo apoio e orientação aos coordenadores e professores da instituição.

O incentivo à participação em congressos e produção do conhecimento envolvendo pesquisas e publicações é relevante e se reconhece o valor de tais atividades. No entanto, não são suficientes. Nesse contexto, vamos consolidando a tese, defendida no capítulo cinco, de que a formação continuada dos professores constitui compromisso das instâncias administrativas das universidades, mas ela precisa ser planejada a partir das necessidades dos professores e seus respectivos departamentos. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, com a construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, pois obviamente existem saberes específicos para esse ofício. Embora o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa se dar. Logo, o espaço institucional tem que ser receptivo e fazer investimentos na formação docente.

- Ações Necessárias a serem Concretizadas pela Instituição

Ao explicitar as ações que julga relevantes a instituição desenvolver para favorecer o desenvolvimento profissional docente, uma das coordenadoras de curso lembrou: *hoje está em andamento um programa de formação para gestores (coordenadores de área e coordenadores de curso), onde são abordados temas sobre a universidade, os desafios dos professores, como e como concorrer com a internet, é muito bom. Gosto, e participei de todas. Vejo que é uma referência de preparação que vou lá para me abastecer.* (Neiva).

Há um reconhecimento, por parte da coordenadora, de que esse curso, voltada aos gestores, é um espaço de formação, um processo educativo que tem favorecido o crescimento do grupo de coordenadores. É um ambiente de aprendizagem em que há uma circulação de temáticas relativas à pedagogia universitária. Ao que tudo indica, a coordenadora sente-se motivada a participar,

mesmo relatando que os coordenadores de curso não foram consultados quanto a sugestões de eixos para estruturar o programa de formação.

No que segue, descreve-se, de forma geral, a perspectiva dos coordenadores de curso em relação as ações a serem desenvolvidas pela instituição: Quatro, dos sete coordenadores de curso entrevistados apontam, como necessidade para promover o desenvolvimento profissional docente, que a universidade deve *ampliar o incentivo à qualificação, com a instituição de bolsas de estudos para professores que pretendam fazer mestrado, doutorado e pós-doutorado*. (Júlio, Nelma, Valéria).

Dois coordenadores observam que é necessário rever o plano de carreira docente, no intuito de atrair doutores para a instituição e premiar o professor pela produtividade em pesquisa e extensão. (Júlio e Neimar). Outros três coordenadores indicam a importância de promover espaços de discussão e estudo ouvindo os professores.

As ações institucionais para o desenvolvimento profissional, na perspectiva dos coordenadores, estão centradas, em sua maioria, na formação vertical, ou seja, oportunidade para cursar o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado. Realmente, na Região de Santo Ângelo, as oportunidades são poucas. Em Santo Ângelo, há apenas dois programas de mestrado oferecidos pela URI no campo das Ciências Sociais – Direito e outro em Gestão Estratégica das Organizações. No ano passado, iniciou na UNIJUÍ, na cidade vizinha de Ijuí, o doutorado em Educação, porém, com poucas vagas.

Ao que tudo indica, há uma co-responsabilidade dos coordenadores de, juntamente com os gestores, empreender uma ação colaborativa e construir possíveis respostas às dúvidas e incertezas que os desafia no cotidiano.

Desencadear um processo de formação continuada na universidade requer, como opina uma das coordenadoras, compromisso com os docentes baseando-se em uma comunicação aberta, de forma a identificar seus interesses. (Eliza).

- Formação Específica para os Coordenadores de Curso

Nessa dimensão de análise, a ênfase recai a respeito da necessidade de os coordenadores de curso receber uma formação específica para desempenhar o cargo. Todos os coordenadores foram unânimes em reconhecer a importância de uma formação que favoreça, essencialmente, o estudo dos seguintes temas:

- a) legislação da educação superior; (Júlio).
- b) gestão; (Valéria).
- c) questões burocráticas e processos administrativos; (Nelma, Valéria, Júlio).
- d) conhecimento profissional prático da profissão; mercado de trabalho; disposição e garra; (Neimar).
- e) interdisciplinaridade, configuração organizacional do ensino, da pesquisa e da extensão; direção/ supervisão do ensino; estudo e formulação de currículos; a articulação com programas de ensino, extensão e pesquisa. (Eliza).
- f) a questão da humanização e a questão psicopedagógica [...] *nosso trabalho é solitário. Críticas são muitas e elogios nenhum é dispensado e isso vai fragilizando o professor.* (Neiva).

Os participantes da pesquisa, coordenadores de curso, evidenciam os grandes eixos que acreditam necessitar de estudo e aprofundamento. Assim como os coordenadores de área apontam a gestão, as questões burocráticas e a legislação como aspectos importantes de serem referenciados nos momentos de formação continuada, os mesmos também são temas apontados pelos coordenadores de curso.

Outros coordenadores, porém, ressaltam os conhecimentos práticos da profissão, com um olhar voltado para o mercado, na respectiva área de atuação, como um ponto importante para fazer articulação da formação. Há também, entre os coordenadores, o propósito de apreender questões teórico-metodológicas fortalecendo o campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

Ter disposição e garra como características atitudinais a serem fortalecidas também aparecem como aspectos importantes a serem desenvolvidos, encorajando os coordenadores de que as dificuldades precisam, evidentemente, serem enfrentadas pelo coletivo, diante de um trabalho que historicamente foi construído solitariamente, como afirma uma das coordenadoras.

Sem dúvida, as entrevistas foram fundamentais para compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos docentes coordenadores de área e de curso.

A pretensão foi discutir, neste capítulo, o compromisso da pesquisa com a educação superior, na formação dos professores. Certamente, é um estudo que

serve de base “[...] para proporcionar aos professores e professoras dispostos a aprender a oportunidade de *verem* através das obscuras estruturas subjacentes à cultura profissional de que fazem parte”. (MONTERO, 2001, p. 237, grifo da autora).

7 FIRMAR INFERÊNCIAS PARA FINALIZAR A TESE

Somente estudando, analisando e debatendo a realidade da universidade, estaremos em condições de ter ideias mais claras em relação ao modo como podemos melhorar a qualidade do trabalho universitário. (ZABALZA, 2004, p. 8).

O compromisso social com a melhoria da educação superior mobilizou este estudo, em torno da Pedagogia Universitária, que tem o ensinar, o aprender e o avaliar, na Universidade, como objeto de estudo. Fundamentalmente, a abordagem desta pesquisa recaiu na constituição da profissionalidade docente, seus desafios e tensionamentos no contexto social e político da sociedade brasileira contemporânea. Considerando a atual agenda da reforma da educação superior, proposta pelo governo federal, em democratizar o acesso e a permanência de estudantes nesse nível de ensino, houve um interesse em assumir a presente pesquisa com a finalidade de investigar o desenvolvimento profissional docente e entranhar-se na luta pela defesa da educação superior com qualidade, respondendo aos desafios e tensionamentos internos da universidade.

Nessa direção, a proposta foi de estudar e analisar as demandas que envolvem o exercício de atividades acadêmicas dos coordenadores de área e coordenadores de curso, que também, em vários momentos, assumem a função de professores e gestores. Nesse campo, houve uma intencionalidade em conhecer os tensionamentos, pesquisando e examinando caminhos possíveis na direção de uma profissionalidade docente da melhor qualidade.

Desse modo, a investigação a respeito do desenvolvimento profissional dos docentes coordenadores que atuam na educação superior, sublinha a centralidade deste trabalho. É oportuno recuperar os seus objetivos tendo em vista que, após essa longa incursão pelas bases conceituais, solo epistemológico e pelos dados obtidos com os profissionais que atuam na universidade, é preciso fechar essa etapa necessariamente conclusiva deste trabalho, mas não de estudo.

Considerando as diversas abordagens sobre o desenvolvimento profissional docente, tínhamos como objetivo geral conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na educação superior, na perspectiva dos coordenadores de área e coordenadores de curso. Portanto, o entendimento dos coordenadores, a respeito de seus desafios e tensionamentos na constituição da profissionalidade docente, suas reais necessidades em relação a processos

formativos, foi o tema perseguido. Desse modo, a investigação exigiu refletir a prática dos docentes coordenadores e a necessidade de pensá-la a partir de uma perspectiva transformadora e emancipatória.

A partir dessa conjuntura, nasceu o problema de pesquisa que indaga: Quais os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos coordenadores de área e de curso?

Elucidar a temática exigiu lançar mão de literatura nacional e internacional, na busca de estudos que apoiem o aprofundamento do tema, bem como estabelecer articulação com os saberes construídos pelos profissionais que atuam na educação superior exercitando, assim, um movimento de apreensão, numa tentativa de se buscar respostas para qualificar a prática docente na universidade.

Responder ao problema de pesquisa demandou examinar os desafios e os tensionamentos para qualificar a ação dos docentes coordenadores na universidade. Na concepção dos coordenadores de curso participantes da pesquisa, os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na educação superior são: conciliar as inúmeras atividades docentes com a produção científica; a não valorização dos profissionais professores, não somente na questão financeira, mas também como profissionais; a exigência para a utilização de novas práticas didáticas; responder à cobrança da sociedade para que a Instituição de ensino superior tenha a solução de problemas da atualidade; a falta de comprometimento de alguns professores; a falta de interesse do acadêmico: de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem; a necessidade de atender às deficiências do aluno egresso de escola pública; os hábitos e superficialidades da geração Y.

Um leque de tensionamentos está presente no cotidiano do trabalho dos coordenadores de curso, que precisam ser enfrentados com a finalidade de qualificar o processo formativo na universidade. São desafios de todas as ordens que envolvem a instituição como um todo; os professores, em particular, os alunos e a sociedade contemporânea. As funções e as responsabilidades exigidas do Coordenador de Curso apontam que as demandas aparecem numa dimensão política, acadêmica e de gestão. A análise dos tensionamentos vividos por esse profissional revela a necessidade de que assumam uma atitude proativa, que congregue e articule esforços em uma ação intencional e orientada para finalidades, definindo procedimentos que proporcionem uma estrutura organizadora ao curso.

Os coordenadores de área manifestam como principais desafios e tensionamentos: conhecer como ocorre o funcionamento de cada curso e seus procedimentos internos para acompanhar os coordenadores e professores, orientando o planejamento em geral, mas, em especial, respondendo aos índices e instrumentos de avaliação propostos pelo Ministério de Educação e Cultura. Em suas narrativas, os coordenadores revelam a preocupação com a elaboração e definição das prioridades no Projeto pedagógico do curso e, ainda, com a legislação vigente, uma vez que esta regula o funcionamento dos cursos no Ensino Superior, e o seu não cumprimento pode acarretar sérios prejuízos ao curso e à própria instituição. Outro desafio apontado foi da administração do tempo para o cumprimento das demandas oriundas de diferentes cursos. A infraestrutura, a qualificação do corpo docente e as exigências de publicações, tendo em vista as avaliações externas também aparecem na narrativa dos coordenadores de área.

A crise das licenciaturas também foi indicada como um tensionamento vivido, circunstância que provoca o fechamento de cursos, redução no número de professores e número de alunos, o que produz a perda de espaços de influência política da área na gestão da universidade. Igualmente, as demandas burocráticas, foram enfocadas, pois geram dispêndios de investimentos (tempo, energia) e a gestão dos professores também foi definida como complexa pelos coordenadores. É uma turbulenta heterogeneidade atravessada no cotidiano dos coordenadores, restringindo sua atuação, inibindo, muitas vezes, a sua perspectiva de conquistar uma excelência profissional como gestor.

Foi possível perceber algumas convergências no discurso dos coordenadores de área e de curso, quando dirigem para os mesmos pontos os desafios e tensionamentos do cotidiano na universidade. Entre eles, identificou-se a necessidade de atender inúmeras demandas na condição de docentes coordenadores, conciliando com as exigências de produção científica e trabalhando para atender aos índices e instrumentos de avaliação do Ministério de Educação e Cultura. Da mesma forma, há um reconhecimento, por parte dos profissionais, das necessidades e exigências de qualificação permanente dos professores, como movimento capaz de promover o desenvolvimento profissional e comprometer os docentes em animar e fortalecer o ensinar e aprender na universidade.

Nas reflexões, ficou evidente que qualificar a ação docente na universidade pressupõe investir na formação continuada dos profissionais, como condição

fundamental em direção ao desenvolvimento profissional docente, na tentativa de superar os desafios e tensionamentos vividos. Esse pressuposto aparece de forma transversal na perspectiva dos teóricos pesquisados e na narrativa dos próprios coordenadores de área e de curso. Para tanto, enfrentar esses desafios expostos pelos coordenadores exige busca constante pela formação que possibilite o debate e o estudo dessas questões, com a finalidade de avançar e qualificar a educação superior.

O desenvolvimento profissional docente é uma situação contextual que remete à formação continuada de professores em exercício, reconhecidos como profissionais do ensino e da aprendizagem com conhecimentos específicos da disciplina em que atuam, da pedagogia e dos seus alunos. Na visão dos sujeitos participantes da pesquisa, ficou claro que é imprescindível investir no desenvolvimento profissional dos professores tendo em vista que há exigências colocadas tanto ao professor quanto à sua formação. Exemplificam que, nessa lógica, os conhecimentos da área específica de formação e os conhecimentos pedagógicos são saberes necessários para a atuação docente, além dos conhecimentos de formação geral. Igualmente os conhecimentos construídos a partir da experiência foram referendados como imprescindíveis para qualificar o ato de ensinar e aprender.

Em princípio, há ainda um entendimento de que a formação profissional do professor também se dá na articulação da teoria com a prática que, sem dúvida, é necessária ao desenvolvimento profissional, pois supera a perspectiva de profissionalidade baseada unicamente na experiência da sala de aula, sem o suporte da teoria. A profissionalidade constitui-se nessa sistemática do professor e de seu próprio trabalho com o envolvimento em práticas profissionais imbricadas pela teoria. O desenvolvimento profissional, na perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, se dá a partir de atividades planejadas, que possibilitam o professor a ressignificar suas práticas, de forma coletiva ou individual, com o fortalecimento de seu conhecimento profissional.

O campo do ensino pressupõe a procura pelo saber, mas, essa busca não se dá somente de forma solitária, mas coletiva, implicando compromissos individuais e institucionais. Nesse contexto, a tese apresentada neste estudo propunha que: a formação continuada dos professores constitui compromisso das instâncias administrativas das universidades, mas ela precisa ser planejada a partir das

necessidades dos professores e seus respectivos departamentos. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, com a construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, pois obviamente existem saberes específicos para esse ofício. Embora o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa se dar. Logo, o espaço institucional tem de ser receptivo e fazer investimentos na formação docente.

É relevante apontar que os desafios e tensionamentos que merecem levar adiante a pesquisa são exatamente as inquietações em como aliar o compromisso institucional com a formação continuada dos professores e o sentido da autoformação para os docentes. Esse é um desafio que a presente pesquisa nos instiga a estudar e investigar mais.

Historicamente a formação contínua foi concebida como responsabilidade e dever do próprio docente. Há uma intencionalidade em encontrar um equilíbrio entre o determinismo individual e o compromisso institucional, com projetos de formação que contemplem o desenvolvimento profissional docente e, ao mesmo tempo, sejam capaz de suprir as necessidades da instituição.

No processo de análise chamou atenção que os docentes coordenadores, quando se referem ao desenvolvimento profissional e oportunidades de qualificação, mencionam com frequência os cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) e a participação em eventos e congressos. Porém, foram raras as manifestações em relação à construção de projetos inovadores de ensino, ou iniciativas que envolvam os docentes na sua prática pedagógica. Ou seja, poucos assumiram a dimensão da autoformação, do trabalho de formação sobre si mesmo, realizado ou não pela instituição onde estão inseridos.

Nessa lógica, compreende-se que a universidade é, portanto, não apenas um espaço de ação, mas também de formação do professor de ensino superior. Desse modo, há um entendimento de que o trabalho articulado da universidade e dos seus professores pode provocar rupturas paradigmáticas importantes no processo de ensinar e aprender e isso implica também na necessidade de investimentos institucionais no Desenvolvimento Profissional Docente.

Essa proposição foi discutida ao longo do trabalho, o que permite defendê-la, tendo em vista tratar-se de uma afirmativa que também é deliberada por teóricos¹ que estudam o campo da formação de professores e está manifestada na narrativa dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais acentuam o caráter permanente da aprendizagem profissional com implicação pessoal e institucional.

Logo, para enfrentar os desafios e os tensionamentos experienciados na educação superior, é imprescindível investir na formação continuada para garantir qualidade ao processo de ensinagem na universidade. Verificou-se que mudanças que visam o atendimento da universidade às premissas de um Estado-avaliador e, ainda, à crescente mercantilização da docência são temas complexos que o coordenador de curso, ou o coordenador de área, e mesmo o professor, solitariamente, não conseguem enfrentar. É preciso investimentos por parte das instituições, com oferta de espaços de formação e discussão, que favoreçam o desenvolvimento profissional. Outras relevantes questões manifestadas pelos sujeitos em relação à formação necessária para exercer a profissão no ensino superior igualmente evidenciam que romper com o caráter reducionista e tecnicista da profissionalização docente tem ampliado a discussão sobre a necessária formação continuada de professores universitários, prioridade que precisa ser assumida pelas instituições de educação superior.

Na verdade, o objetivo central da formação precisa ser o desenvolvimento profissional docente, priorizando discussões que desenvolvam uma compreensão teórica e crítica do processo educativo em suas diferentes dimensões: ensino, pesquisa e extensão. Essa indissociabilidade indica uma ação reflexiva e problematizadora da profissão, diante de uma realidade que alarga o campo da docência.

Esse tema encontra guarida em estudos semelhantes, como o de Ramos (2010), que em sua tese de doutorado, realizada na Universidade do Porto (U. Porto), tendo como Orientadora Carlinda Leite, examinou a Pedagogia Universitária, inspecionando reflexões que têm sido produzidas na redefinição da profissionalidade docente, com a finalidade de refundir a universidade. A tese, concluída em 2008, mostra como a concepção de universidade está se transformando no mundo,

¹ Alarcão e Roldão (2008), Bazzo (2007), Demailly (1987), Estrela (2002,2005), Gauthier (1998), Gimeno Sacristán (1995), Hoyle (1980), Imbernón (2009, 2010), Marcelo García (1999), Nóvoa (1992a;1992b), Nóvoa (2002), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), Ramos (2010), Roldão (2005, 2007), Tardif e Lessard (2002; 2008), Zabalza (2004), entre outros.

fazendo pressão para mudanças da prática docente. Assim, como nosso trabalho, a autora retoma a história da universidade como instituição e indica que um conjunto de iniciativas resultantes da publicação de documentos como a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI² e a Declaração de Bolonha³, na Europa, estão provocando mudanças na compreensão de educação superior e na composição das instituições universitárias. Trata igualmente em sua tese da categoria profissionalidade docente universitária e suas possibilidades de desenvolvimento a partir de iniciativas de formação pedagógica proporcionadas pela instituição de educação superior. Examina que a prática profissional do professor necessita abarcar competência, qualificação e reflexão sobre a prática.

Outra tese de doutorado que analisou a profissionalidade docente na educação superior, foi de Vera Lúcia Bazzo, concluída em 2007, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Dra. Méridon Campos Bordas. Em seu trabalho discute a possibilidade de instauração de processos autônomos e coletivos, institucionalmente apoiados, de formação pedagógica que visem a desenvolver a profissionalidade docente dos professores universitários com a finalidade de reestabelecer os compromissos da Universidade com seus alunos e com a sociedade em geral. Legítima que esses momentos de formação são fundamentais para que os educadores construam referenciais capazes de ampliar sua consciência crítica sobre a prática.

² O referido documento da UNESCO, trata da educação superior no Século XXI e está assim composto: preâmbulo; missões e funções da educação superior; uma nova visão da educação superior; da visão à ação. O *preâmbulo*, destaca a significativa procura pela educação superior, e ressalta seu papel para o desenvolvimento sociocultural e econômico. Um dado que chama atenção neste aporte é: de 1960 a 1995 as matrículas no ensino superior cresceram de 13 para 82 milhões, resultando numa expansão seis vezes maior neste período, ou seja, mais de 500%. Porém, o referencial aponta que esses números não são tão animadores quanto parecem, pois escondem a dramática realidade entre países ricos e pobres. Ao tratar da *Missões e funções da educação superior*, há uma visível separação entre "missões", ligadas à promoção de "valores fundamentais", e "funções", vinculadas a tarefas historicamente relevantes. Na terceira parte, *Para uma nova visão da educação superior*, o ponto inicial é a igualdade de acesso. Um tópico importante (artigo 4º, p. 6) é feita uma abordagem às oportunidades de acesso e de participação às mulheres. O artigo 5º (p. 7) faz menção à pesquisa, como função especial de todos os sistemas de educação superior. (UNESCO, 1998).

³ Declaração de Bolonha: Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, assinada em Bolonha, em 1999, para a consolidação de um espaço comum de Ensino Superior europeu. **Notas:** Esta declaração parte do pressuposto que a Europa do Conhecimento é um fator imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Européia, capaz de oferecer aos seus cidadãos as aptidões necessárias para enfrentar os desafios do novo milênio, a par com a consciência de partilha dos valores e de pertença a um espaço social e cultural comum. As instituições Europeias de Ensino Superior aceitaram este desafio e assumiram um papel preponderante na criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, também à luz dos princípios fundamentais estabelecidos na Magna Charta Universitatum de Bologna, do ano de 1098. (MOROSINI, 2006, p. 118).

Nóvoa (2002) sintetiza que, na verdade, o desenvolvimento profissional docente pressupõe modificações no plano pessoal, coletivo e organizacional. Enfatiza a importância de investir na pessoa do professor, no contexto da instituição e no coletivo dos profissionais, considerando a forma de ensinar e de apreender de cada docente e assim, "[...] contribuir para reforçar as vivências coletivas da profissão." (NÓVOA, 2002, p. 44).

A formação continuada que favorece o desenvolvimento profissional na perspectiva de alguns coordenadores, está definida como um processo individual e também coletivo, em que a instituição pode promover diferentes tipos de oportunidades e experiências a fim de desenvolver o crescimento e desenvolvimento dos docentes. É possível afirmar que os processos bem sucedidos de desenvolvimento profissional implicam na problematização e a análise de situações que desafiam a docência; razão que precisa organizar-se a partir de questões que interessam aos profissionais e que, no coletivo, procuram responder. Nesse movimento, é evidente que o apoio dos gestores é essencial.

Nesta etapa conclusiva, também é preciso enunciar que as questões norteadoras, que direcionaram a pesquisa, remetem a responder que o profissional que trabalha na educação superior, acredita que a formação necessária para exercer cargos efetivos da carreira do magistério na universidade precisa ter graduação e pós-graduação na área em que vai atuar, ou seja, uma formação científica na área do conhecimento e, ainda, uma formação pedagógica. Esse profissional tem clareza dos desafios e tensionamentos que vive no cotidiano universitário e aponta a fragilidade das políticas internas voltadas ao desenvolvimento profissional docente. Manifesta que a qualidade do ensino superior perpassa pelo envolvimento de professores e gestores em projetos de formação permanente que prepara o docente para o enfrentamento dos contextos reais da prática educativa. Argumenta ainda, que esses processos formativos e reflexivos precisam ser planejados de maneira a legitimar a participação dos professores. Para tanto, uma política de desenvolvimento profissional, com o objetivo de aprimorar a dimensão didático-pedagógica e específica, que acompanhem e sustentem o trabalho dos professores parece ser bem aceita pelos coordenadores.

Quanto às necessidades de formação foi possível verificar que nas palavras dos coordenadores, é imprescindível construir caminhos em direção ao

desenvolvimento profissional dos professores, por parte da instituição, reconhecendo o papel do docente no desenvolvimento social. Esse tensionamento que ronda o trabalho da educação superior precisa ser assumido por gestores e demais profissionais que atuam na universidade. Diante dessa realidade, a universidade precisa rever suas concepções e ações a respeito dos investimentos na formação continuada dos professores. A luta por parte da instituição precisa ser contínua, garantindo apoio e orientação aos coordenadores e professores.

Em relação à modalidade de formação que mais agrada e na qual acreditam ser mais efetiva para a qualificação de seu trabalho, segundo os coordenadores, são programas que estimulem o professor a buscar melhorar a sua formação, principalmente em cursos de longa duração como mestrados e doutorados, com apoio aos docentes, dando-lhes condições para que possam sair e dar continuidade à formação.

Ao finalizar este trabalho, tendo esse contexto como pano de fundo, é fundamental retomar as tensões em relação à formação do professor do ensino superior no Brasil, considerando o fato do modelo CAPES não privilegiar os saberes profissionais da docência como parte da pós-graduação *stricto-sensu*. Sem dúvida, esse é um ponto crucial da fragilidade das políticas de formação do professor universitário, pois os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* não têm intercedido a favor da construção da identidade profissional docente.

É fundamental fazer este registro, tendo em vista que os coordenadores julgam essencial, para seu desenvolvimento profissional docente, a combinação de formação continuada, vertical e horizontal, além do incentivo à participação nos processos de construção do conhecimento profissional, com a criação, no interior da instituição, de mais espaços de partilha de experiências entre as diversas áreas do conhecimento.

Quanto às ações institucionais que favorecem o desenvolvimento profissional, alguns dos interlocutores revelam a necessidade de empreender mecanismos de incentivo a pesquisa e extensão. Igualmente foi explicado que os investimentos na formação dos profissionais necessitam considerar a área de formação e de atuação dos profissionais. Alguns afirmam também que os programas de Formação Continuada precisam ser convocados, de atendimento obrigatório, em diferentes níveis, como uma palestra bimensal e encontros por área, mensal e por curso, em que os temas trabalhados pudessem ser refletidos na realidade de cada curso e ali

instrumentalizados em novas experiências, resultando em outras posturas e metodologias. Seriam encontros periódicos que oportunizassem discutir a formação num movimento que articulasse análise e reflexão da prática profissional, seus desafios e tensionamentos, pois compreendem que tudo isto compõe um valor e um elemento fundamental para a profissionalidade.

Ainda, quanto às características,⁴ do que precisa haver no processo de formação para que tenha sentido e significado ao professor, identificou-se que desencadear um processo de formação continuada na universidade requer que a instituição assuma compromisso com os docentes, baseando-se em uma comunicação aberta, de forma a identificar seus interesses que hoje são de incentivo à formação horizontal e vertical.

Em especial, os depoimentos mais críticos evidenciam que a formação continuada geralmente é estabelecida pelos departamentos de ciência humanas e educação. Porém, acredita que a questão da formação dos professores tem que ser compromisso de todos os pesquisadores dentro da instituição. Exemplificam que a formação em tecnologia para o ensino, ou uma formação para a gestão precisam estar presentes, tanto quanto a pedagógica. A insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes, por parte dos profissionais que atuam na universidade, é admitida pelos coordenadores, mas legitimam que é preciso avançar, e assim, planejar ações que revelem novos valores. Desse modo, no processo de profissionalização, como ação coletiva, várias temáticas precisam ser abordadas, examinadas e construídas com os professores. Portanto, um olhar rigoroso ao que é específico da profissionalidade docente precisa permear a formação. Nesse conjunto de circunstâncias, “[...] temos de estar dispostos a modificar as rotinas de

⁴ É oportuno agregar a este estudo, considerações a respeito de experiências de desenvolvimento profissional de professores universitários desenvolvidas em países como Estados Unidos, Canadá e Alemanha, em diferentes modalidades, apresentado na obra de Pimenta e Anastasiou (2008). As respectivas autoras neste estudo apresentam experiências desenvolvidas nos Estados Unidos e Canadá, oferecidas aos professores novatos, com o objetivo de prepará-los para assumir a docência. Exemplificam que na Universidade do Zaire, é exigido dos doutorandos, antes da defesa de sua tese, a formação pedagógica. Outras atividades, como seminários e tutorias apoiados nos fundamentos das práticas educativas também são oferecidos aos professores. Também destacam que na França os alunos que cursam o doutorado são agrupados por área de conhecimento e preparados para o exercício da docência universitária. Aos professores mais experientes são oferecidos estudos no campo da Pedagogia universitária, por setores internos e externos à universidade. Com relação aos temas abordados nesse movimento de preparação e formação de docentes universitários, destacam: “[...] domínio de estratégias de intervenção didática; análise de problemas de aprendizagem; [...] desenvolvimento de estratégias de comunicação; desenvolvimento de habilidades de pesquisa do próprio ensino em aula; [...] aplicação de processos avaliatórios que favoreçam a aprendizagem.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 253-254).

nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes.” (VEIGA, 2008, p. 269).

Foi apontado pelos coordenadores, como pontos positivos para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico, o incentivo permanente da universidade para que seus profissionais participem de eventos de cunho científico, fora da instituição, socializando e apropriando-se de produções de conhecimento. Por outro lado, também foi mencionada como elemento importante, uma formação que vem sendo desenvolvida especificamente aos diretores da universidade e coordenadores de área e de curso, em que a docência na universidade é ponto de discussão, assim como os processos de avaliação e gestão.

Aspectos nevrálgicos para o desenvolvimento de seu trabalho foram registrados pelos coordenadores como a exigência em assumir várias demandas ao mesmo tempo, além do excesso de trabalho burocrático, a falta de autonomia, e, por fim a gestão junto aos professores.

Nessas circunstâncias, há um indicativo de que a universidade precisa oferecer um programa que lute pela consolidação do desenvolvimento profissional docente. Desse modo, como descreve Howey (1985 apud MARCELO GARCIA, 1999), é necessário haver um projeto que compreenda que o desenvolvimento profissional docente implica o avanço pedagógico, com atenção ao aperfeiçoamento do ensino; considera também o conhecimento e compreensão de si mesmo, oportunizando ao profissional uma autoimagem equilibrada e a decisão de quais caminhos seguir para a sua realização, como pessoa, no exercício da docência, numa dimensão ética e emancipadora; o desenvolvimento cognitivo que se refere à construção de conhecimentos e ao melhoramento de estratégias de processamento de informação por parte dos educadores; o desenvolvimento teórico resultante do investimento do profissional na reflexão sobre sua ação; igualmente o desenvolvimento profissional por meio da pesquisa⁵ e o desenvolvimento da carreira mediante a assunção de novas funções, além do ensino.

Enfim, uma responsabilidade institucional com a qualidade do ensino e da docência precisa ser assumida, como caminho para enfrentar os desafios e

⁵ A relação do ensino com a pesquisa e a extensão e sua articulação com a qualidade e o desenvolvimento profissional dos professores, também esteve presente nas narrativas dos professores e das bases epistemológicas pesquisadas. A pesquisa é uma ação essencial na universidade, pois provoca professores e acadêmicos a pensar, e essa é uma dinâmica intrínseca para fortalecer a dimensão intelectual dos envolvidos.

tensionamentos vividos na contemporaneidade, pelos profissionais que atuam no Ensino Superior. Nesse sentido, é preciso compreender que a qualidade da formação se estabelece pela firmeza e perseverança no querer realizar e na capacidade de decidir. Portanto, os profissionais que atuam na educação superior precisam se corresponsabilizar pelo seu desenvolvimento profissional. Essa também é uma importante exigência da profissionalização. Pactuar essa estratégia requer atitudes e compromissos políticos e éticos, como resultado de movimentos institucionais e do trabalho dos próprios docentes coordenadores.

Ao concluir este trabalho, é fundamental avaliar que a docência acontece na universidade e esta é uma instituição com relevantes compromissos sociais. Para tanto, há que se compreender que a ação do professor não se concretiza com qualidade necessária, solitariamente; os gestores precisam contribuir para que os professores produzam conhecimentos estratégicos e sejam protagonistas, nessa trajetória, de formação profissional. Nesse campo, não é possível cultivar ilusões; o essencial é refletir que uma educação superior melhor é compromisso de todos!

REFERÊNCIAS

- A EDUCAÇÃO pelos candidatos: entrevista com: José Serra, Dilma Rousseff e Marina Silva. **Revista Ensino Superior**, Campinas, 20 out. 2010. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12655>>. Acesso em: 20 fev. 2012.
- ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. A reforma do Estado e as políticas educacionais entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 12, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 267-284, abr./jun., 2013.
- AGUADED-GÓMEZ, J. Ignacio; FONSECA MORA, M. Carmem (Coord.). **Huellas de innovación docente em las aulas universitárias**. La Coruña: Netbiblo, 2009.
- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. **Supervisão**: um contexto de envolvimento profissional dos professores. Magualde: Edições Pedagogo, 2010.
- ALTBACH, P. Profissão: trabalho docente, autonomia docente. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1992.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: UNIVILLE, 2010.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 15-43.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010. p. 45-72.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processo de ensino aprendizagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 73-108.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). Da visão de ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processo de ensino aprendizagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: UNIVILLE, 2010. p. 45-72.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processo de ensino aprendizagem na universidade**: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville: UNIVILLE, 2010.

ANDRADE, Cibele Y. et al. Programa de Formação Interdisciplinar Superior: um novo caminho para a educação superior*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 698-719, set./dez. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A abordagem etnográfica: uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 9-12, set./out. 1978.

ANDRÉ, M. E. D. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 7., 1994, Goiânia, **Anais...** Goiânia, 1994. p. 291-296.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Funções do Coordenador de Curso**: como construir o coordenador ideal. Brasília, DF: ABMES, 2002. (Caderno, n. 8).

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BALZAN, Newton César. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a Introeção da ética do dominador. **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.

- BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 115-139.
- BALZAN, Newton César; PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.
- BARDIN, J. L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARNES, H. Structuring knowledge for beginning teaching. In: REYNOLDS, C. M. (Org.). **Knowledge base for the beginning teacher**. Oxford: Pergamon: 1989. p. 13-22.
- BARNETT, Ronald. **Improving higher education: total quality care**. Buckingham United Kingdom: SRHE, and Open University Press, 1992.
- BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 39-63.
- BAZZO, Vera Lúcia. Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades. Orientador: Merion Campos Bordas. Tese, Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.
- BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BERBEL, Neuzi Aparecida. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papyrus, 1994.
- BERNSTEIN, B. C. **Códigos y control**. Madrid: Ediciones Akal, 1988. v. 2: Hacia una teoría de las transmisiones educativas.
- BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Ensanñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1995.
- BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. C. (Org.). Apresentação. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. C. **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Inep, 2008. p. 11-13.
- BLUMENTAL, Gladis Renate W. **A formação do professor de matemática**. Porto Alegre: FAGED/DEC, 1996.

BOFF, L. **O despertar da águia: o dia-bólico e o simbólico na construção da realidade**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora Porto, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**. Boston, Allyn and Bacon, 1982.

BORDAS, Mérión Campos. **Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência**. Local, 2005. Texto apresentado para participar da Reunião Anual da ANPED.

BRASIL. **Cartilha qualidade da educação superior: avaliação, regulação e supervisão**. Ministério da Educação. Secretaria da educação superior. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 out. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 ago. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/Legislacao.nsf/viwTodos/538F4454765E51FC032569FA0049C2EC?Opendocument>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005**. Regulamenta a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 que instituiu o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5493.htm>. Acesso em: 01 out. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 01 out. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 01.10.2012.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 out. 2012.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 12 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-graduação**: 1975-1979. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-graduação**: 1982-1985. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-graduação**: 1986-1989. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-graduação**: 2005-2010. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer 77/69 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação**. Dispõe sobre as normas de credenciamento dos Cursos de Pós-graduação. Brasília, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Brasília. **O plano de desenvolvimento da educação completa 3 anos**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://pde3anos.mec.gov.br/>>. Acesso em: 19 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-em-geral/arquivos-avaliacao-ies-geral/CES2005ResumoTecnico.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O que é o FIES**. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: 25 de jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O que é o Prouni**. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 de jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer 77/69. **Documenta**, Brasília: MEC/CFE, n. 98, p. 128-132, dez. 1969.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer 977/65. **Documenta**, Brasília: MEC/CFE, n. 44, p. 67-86, dez. 1965.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2005-2010**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/oprpred_doc/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa Universidade para todos PROUNI. **O Programa**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 25 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília-DF, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 25 jun 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2011**. Brasília-DF, abr. 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Brasília [2013?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em: 18 dez. 2012.

BRASIL. **Parecer 977/65 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação**. Dispõe sobre a definição dos Cursos de Pós-graduação para formação de professores universitários. Ministério da Educação. Brasília, 1965.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, MEC/INEP, 1998.

BRASIL. **Projeto de Lei 7.200/2006**. Reforma da educação superior. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as leis n os 9.394 de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/comissoes/temporarias/especial/pl421204/>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESU). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354>. Acesso em: 20 ago. 2012.

BRASIL. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Superior - DAES. Ministério da Educação. **Avaliação institucional externa**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2013/Instrumento_Institucional_2013.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.

BUARQUE, Cristovam. **A Universidade numa encruzilhada**. Brasília: UNESCO. Ministério da Educação, 2003. Palestra. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra6.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2013.

CALVO, Gloria. Innovación e investigación sobre aprendizaje docente y desarrollo profesional. In: MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise. (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid. España: Fundación Santillana, 2009.

CÂMARA aprova Plano Nacional de Educação com destinação de 10% do PIB. **Estadão.com.br/Educação**, São Paulo, 26 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,-camara-aprova-plano-nacional-de-educacao-com-destinacao-de-10-do-pib,891996,0.ht>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARNEIRO, Moaci. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 17. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. Tradução de Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO EDUCATIVAS (CIIE). **Excelência e inovação no ensino superior/aprendizagem**: conhecer e concretizar a mudança de paradigma na Universidade do Porto. Porto, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/excel%C3%Aancia-e-inova%C3%A7%C3%A3o-no-ensino-superioraprendizagem-conhecer-e-concretizar-mudan%C3%A7-de-paradi>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], set. /dez. 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Primeiros Passos).

CHAUÍ, Marilena de Souza. Universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: Du savoir savant au savoir enseigné. 2. ed. Grenoble: La pense, 1991. (Ed. orig. 1985).

COELHO, Ildeu, M. Universidade e formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a economia?** o papel da universidade. Campinas: Papirus, 2006. p. 43-63.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI. **Pesquisa CNI – IBOPE:** avaliação do governo: março 2013. Brasília: CNI, 2013. 29 p. Disponível em: <http://arquivos.portaldaindustria.com.br/app/conteudo_24/2013/03/19/52/20130319113946262824e.pdf>. Acesso em: maio 2013.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, p. 163-182, 2010.

CONTRERAS D. J. **A autonomia da classe docente**. Porto: Porto, 2003.

CONTRERAS, D. J. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

CONTRERAS, D. J.; LARA, Nuria Pérez. **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Histórico**. Brasília, [2013?]. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedade na profissão docente** – sofrimento e crise da profissionalização dos professores. Porto: Editora ASA, 2001.

COSTA, Danilo de Melo; COSTA, Alexandre Marino; BARBOSA, Francisco Vidal; Financiamento Público e Expansão da Educação Superior Federal no Brasil: o Reuni e as Perspectivas para o Reuni 2. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 106-127, jan. 2013.

COWEN, R. Performativity, post-modernity and the university. **Comparative Education**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 245-258, 1996.

CRUZ RAMOS, Kátia Maria da. Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as ações de atualização didático-pedagógica. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2010.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luis Antônio. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luis Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara. SP: Junqueira & Marin, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. A Docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010. p. 19-34.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 15, n. 27, jul./dez. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Construção do conhecimento na prática pedagógica do ensino superior. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 97, n.5, p. 3-7, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Currículo e prática pedagógica da educação superior: ação educativa. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: Editora Inep/MEC, 2006b, v. 2, p. 444.

CUNHA, Maria Isabel da. Estudante da educação superior: experiência significativa de aprendizagem. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b, v. 2, p. 425.

CUNHA, Maria Isabel da. et al. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais Araraquara, São Paulo/SP: Junqueira & Marin, 2006a. p. 61-96.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação continuada. professor da educação superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b, v. 2, p. 354.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação do docente de instituições do ensino superior: formação continuada. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p 368.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação do docente de instituições do ensino superior: formação em serviço. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p 368.

CUNHA, Maria Isabel da. Implicações de estrutura político-social das carreiras profissionais nos currículos da graduação. Campinas: PUCCAMP, 1995. (Série acadêmica, n. 2).

CUNHA, Maria Isabel da. Inovação na Educação. Currículo e Prática Pedagógica da Educação Superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b, v. 2, p. 445.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. (Org.). **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas: Editora da Ulbra, 2001. p. 33-90.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 1989. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor Universitário: na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. da (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da. **Protagonismo docente. Professor da educação superior**. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006b. p. 356.

CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência na universidade: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p. 25-36.

CUNHA, Maria Isabel da. Avaliação Universitária. Avaliação da qualidade da educação. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 388.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

DAVIES, N. **O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios?**. Niterói, Rio de Janeiro: UFF, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/facedu/departamentos/docs_politica_mural/panorama.do>. Acesso em: fev. 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

DEMAILLY, Lise. La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. **Sociologie du Travail**, [S.l.], n. 29, n. 1, p. 59-69, 1987.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: regulação e emancipação. **Avaliação**: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, São Paulo, ano 8, v. 8, n. 2, p. 31-47, jun., 2003.

DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

DIIL, David et al. Accreditation & academic quality assurance-can we get there from here? **Chance**, [S.l.], Sept./Oct., 1996.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil e modalidade EAD. In: MANCIBO, Deise; SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). **Reformas e políticas. educação superior e pós-graduação no Brasil. Reformas e políticas. educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008.

EDUCAÇÃO superior: reforma, mudança e internacionalização. Brasília: UNESCO Brasil, SESU, 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001339/133972por.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

ESTRELA, A. et al. A investigação sobre a formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). **Investigar em educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 107-148, 2005.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. **Revista de Educação**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 17-20, 2002.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil**: guia dos dispositivos legais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, v. 2.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 149-177.

FELDEN, Eliane de L. **A Universidade e as aprendizagens significativas**: contribuições possíveis na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2009.

FERNANDES, C. M. B. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, I. P. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FERNANDES, C. M. B. Diálogos epistemológicos nas licenciaturas: re-invenção e mediações em campos movediços? In: FORSTER, M. M. dos S.; BROILO, C. L. (Org.). **Licenciaturas, escolas e conhecimento**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. p. 115-128.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos, (Org.). **Docência universitária**. Campinas: Papirus, 1998.

FERNANDES, C. M. B. Projeto de pesquisa. **A constituição do campo de saberes do professor em formação**: o desafio da articulação teoria-prática e as tensões do campo da formação e do campo profissional. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

FERNANDES, C. M. B.; GRILLO, M. **Educação no ensino superior**: travessias e atravessamentos. Canoas: ULBRA, 2001.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Qualidade da educação superior e formação inicial de professores. In: CUNHA, Maria Isabel da; BROILO, Cecília Luiza (Org.). **Qualidade da educação superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

FERNANDES, Cleoni. Ruptura paradigmática: currículo e prática pedagógica da educação superior. in: MOROSINI, Marília (Org). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. p. 446.

FERNANDES, Cleoni. **Sala de aula universitária**: ruptura-memória educativa, territorialidade, o desafio da construção pedagógica do conhecimento. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNÁNDEZ, A. **A mulher escondida na professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

- FERNÁNDEZ, A. **Inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução de Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- FIORI, J. L. Para um diagnóstico da modernização brasileira. In: FIORI, J. L. (Org.). **Polarização mundial e crescimento**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 269-289.
- FISCHER, Lorenzo. Meritocracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dizionario di política**. Torino, IT: TEA, 1990.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.I. Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- FORMOSINHO, João. **Formação contínua de professores**: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FORMOSINHO, João. **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.
- FORSTER, M. M. dos S. et al. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Pedagogia universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, São Paulo/SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 45-60.
- FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso**: como construir o Coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2002.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE, E. D. **Pedagogia universitária em Construção: Caminhos da UFRGS**. Workshop sobre Movimentos na Construção da pedagogia Universitária no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: RIES/GEU/UFRGS, 18/09/2002, 22p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. p. 235-254.

FUNDAÇÃO REGIONAL INTEGRADA (FURI). UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES (URI). Reitoria da URI. **Relatório 2011**. Erechim, 2011. Disponível em: <<http://www.reitoria.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GAUTHIER, C. et al. (Org.). **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciencia y acción sobre la practica como libertación profesional. In: IBERNON, F. (Coord.). **La formación del profesorado em lós países dela CEE**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1993.

GIROUX, Henri. Paulo Freire e a política do pós-colonialismo. In: FREIRE, Paulo. **Poder, desejo e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sérgio. Educação: direito universal ou mercado em expansão? **Revista São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, mar. 2004.

GRILLO, M. C. Projeto político-pedagógico e avaliação: uma relação necessária. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. C. **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2000.

GUTIERREZ, G.L. **Gestão comunicativa: maximizando criatividade e racionalidade, uma política de recrsos humanos a partir da teoria de habermas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

HADDAD, F. Educação Superior, banda larga de acesso. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 fev. 2011. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/inde23022011.htm>. Acesso em: 13 fev. 2012.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique?. **Cahiers pédagogiques**, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 abr. 2008.

HOWEY, K. Six major functions of staff development: an expanded imperativ. **Journal of Teacher Education**, [S.l.], v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985.

HOYLE, E. Professionalization and desprofessionalization in education. In: HOYLE, E.; MEGANY, J. (Ed.). **World yearbook of education**: professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980. p. 42-54.

HUBERMAN, M. **La vie des enseignants**: évolution et bilan d'une profession. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.

IMBERNÓN MUÑOZ, Francisco. La formación pedagógica del docente universitario. **Revista Educação**: centro de educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílios – PNAD. Educação. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 25 jul. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **EDUDATABRASIL**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br-inep>>. Acesso em: 20 ago 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **História do INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em: <portal.inep.gov.br/superior-sinaes>. Acesso em: 10 nov. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior 2003**: resumo técnico. Brasília, out. 2004. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo da educação superior 2010**: Divulgação dos principais resultados do Censo de Educação Superior de 2010. Ministério da Educação. Brasília, out. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf>. Acesso em set 2012.

ISAIAS, S. Autoformação docente: professor da educação superior. In: MOROSINI, Marília (Org). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. p. 351.

ISAIAS, S. Desenvolvimento profissional docente: formação docente e trajetórias. In: MOROSINI, Marília (Org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. p. 375.

ISAIAS, S. **Perspectivas para o bem-estar docente**. Lisboa: AS Editores, maio 2002. (Cadernos do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico – CRIAP).

ISAIAS, S. **Repercussões dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus**: produção do conhecimento e qualidade de ensino. 1992. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, 1992.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: auto compreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores**: contextos e perspectivas. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

LACAN, Jacques, **O seminário**. Versão Brasileira de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. v. 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos humanos**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2005.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Exames nacionais e as verdades sobre a produção do professor de matemática**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 248f. + anexos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LATIESA, Margarita. **La deserción universitari**: desarrollo de La escolaridad em la enseñanza superior: exitos y fracasos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España, 1992.

LEFEBVRE, H. **La production de l'espace**. Paris: Éditions Anthropos, 1981.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Educação superior. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p. 311.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Pedagogia universitária. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p. 310.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Denise et al. A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. In: MASETTO, Marcos. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

LEITE, Denise. O Futuro do Hoje e os estudantes. In: DALBEN, Ângela et al. **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE, Denise. Identidade na universidade brasileira. In: LEITE, Denise. BRAGA, Ana Maria e Souza (Org.). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 17- 40.

LEITE, Denise; GENRO, Herz. *Quo vadis?* avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, Denise et al (Org.). **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas**. Buenos Aires: CLASCO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2012. p.15-98.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LUCE, M. B. Definição e gestão da política educacional. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 4. **Anais...** Educação e constituinte. Goiânia: Cortez; Ande/ANPEd/Cedes, 1986. Tomo I,p. 139-150.

LUCE, M. B. Gestão Universitária. Políticas públicas e gestão da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 323.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. **Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas**. Rio de Janeiro: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), 1994.

MACHADO DA SILVA, Clóvis; FONSECA, Valéria Silva da. Competitividade Organizacional: conciliando padrões concorrenciais e padrões institucionais. In: VIEIRA, Marcelo M. F.; OLIVEIRA, Lúcia M. B. de. **Administração contemporânea: perspectivas estratégicas**. São Paulo, Atlas, 1999.

MANCIBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). **Universitas: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez. 2004.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Editora Porto, 1999.

MARCELO, Carlos. La evolución Del desarrollo profesional docente. In: MEDRANO, Consuelo Vélaz de; VAILLANT, Denise (Coord.). **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. Madrid. España: Fundación Santillana, 2009.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a ensinar?** Madrid. Espanha: Narcea, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

MARQUESIN, D. F. B. et al. O coordenador de curso da instituição de ensino de ensino superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**, São Paulo, v.09, n.12,p.07-21,2008. Disponível em:..

<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/view/270/269>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MARTINS, R. Perfil executivo, mas na Academia. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n.129, 2009. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.com.br/textos.asp?codigo=12395>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2000. p. 9-26.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG. 2006. (Coleção Humanistas).

MAZZILLI, Sueli. Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória. 1996. Tese (Doutorado) -- São Carlos, SP, Universidade Federal de São Carlos, 1996.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIZUKAMI, M.da G., et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de Investigação e Formação**. São Carlos: INEP, 2002.

MONTERO, L. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa. Horizontes Pedagógicos: Instituto Piaget, 2001.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os setes saberes e outros ensaios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOROSINI, M; FRANCO, M. E. D. P. Universidades comunitárias e sustentabilidade: desafio em tempos de globalização. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 55-70, 2006b.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 361.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). Mestrado profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 339.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). Profissionalidade. profissão/trabalho docente. In: MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 383.

MOROSINI, Marília Costa. Declaração de Bolonha. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006. p. 118.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário. Brasília: INEP/RIES, 2006. v. 2.

MOROSINI, Marília Costa. Pós-graduação lato sensu. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 337-338.

MOROSINI, Marília Costa. Pós-graduação stricto sensu. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 338.

MOROSINI, Marília Costa. RIES: Rede sulbrasileira de investigadores da educação superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 310.

MOROSINI, Marília Costa; ROSSATTO, Ricardo. Educação superior no Rio Grande do Sul: 1991 – 2004. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

MOROSINI, Marília. Avaliação da qualidade social ou da equidade da educação. Avaliação da educação superior. In: LEITE, Denise. BRAGA, Ana Maria e (Org.). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 276.

MOROSINI, Marília. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Petrópolis: Vozes, 2005.p. 296-323. (Século XX, v. 3).

NOSELLA, Paolo. A Escola e a cultura do desempenho. In: DALBEN, Ângela et al. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

- NÓVOA, A. Formação de professores e qualidade do ensino. **Revista Aprendizagem**: a revista da prática pedagógica, Pinhais, v. 1, n. 2, set/out, 2007.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1994. p.11-30.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Francisco de. Formação de Professores. Entrevista concedida a Fernando Haddad e Leda Paulani. **Revista Reportagem**, [S.l.], n. 41, fev. 2003.
- OLIVEIRA, S. **Geração Y**: o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integre, 2010.
- OLIVEIRA, S.R.; PICCININI, V.C.; BITTENCOURT, B.M. Juventudes, gerações e trabalho: é possível falar em geração Y no Brasil? **Organização & Sociedade**, v.19, n. 62, p.551-558, jul./set., 2012.
- OLIVEN, Arabela Campos. **A paroquialização do ensino superior**: classe média e sistema educacional no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1990.
- OLIVEN, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil pós Reforma 1968. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 315-316.
- OSTROWER, Fayga. **Universos das artes**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.
- PALOCCI FILHO, Antonio. **Uma escola do tamanho do Brasil**. Programa de Governo 2002 coligação Lula. Resoluções de Encontros e Congressos & Programas de Governo - Partido dos Trabalhadores. 2002. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>>. Acesso em: ago 2012.
- PAQUAY, L. Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant. **Recherche et formation**, [S.l.], n. 16, p. 7-38,1994.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 8. ed. Tradução de Maria Alice M. D'amorin e Paulo Sérgio L. Silva. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciências da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005b.

PIMENTA, Selma Garrido. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Docência na universidade:** profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS, 2009. p. 33-56.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993.

PINTO, Álvaro Borges Vieira. **A questão da universidade.** São Paulo: Cortez, 1986.

PINTO, Álvaro Borges Vieira. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2012.

PINTO, M. B.; LIMA, S. L. R.; CISLAGUI, J. F. Universidade pública e crise atual. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 19, n. 44, p. 75-81, jun. 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PT. LULA PRESIDENTE. **Programa de Governo 2002.** Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

PT. LULA PRESIDENTE. **Programa de Governo 2007-2010.** Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf>. Acesso em: 15/ dez. /2012.

RAMOS, M. G. Pós-graduação lato sensu. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1, p. 337-338.

RAMOS, M. G.; FRANCO, M.E.D.P. Pós-graduação stricto sensu. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p. 338.

RAYS, Oswaldo A. Ensino-pesquisa-extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Caderno Educação Especial UFSM**, Santa Maria, 2003.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação pedagógica do professor de direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 73-93.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. O protagonismo do professor na condução do protagonismo do aluno. **XIII Encontro Municipal de Educação**. Teatro Municipal de Montenegro/RS. Conferência de Abertura. 18 de Junho de 2012.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques et al. Rio Grande do Sul, seletividade no ingresso, ENADE, Exame da OAB: a mesma praça. O mesmo banco, as mesmas flores, o mesmo jardim. In: NUNES, Ana Karin (Org.). **Universidade comunitária e avaliação: os quinze anos do PAIUNG**. Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 2009. p. 102-112.

RODRIGUES, Francisco de Paula Marques. Corresponsabilidade acadêmico-administrativa: gestão da ordem e da desordem na universidade. In: LEITE, Denise. BRAGA, Ana Maria e (Org.). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 187-200.

ROJAS SORIANO, Raúl. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Org.). **Ser professor de 1º ciclo: construindo a profissão**. Braga: CESC/Almedina, 2005. p. 13-26.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional – pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA: PRÉ-ESCOLAR E 1º CICLO – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCADORES DE INFÂNCIA: QUESTÕES DO PRESENTE E PERSPECTIVAS FUTURAS. v.1., 2003, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005b. 1CD-ROM.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Políticas públicas para a educação superior no governo Lula. **Póesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 168-188, jan/jun. 2013.

ROSSATO, Ricardo; MAGDALENA, B. C. **Universidades gaúchas: impasses e alternativas**. Santa Maria: UFSM, 1995.

ROSSATTO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

SANTOS FILHO, Camilo. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Sílvia (Org.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

SANTOS, Gislene A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHEIBE, Leda. **Pedagogia universitária e transformação social**. Tese (Doutorado) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1987.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 72-92.

SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992a.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.15, n.27, p. 37-54, jul./dez. 2006.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 78.

SOARES, Maria Suzana Arrosa. (Org.). **Educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002.

SOARES, Sandra Regina. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (Org.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009. p. 77- 98.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

SOUSA SANTOS, B. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Toward a new common sense**. New York: Routledge, 1995.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2000. (A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, v. 1).

SPECHT, Claudio. **O papel da Fundação Missioneira de Ensino Superior – FUNDAMES de Santo Ângelo/RS, no centro regional: 1968 – 1985**. 1986. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Porto Alegre, RS, 1986.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. 3: Século XX.

TAPSCOT, D. **A geração Y vai dominar força de trabalho**. ITWEB. 2008. Disponível em: <<http://www.itweb.com.br/noticias/index.asp?cod=48473>>. Acesso em: 11 ago. 2013.

TARDIF, M. A profissão docente face à redução da educação à economia. **Vertentes**, São João Del-Rei, n. 29, p. 11-27, jan./jun. 2007.

TARDIF, M. Ambigüidade do saber docente nas reformas relativas a formação universitária para o magistério. **Vertentes**, São João Del-Rei, n. 15, p. 7-21, jan./jun. 2000.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender, didática e formação de professores**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 17-46.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. **Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes au Québec**. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, [S.l.], v. 1, n. 4, 1991.

TEIXEIRA, A. S. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1953. (Biblioteca Pedagógica Brasileira. Série 3, v. 57).

TEIXEIRA, Anísio. A universidade de ontem e de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 27-47, jul./set. 1964b.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 135, p. 1-2, fev. 1964a.

TEIXEIRA, Anísio. Funções da universidade. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 135, fev. 1964.

TEIXEIRA, Anísio. Uma perspectiva de educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 86, p. 21-82, jul./set. 1961.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción**. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO/CRESALC. Situación de la educación superior em América Latina y Caribe. Kingston (Jamaica): VII Conferência Regional de Ministros de Educación, 1996.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **História**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.unb.br/historia>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI. **Calendário acadêmico 2013**. Disponível em: <<http://www.reitoria.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES – URI. **Relatório 2012**. Disponível em: <<http://www.reitoria.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES: **PPI - Projeto Político-Pedagógico Institucional 2011-2015**. PRÓ-REITORIA DE ENSINO – PROEn. Erechim, 2011.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES/URI. **PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015**. Reitoria. Erechim/RS, 2011.

VAILLANT, Denise. Mejorando La formación y el desarrollo profesional docente em Latinoamérica. **Revista Pensamiento Educativo**, Chile, v.41, n.2, 2007.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VEIGA, Ilma Passo Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes. A Multidimensionalidade da docência na educação superior. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 33-50, jan./abr., 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). **Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 267-298. (Coleção Magistério. Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. **Revista Educação: centro de educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

VELOSO, E. F. R. et al. Intelligent careers and generations: does age influence perception? In: BRISCOE, J. P.; KHAPOVA, S. N. **Crossing boundaries of the “boundaryless career”**: examining empirical possibilities and limitations. Symposium apresentado no Academy of Management Meeting. Chicago, 2009.

VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby-boomers. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO (ENANPAD), Rio de Janeiro, 2008. **Anais ...** Rio de Janeiro, 2008

VELOSO, E. F. R.; SILVA, R.C.; DUTRA, J.S. Diferentes gerações e percepções sobre carreiras inteligentes e crescimento profissional nas organizações. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 197-207, jul./dez. 2012.

VELOSO, E. F. R.; SILVA, R.C.; DUTRA, J.S. Gerações e carreira: a relação entre as percepções sobre carreiras inteligentes e sobre crescimento profissional nas

organizações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA - EnANPAD, 35., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

VIEIRA, Sofia Lercher. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VOLPATO, Gildo; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior. In: CUNHA, Maria Isabel. **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 185-206.

VROEIENSTEIN, R.G.W.A. et al. "Wide Area DGNS Services Using Existing LF Transmitters". In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DIFFERENTIAL SATELLITE NAVIGATION SYSTEMS, 5th ed, 1996. **Proceedings...** St. Petersburg, May, 1996.

WEIL, Pierre. O novo paradigma holístico: ondas à procura do mar. In: BRANDÃO, Denis; CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico: ciência, filosofia, artes e mística**. São Paulo: Summus, 1991.

WEINZIERL, D. Administração acadêmica: o papel de gestor de um coordenador de curso em uma IES privada. **Revista Gestão Universitária**, [S.l.], n. 226, jun. 2010.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Tradução de Álvaro Cabral. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ZABALZA BERASA, Miguel. **Formação de professores para o ensino superior: a busca da qualidade**. Videoconferência no VIII Seminário de Educação Superior – A Universidade como lugar de formação. Observatório da Educação CAPES/INEP-Vozes da Comunidade. Dias 10 e 11 de setembro de 2009. UFSM/Santa Maria, RS.

ZABALZA BERASA, Miguel. Formación Del profesorado universitario: mejorar a lós docentes universitários. **Revista Educação: centro de educação**, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 397-424, set./dez. 2011.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, B. M. B. A. Estágio curricular supervisionado: uma parceria para a construção conjunta de saberes. In: FORSTER, M. M. dos S.; BROILO, C. L. (Org.). **Licenciaturas, escolas e conhecimento**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. p. 141-152.

ZANCHET, Beatriz Atrib; CUNHA, Maria Isabel; SOUSA, Helena Mascarenhas. A pós-graduação colo lugar de formação e de aprendizagens de professores

universitários. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, [S.l.], n. 28, p. 93-105, 2009.

ZEICHNER, K. M. **A Formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO



São Leopoldo, 14 de agosto de 2012.

Apresentamos a aluna Eliane de Lourdes Felden, do Curso de Doutorado em Educação, que deseja desenvolver sua pesquisa de tese no campus da URI- Santo Ângelo. A linha de pesquisa da aluna é a II, Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, tendo como tema de investigação o Desenvolvimento Profissional Docente. O objetivo central da pesquisa é conhecer e compreender os desafios e necessidades para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos professores do ensino superior e coordenadores de curso.

Este estudo intenta investigar o ensinar e aprender na universidade, acreditando que esse processo se articula, em definitivo, com a construção do conhecimento profissional docente. Acredita-se que será importante como contribuição para a pedagogia universitária contemporânea, auxiliando na construção de pressupostos para a ação pedagógica na instituição (URI).

Tendo em vista que a aluna decidiu adentrar no cotidiano da universidade para conhecer os desafios e necessidades em qualificar o processo de ensinar e aprender no ensino superior, ela optou pela pesquisa de caráter qualitativo, pois tal abordagem parece adequar-se melhor aos propósitos previstos.

Explicita que os instrumentos e procedimentos que pretende empregar na pesquisa serão: questionários individuais, sem identificação, a serem aplicados a todos os professores que se dispuserem a participar do estudo e grupo focal aplicado aos coordenadores de curso selecionados para o estudo.

Maiores informações podem ser obtidas no projeto que segue em anexo. Cópias do projeto de pesquisa e ofício submetendo-a à avaliação, igualmente serão encaminhados para o Comitê de Ética da Instituição, no mês de agosto de 2012.

Solicita-se, portanto, o consentimento para que a aluna Eliane Felden desenvolva seu projeto de pesquisa, que certamente resultará em contribuição para a Instituição e para a pedagogia contemporânea, auxiliando na construção de pressupostos para a ação pedagógica.

É especialmente importante evidenciar que a temática a ser abordada poderá igualmente contribuir com a formulação de políticas para a educação superior, em especial à universidade, fortalecendo sua vocação científica e o cumprimento de seu compromisso maior que é o de ser uma instituição formadora.

As informações confiadas aos cuidados da pesquisadora são de caráter confidencial e a identidade dos (as) professores (as) colaboradores(as) e dos coordenadores de curso (as) participantes ficará preservada. A recusa em seguir contribuindo com a pesquisa será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações a qualquer momento, se assim o professor (a) coordenadores (as) o desejar.

A referida aluna compromete-se em apresentar o projeto de pesquisa para os professores e coordenadores dos cursos da URI para, posteriormente, definir as demais etapas da pesquisa como: o encaminhamento dos questionários individuais e sem identificação aos professores e a organização dos grupos focais com os coordenadores de curso.

Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e aguardamos confirmação.

Prof. Dra. Edla Eggert

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Prof. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

Pesquisadora /Orientadora

Prof. Ms. Eliane de Lourdes Felden

Aluna do Curso de Doutorado em Educação

APÊNDICE B - ALUNA SOLICITA ESPAÇO PARA REALIZAR A PESQUISA

Santo Ângelo, 14 de agosto de 2012.

Estimada Diretora Acadêmica:

Ilma. Sra. Neusa Sheid

M.D. Diretora Acadêmica da URI

Câmpus Santo Ângelo - RS

Ao cumprimentar V. Sa., comunico que sou aluna do Curso de Doutorado em Educação - UNISINOS e integro a linha de pesquisa II, Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas, e tenho como propósito desenvolver a pesquisa da tese no contexto da URI.

Para tanto, objetivando atender à exigência obrigatória do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, para a obtenção do título de doutora, solicito autorização para desenvolver a pesquisa de campo no campus da URI – Santo Ângelo.

Encaminho, em anexo, cópia do Projeto de Pesquisa para informar a respeito do tema, objetivos, metodologia, sujeitos que se intenciona envolver, entre outros aspectos que são necessários comunicar, neste momento, para o administrativo da Instituição.

Sem mais, agradeço a atenção, desejando que 2012 seja mais um ano de intensos trabalhos no sentido de fortalecer a caminhada educacional desta Universidade.

Atenciosamente,

Eliane de Lourdes Felden

APÊNDICE C - SUBMISSÃO DO PROJETO AO COMITÊ DE ÉTICA**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Santo Ângelo, 31 de julho de 2012.

Estimada Coordenadora do Comitê de Ética:

Ilma. Sra. Lizete Dieguez Piber

M.D. Coordenadora do Comitê de Ética

URI - Campus Santo Ângelo - RS

Ao cumprimentar V. Sa., comunico que sou aluna do Curso de Doutorado em Educação - UNISINOS e integro a linha de pesquisa II, Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas, e tenho como propósito desenvolver a pesquisa da tese no contexto da URI.

Para tanto, objetivando atender à exigência obrigatória do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, para a obtenção do título de doutora, solicito autorização para desenvolver a pesquisa de campo no campus da URI – Santo Ângelo.

Encaminho, em anexo, cópia do Projeto de Pesquisa para informar a respeito do tema, objetivos, metodologia, sujeitos que se intenciona envolver, entre outros aspectos que são necessários comunicar, neste momento, para o comitê.

Sem mais, agradeço a atenção, desejando que 2012 seja mais um ano de intensos trabalhos no sentido de fortalecer a caminhada educacional na Universidade.

Atenciosamente,

Eliane de Lourdes Felden

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado (a) a contribuir com uma pesquisa que tem por objetivo geral conhecer e compreender os desafios e necessidades para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos professores do ensino superior e coordenadores de curso.

Tendo em vista que se decidiu adentrar no cotidiano da universidade para conhecer os desafios e necessidades em qualificar o processo de ensinar e aprender no ensino superior, optou-se pela pesquisa de caráter qualitativo, pois tal abordagem parece adequar-se melhor aos propósitos previstos.

Para tanto, explicitam-se que os instrumentos e procedimentos que pretende empregar na pesquisa serão: questionários individuais, sem identificação, a serem aplicados a todos os professores que se dispuserem a participar do estudo e a técnica de grupo focal aos coordenadores de curso selecionados para o estudo.

Seu consentimento com a contribuição nesta pesquisa não oferece nenhum risco e não o (a) submeterá a situações constrangedoras. O referido estudo quer investigar o ensinar e aprender na universidade, acreditando que esse processo articula-se, em definitivo, com a construção do conhecimento profissional docente. Embora o professor viva processos de autoformação, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa se dar. Logo, o espaço institucional tem de ser receptivo e fazer investimentos nessa direção, tendo em vista considerar-se importante como contribuição para a pedagogia universitária contemporânea, auxiliando na construção de pressupostos para a ação pedagógica em nossa instituição.

As Informações confiadas aos cuidados da pesquisadora são de caráter confidencial e a identidade dos (as) professores (as) e coordenadores de curso (as) ficará preservada.

A recusa em seguir contribuindo com a pesquisa será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações a qualquer momento, se assim você desejar. Será assinado em duas vias. Uma ficará com a pesquisadora e outra com o (a) colaborador (a).

Declaração de consentimento livre e esclarecido

Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido (a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Data ___/___/___

Nome: _____

Município: _____

Instituição _____

Assinatura: _____

Contato com a Pesquisadora

Rua: Missões n. 617 Bairro: Centro, CEP: 98801.430
Santo Ângelo-RS
Fones: (55)9973-9532 ou (55)3312-6372
E-mail: elianefelden@gmail.com

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE ÁREA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O projeto de pesquisa tem como tema central o desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos. Para realizar a investigação, preciso de sua colaboração no sentido de socializar concepções e percepções do cotidiano da universidade.

A pesquisa tem como objetivo conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade.

Para o sucesso do trabalho, é imprescindível sua cooperação!

Nome do coordenador(a): _____

Formação: _____

Área de conhecimento: _____

1. Há quanto tempo está coordenando esse curso?
2. Quais os desafios que mais o (a) tem ocupado nessa função?
3. Existe forte pressão para qualificar e garantir a qualidade da educação universitária. E, para muitos, a qualidade vincula-se à docência! São pressões para modificar metodologias, programas ...! Como você percebe esse movimento? Como trabalha com isso?
4. Qual a formação que deve ter o professor para atuar no ensino superior?
5. Quais são os maiores desafios atribuídos atualmente ao docente do ensino superior? Como eles vêm enfrentando isso? Você tem-se envolvido nessas questões? E a instituição? Como?

6. O que considera essencial para o desenvolvimento profissional docente? Que tipo de formação você acredita que é mais efetiva para a qualificação do trabalho dos professores? Que características precisa ter um processo de formação para que tenha sentido e significado ao professor?

7. Que ações a instituição vem realizando com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional docente?

8. Que ações a instituição ainda necessita concretizar, objetivando fortalecer e promover o desenvolvimento profissional docente?

9. Sente necessidade de alguma formação específica para os coordenadores de área? De que natureza?

Agradecimentos pela participação!

APÊNDICE F - ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DE CURSO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

O projeto de pesquisa tem como tema central o desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos. Para realizar a investigação, preciso de sua colaboração no sentido de socializar concepções e percepções do cotidiano da universidade.

A pesquisa tem como objetivo conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade.

Para o sucesso do trabalho, é imprescindível sua cooperação!

Nome do Coordenador(a): _____

Formação: _____

Área de conhecimento: _____

1. Há quanto tempo está coordenando esse curso?
2. Quais os desafios que mais o (a) tem ocupado nessa função?
3. Existe forte pressão para qualificar e garantir a qualidade da educação universitária. E, para muitos, a qualidade vincula-se à docência! São pressões para modificar metodologias, programas...! Como você percebe esse movimento? Como trabalha com isso?
4. Qual a formação que deve ter o professor para atuar no ensino superior?
5. Quais são os maiores desafios atribuídos atualmente ao docente do ensino superior? Como eles vêm enfrentando isso? Você tem-se envolvido nessas questões? E a instituição? Como?

6. O que considera essencial para o desenvolvimento profissional docente? Que tipo de formação você acredita que é mais efetiva para a qualificação do trabalho dos professores? Que características precisa ter um processo de formação para que tenha sentido e significado ao professor?

7. Que ações a instituição vem realizando com o propósito de favorecer o desenvolvimento profissional docente?

8. Que ações a instituição ainda necessita concretizar, objetivando fortalecer e promover o desenvolvimento profissional docente?

9. Sente necessidade de alguma formação específica para os coordenadores de curso? De que natureza?

Agradecimentos pela participação!