**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ALDA ROBERTA TORRES

**A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais
para a formação de professores da Educação Superior**

**SÃO PAULO
2014**

ALDA ROBERTA TORRES

**A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais
para a formação de professores da Educação Superior**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área temática: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: Professora Doutora Maria Isabel de Almeida.

SÃO PAULO
2014

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
- 371.124 Torres, Alda Roberta
T693p A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior / Alda Roberta Torres; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s.n., 2014.
295 p. ils.; grafs.; tabs.; apêndice
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
1. Ensino superior 2. Política 3. Formação de professores 4. Política educacional I. Almeida, Maria Isabel de, orient.
-

TORRES, Alda Roberta. *A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas instituições para a formação de professores da Educação Superior*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida

Instituição: Faculdade de Educação – USP

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Ao meu pai, José Clemente Torres e a minha mãe,
Danilda Maria Torres, pelos ensinamentos de toda
vida e pelos exemplos de retidão.

Ao meu companheiro, Robson Valentim, pelo amor
e pela cumplicidade que nos unem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Senhor de todas as coisas e de misericórdia imensurável.

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas pela diversidade sempre presente, mas, sobretudo, pelo amor, carinho e cuidado que sedimentam nossas relações.

À Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida, pelas orientações lúcidas e competentes, alimentadas por uma convivência pautada pelo respeito, pela confiança e pela generosidade na condução deste trabalho. Obrigada pelos momentos cheios de aprendizagens e alegrias que marcam nossa convivência.

Às amigas Elaine Inácio Bueno e Vanessa Guirado e ao amigo Ridnal João do Nascimento pela amizade leal, alegre e carinhosa que nos une sem negar a diversidade que faz parte do perfil de cada um nós.

Ao Gepefe pela oportunidade da partilha de saberes e pela convivência.

Às instituições e aos sujeitos participantes da pesquisa por contribuírem na realização desse trabalho de maneira atenciosa e responsável e sem os quais não seria possível conhecer a realidade pesquisada.

Às Professoras Ilma Passos Alencastro Veiga e Léa das Graças Anastasiou que compuseram a nossa banca de qualificação e deram contribuições fundamentais para a construção deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Márcia Melo pela relação amiga, parceira, cuidadosa e afetuosa que construímos desde as suas orientações no mestrado e que se estende até os dias de hoje.

A Alexandre Florêncio pela amizade e carinho que sempre experimentamos. Obrigada pela sua disponibilidade promotora de soluções e alegrias.

Aos amigos Kennedy, Marcelo, Clovis, Roberto Martins, Osvaldo Brito e às amigas Mércia, Suely, Neide, Maria do Carmo, Delma, Ana Maria, Cilene, Fátima Vieira e Adriana que se fazem presentes pelas amizades que ultrapassam a distância geográfica entre Caruaru – PE e São Paulo – SP, permitindo-me a alegria do encontro.

Às professoras Mônica Apezatto Pinazza, Sônia Penin, Paula Perini e Maria Isabel de Almeida e aos professores Manoel Oriosvaldo de Moura e Afrânio Catani pelos momentos ricos nas aulas do doutorado e pelas contribuições à minha formação acadêmica.

À Secretaria da Pós-Graduação da FEUSP pelo atendimento sempre atencioso e cortês.

A Allan Gandelmam e Matheus Paulossi pela ajuda com os recursos tecnológicos na realização da pesquisa.

Ao Colégio Sete de Setembro (Caruaru-PE), à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica), à Associação Caruaruense de Ensino Superior (Asces) e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), instituições que fazem parte das minhas formações profissional e humana.

À Fani Gandelman, Elaine Bueno, Vanessa Guirado, Nanci Krupelis, Creusa Oliveira, Meirice Alda de Moura, Lígia, Douglas, equipe da secretaria do IFSP – Campus São Paulo, pelo apoio e incentivo.

À Solange de Oliveira e Thomas Edson Filgueiras pela confiança, amizade e afeto.

Ao campus de Itapetininga, especialmente ao grupo de professores e estudantes do curso de Licenciatura em Física pelas experiências e aprendizagens construídas.

Aos amigos e familiares que representam as memórias afetivas da minha infância e adolescência vividas em Caruaru-PE e que, no período de formulação deste trabalho, se foram, deixando saudades profundas, mas grandes lições de vida.

**Neste ambiente escuro e confuso em que vivemos é necessário nos
agarrarmos uns aos outros para nos sustentarmos em pé.
*Cândido Portinari***

RESUMO

TORRES, Alda Roberta. *A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

A pesquisa apresentada tem como objetivo geral analisar a Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para formação de professores da Educação Superior com vista à constituição de seu campo de conhecimento. A questão central observa como o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária se constitui e se relaciona com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior. Como objetivos específicos, busca-se analisar as concepções de formação subjacentes aos programas e espaços formativos oferecidos pelas instituições; estudar a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional docente; compreender as motivações e legitimidades que levam as instituições a oferecer esses programas e espaços formativos; e conhecer suas estrutura e organização. Privilegiamos a fecundidade do movimento e da mudança na apreensão do objeto de pesquisa com aproximação ao método dialético, realizando a análise de conteúdo a partir de Bardin (2011). Nossas abordagens epistemológica e metodológica nos conduziram a trabalhar com as categorias analíticas: Universidade, Pedagogia Universitária e Políticas de formação de professores para a Educação Superior, amalgamando-as com as categorias temáticas apreendidas do campo empírico: Política, Cotidiano e Espaço. Sustentando nosso estudo, recorreremos às contribuições de Vázquez (2011), Kosik (1976), Santos, M. (2012a 2012b), Heller (2008), Bobbio (2000), Demo (1994), Veiga (2006, 2012), Cunha, M. I. (2006, 2010), Pimenta (1998), Almeida (2006, 2011, 2012), Almeida e Pimenta (2009) e Pimenta e Almeida (2011). Os dados revelaram que a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento profícuo e em expansão que contribui na proposição de políticas institucionais de formação de professores da Educação Superior, sobretudo quando se trata da formação pedagógica. Contudo, nesse cenário, as instituições desenvolvem a formação de professores através de ações, programas e espaços formativos tensionados pela ausência de políticas estatais contributivas para o delineamento do perfil do professor da Educação Superior. Nesses espaços e programas, a concepção de formação subjacente resvala na formação permanente e continuada vinculada ao desenvolvimento profissional docente. Porém, essas concepções convivem paritariamente com noções da formação tradicional e técnica, nas quais a didática aparece como o domínio de ferramentas para ensinar, além desta ser confundida com a pedagogia. As relações entre a formação e o desenvolvimento profissional docente ainda não são realidade concreta, nos programas e espaços formativos investigados, pois as instituições têm seus programas centrados nas necessidades institucionais e pouco contemplam as fases da carreira docente. As motivações e legitimidades desses programas estão relacionadas às demandas oriundas do contexto de mudanças, especialmente a expansão da Educação Superior. Ademais, as instituições se empenham em promover a participação do professor no estabelecimento desses programas estruturados e organizados, privilegiando a reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições e no dia a dia da sala de aula.

Palavras-chaves: Pedagogia universitária. Políticas institucionais. Formação de professor.

ABSTRACT

TORRES, Alda Roberta. The University Pedagogy and its relationships with institutional policies for training teachers of Higher Education. 2014. Thesis (Doctor of Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

The research presented it has the general objective to analyze the Pedagogy University and its relationships with institutional policies for training teachers of higher education with a view to establishing its field of knowledge. The central issue looks at how the field of knowledge constitutes the University Pedagogy and relates to the institutional policies for training teachers of Higher Education. As specific objectives, we seek to analyze the concepts underlying the training programs and training spaces offered by institutions, to study the relationship between training and professional development of teachers; understand the motivations and legitimacy leading institutions offering these programs and training spaces; and know its structure and organization. We favor the fruitfulness of movement and change in the apprehension of the object of research approach to the dialectical method, performing content analysis from Bardin (2011). Our epistemological and methodological approaches led us to work with the analytical categories: University, Pedagogy University and teacher training for Higher Education Policy, amalgamating them with the themes gathered from the empirical field: Politics, Everyday and Space. Sustaining our study, we use the contributions from Vazquez (2011), Kosik (1976), Santos, M. (2012a 2012b), Heller (2008), Bobbio (2000), Demo (1994), Veiga (2006, 2012), Cunha, M. I. (2006, 2010), Pimenta (1998), Almeida (2006, 2011, 2012), Almeida e Pimenta (2009) e Pimenta e Almeida (2011). The data revealed that the University Education is a field of knowledge and fruitful expansion that contributes in proposing institutional policies on teachers of higher education, especially when it comes to teacher training. However, in this scenario, they develop teacher training through activities, programs and training areas stressed by the absence of contributory state policies for the design of the Teacher in Higher Education profile. These spaces and programs, the underlying concept of the training slides linked to teacher professional development and ongoing continuing education. However, these conceptions coexist on an equal footing with the traditional concepts and technique, in which the field appears as didactic tool for teaching training, beyond be confused with pedagogy. The relationship between training and teacher professional development are not yet reality, programs and training spaces investigated, since institutions have their programs focused on institutional needs and include some phases of the teaching career. The motivations and legitimacy of these programs are related to demands coming from the context of change, especially the expansion of higher education. Moreover, institutions are committed to promote the participation of the teacher in establishing these structured and organized programs, favoring collective reflection on the practices of institutions and in everyday life in everyday classroom.

Keywords: University Pedagogy. Institutional policies. Teacher training.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Oferta de curso da UFVJM.....	170
Tabela 2 - Número de Estudantes e Professores da UFVJM.....	171
Tabela 3 - Oferta de Curso da Unicamp.....	178
Tabela 4 - Número de Estudantes e Professores da Unicamp.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Corpus de Análise	51
Quadro 2 - Data/Período de Referência de Informações do Censo da Educação Superior 2011	160
Quadro 3 - Estrutura e Organização do Programa de Formação Pedagógica de Professores da UFVJM.....	172
Quadro 4 – Estrutura e Organização do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da Unicamp.....	180

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - Resumo do Percurso Epistemológico e Metodológico da Pesquisa	36
--	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
Capes	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD-ROM	Compact Disc Read-Only Memory
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Consepe	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CV	Curriculum Vitae
DAP	Diretoria de Apoio ao Ensino
EA ₂	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem
EaD	Educação à Distância
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
e-MEC	Sistema Eletrônico para a Educação Superior do Ministério da Educação
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Curso
Endipe	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENFORSUP	Encontro Inter-Regional Norte- Nordeste- Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior
EPT	Educação para Todos
Fafica	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru
FCC	Fundação Carlos Chagas
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
ForGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
FORPED	Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência
Gepefe	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
Inep	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master in Business Administration
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAD	Programa de Apoio Didático
PAG	Programa de Avaliação da Graduação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PED	Programa de Estágio de Docente
Planes	Plano Estratégico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRG	Pró-Reitoria de Graduação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES	Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
Sesu	Secretaria de Educação Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
Unesco	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicap	Universidade Católica de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT	9
LISTA DE TABELAS.....	10
LISTA DE QUADROS	11
LISTA DE GRÁFICO.....	12
LISTA DE SIGLAS.....	13
 INTRODUÇÃO	 19
 CAPÍTULO 1. Os percursos epistemológico e metodológico da pesquisa: as fecundidades do movimento e da mudança.....	 27
1.1.A concepção do objeto e suas abordagens epistemológica e metodológica.....	28
1.2.Os objetivos da pesquisa.....	32
1.3.O caminho trilhado: a construção em movimento.....	33
1.3.1.O campo da pesquisa.....	36
1.3.2.Os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	42
1.3.3.A Análise dos dados	49
1.3.3.1.As Categorias Temáticas	53
 CAPÍTULO 2. Universidade, pedagogia universitária e políticas de formação de professores: marcos teóricos de análise.....	 72
2.1. A Universidade: antigos e novos desafios.....	74
2.1.1. Apontamentos sobre a universidade na América Latina e no Brasil.....	78
2.1.2.A Autonomia da universidade e suas relações com o desenvolvimento e divulgação do saber.....	83
2.1.3. Algumas tendências mundiais: o modelo norte-americano e o Tratado de Bolonha ...	88
2.2. A Pedagogia Universitária: construindo uma reflexão sobre o seu campo de conhecimento.....	98
2.2.1. Contribuições da literatura e as dimensões na constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária	100
2.2.2. Características e tensões da docência na Educação Superior	114

2.2.3. A formação do professor da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional.....	126
2.3. As políticas para a formação dos professores da Educação Superior: desafios e perspectiva.....	131
2.3.1. As relações entre política, estado e legislação.....	132
2.3.2. Considerações acerca de alguns marcos legais.....	139

CAPÍTULO 3. A Pedagogia Universitária e a formação de professores da Educação

Superior: políticas, espaços de formação e cotidiano.....	157
3.1. A Educação Superior no Brasil e na Região Sudeste através dos dados oficiais	159
3.2. Os programas de formação dos professores de Educação Superior: estrutura e organização em movimento.....	168
3.2.1. UFVJM: a formação pedagógica continuada para a docência e os dilemas da expansão da Educação Superior.....	169
3.2.2. Unicamp: o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem e os dilemas do passado na reconfiguração do presente.	176
3.3. Pedagogia Universitária e formação de professores da Educação Superior: concepções, referências e vida cotidiana.....	184
3.3.1. As concepções de formação subjacentes ao Programa de Formação Pedagógica e ao Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem.....	185
3.3.2. As relações entre os programas de formação e o desenvolvimento profissional dos professores.	200
3.3.3. As referências como matrizes inspiradoras e os temas abordados na FORPED e no (EA2).....	210
3.4. Políticas de formação: os embates entre as normas e a vida cotidiana.....	217
3.4.1. Motivações e legitimidades dos programas.....	218
3.4.2. As políticas e sua significação na vida cotidiana das instituições.....	227

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	251
---	------------

APÊNDICES	269
------------------------	------------

APÊNDICE A – Questionário on-line.....	270
--	-----

APÊNDICE B – 1ª carta de apresentação da pesquisa e o questionário on-line.....	277
APÊNDICE C – 2ª Carta como lembrete quanto à observância de expiração de prazo	278
APÊNDICE D – 3ª Carta de solicitação da participação na pesquisa e resposta ao questionário on-line.....	279
APÊNDICE E – Ficha-resumo das respostas ao questionário on-line.....	280
APÊNDICE F – Ficha-resumo dos dados dos sites institucionais	283
APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	284
APÊNDICE H - Plano da visita e observação.....	284
APÊNDICE I – Diário de campo	286
APÊNDICE J – Roteiro da entrevista.....	287
APÊNDICE L – Quadro de correspondência entre os objetivos e os núcleos de sentido apreendidos do corpus de análise.	289
APÊNDICE M – Quadro de correspondência entre os objetivos, as questões da entrevista e os núcleos de sentido nas respostas dos entrevistados.....	291
APÊNDICE N – Quadro dos núcleos de sentido e categorias temáticas	293

INTRODUÇÃO

O mundo oferece as possibilidades, e o lugar oferece as
ocasiões.
Milton Santos

Ao longo da história da humanidade, o homem tem se debruçado sobre a sua história, fazendo-a e compreendendo-a para melhor viver e desfrutar do mundo seja através da ciência que procura explicar as coisas, da filosofia que busca compreendê-la ou do saber do senso comum cujas experiências fecundas continuam sendo levadas a efeito pelos indivíduos em sociedade (ARANHA, 2006). Estamos sempre trilhando caminhos para nos tornar mais conhecedores do mundo em nossa volta. Não diferentemente são as motivações que nos trazem a este estudo – o desejo de conhecer melhor a realidade na qual convivi como aluna e como profissional na área educacional. Esse desejo nos impulsionou a investir em estudos que nos possibilitassem estudar e compreender os ambientes da escola e da universidade com a pretensão de querer analisar as dificuldades enfrentadas que se expressavam na tessitura do nosso cotidiano.

As primeiras investigações às quais nos dedicamos nasceram da nossa experiência como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Básica na cidade de Caruaru, no estado de Pernambuco. Trabalhamos com os professores de Ensino Fundamental, especificamente das turmas de 5ª a 8ª séries e depois passamos a trabalhar com os professores do Ensino Médio. Inquietávamo-nos como aqueles professores conseguiam estudar e aprender imersos numa realidade totalmente pressionada pelos processos seletivos, especialmente o vestibular e pelo próprio mercado competitivo crescente na rede privada daquela região. Viviam mergulhados numa realidade competitiva e massificante e com um número enorme de aulas em escolas de várias cidades da região. Começamos a observar esta realidade e perceber que as nossas inquietações eram comuns aos colegas que atuavam em outras instituições, sejam da rede pública ou privada de ensino. Desejávamos saber como aqueles professores aprendiam, construíam sua maneira de ser professor. Desse modo, lançamo-nos ao desafio de estudar mais profundamente sobre a aprendizagem humana e cursamos uma pós-graduação lato sensu na Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) na cidade do Recife. Os estudos

envolvidos nesta especialização nos aproximaram de realidades extremamente instigadoras e o desejo por continuar pesquisando sobre os professores só aumentava. Entendíamos, a esta altura, que o envolvimento com a formação de professores como coordenadora pedagógica deveria ser assumido com vista a contribuir para a vida destes sujeitos, ou seja, compreendíamos que nos formávamos coletivamente.

Impulsionada por questões deste cotidiano, continuamos enfrentando o desafio de pesquisar sobre nossa realidade. Parece contraditório, num momento no qual as coisas e acontecimentos são globais, investigar sobre questões tão próprias do nosso cotidiano. Mas, como nos ensina Freire (1991), a prática educativa nas escolas está vinculada ao contexto sociocultural, permeado por valores, saberes e fazeres da sociedade. Não estamos sozinhos no mundo. E o cotidiano poderia ser mais que uma sucessão diária de ações e atos repetitivos cujo único objetivo é a nossa sobrevivência (AZANHIA, 2011). Os princípios organizativos das nossas instituições, geralmente, vão além do que os nossos olhos conseguem enxergar de imediato, como nos ensina Kosik (1976), o fenômeno revela e ao mesmo tempo esconde a essência. Sendo assim, o cotidiano daquela escola continuava a expressar significados latentes, que mais tarde nos conduziram a outro curso de pós-graduação, o Mestrado. Estávamos nós no programa de mestrado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), buscando compreender como os professores do Ensino Médio da cidade de Caruaru construíam saberes e conseguiam aprender sob a influência constante da cultura escolar marcada pela lógica do vestibular.

Orientada por este compromisso, realizamos o estudo anunciado e, nesta trajetória, envolvemo-nos com a docência na Educação Superior na dimensão profissional. Essa nova experiência nos chegava num momento fértil e nos orientava para uma nova dimensão da formação de professores. Começávamos a trabalhar como professora da Educação Superior em cursos de licenciatura em História, Letras, Ciências Sociais e no curso de nossa formação, Pedagogia, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica), instituição na qual tive minha formação inicial. Paralelamente, envolvíamo-nos com um grupo da Universidade de Pernambuco (UPE) que organizava cursos de pós-graduação lato sensu no sertão do estado. Nessa experiência, aprofundamo-nos nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem na Educação Básica e, além disso, aproximamo-nos ainda mais da complexidade do estado de Pernambuco, assolado pela seca e, sobretudo, pela falta de compromissos sociais e políticos das elites governantes locais e nacionais. Essa foi uma experiência formativa que nos enriqueceu profissional e pessoalmente – como mulher,

nordestina e professora – integrada na totalidade dinâmica de seu próprio desenvolvimento profissional.

Na proporção que a experiência com a docência na Educação Superior acontecia, voltávamos a nos envolver com a formação de professores como coordenadora pedagógica de uma faculdade na cidade de Caruaru. Essa instituição tinha, à época, 45 anos e oferecia cursos de Direito e Odontologia desde sua fundação, tendo ampliado a oferta de seus cursos, nos últimos cinco anos, com Biomedicina, Fisioterapia e Educação Física. Essa instituição possuía um corpo docente altamente qualificado, mas que, como nos apontam os estudiosos da Pedagogia Universitária, pouco tinha tido contato com os conhecimentos pedagógicos na sua formação. Observando essas características, achamos interessante abrir um espaço para conversar com os professores sobre um assunto que estava sendo seu “calcanhar de Aquiles” – a avaliação. Reunimo-nos durante alguns finais de tarde, com periodicidade quinzenal, mas a adesão era pequena e as discussões não avançavam. Víamos que havia necessidade de realizar um trabalho sistemático voltado para a formação de professores e a instituição desejava isso. Aliada a esta realidade, tínhamos uma instituição que organizava anualmente dois encontros no início dos semestres letivos para planejar questões relativas aos cursos. Tratava-se de duas semanas pedagógicas, nas quais nos dedicávamos às questões voltadas à aprendizagem dos estudantes, ao projeto político pedagógico da instituição e dos cursos e à avaliação, este último, certamente o tema mais discutido durante aqueles encontros.

Aliada às tendências avaliativas pelas quais a Educação Superior vinha passando, a instituição tomou a decisão de compor sua Comissão Própria de Avaliação (CPA) e resolveu aplicar um instrumento avaliativo nos seus cursos de graduação e pós-graduação. Como era esperado, o resultado foi acolhido pelos estudantes com expectativas de punição para aqueles docentes que julgavam “*péssimos professores*”, ainda que tivéssemos ido a todas as turmas para explicar que não era esta a intenção da avaliação. E repudiado pela maioria dos professores que se via vigiada e prestes a ser demitida, caso fosse mal avaliada. Em meio a essa realidade a avaliação foi realizada. Todos os professores receberam o resultado de suas avaliações, alguns nos procuraram para conversar sobre esses resultados, outros foram por nós procurados. Os dirigentes hierárquicos da instituição procuraram apoiar o trabalho, mas tentaram manter uma distância dos resultados a fim de evitar especulações. Foi também uma iniciativa institucional constituir, à época, um Núcleo de Apoio Pedagógico Multidisciplinar, composto por duas pedagogas, uma psicóloga, uma assistente social e uma assistente administrativa para manter um trabalho constante de apoio ao estudante e ao professor. Realizávamos um trabalho considerável em meio às atividades voltadas à expansão da

instituição, que eram intensas. Exemplo dessa efervescência foi a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de Enfermagem e de Farmácia.

As maiores inquietações que nos mobilizavam nesta época estavam voltadas a como apoiar, institucionalmente, o professor. Professor que apresentava fragilidades na sua formação para a docência, mas que era competente na sua área específica de conhecimento, sendo alguns reconhecidos profissionais liberais na região e que se sentiam ameaçados na sua empregabilidade e, com efeito, na própria identidade profissional. Mais uma vez estávamos envolvida no plano profissional com inquietações que nos levaram à continuidade de nossa formação futura, o doutorado, corroborando assim com o que Nóvoa (2000) nos aponta, quando assinala que a formação envolve a dimensão institucional, profissional e pessoal. Compreendemos que a tessitura da nossa identidade pessoal entrelaçou-se à nossa história profissional vinculada intimamente às instituições nas quais desenvolvemos nossas atividades profissionais.

Estando no doutorado, escolhemos cursar disciplinas que pudessem colaborar com as nossas inquietações sobre a formação do professor da Educação Superior. Cursamos inicialmente a disciplina *Desenvolvimento profissional, culturas docentes e culturas institucionais* que nos oportunizou o aprofundamento em leituras referentes aos saberes docentes, à identidade profissional e à instituição educacional em contextos de mudanças. As leituras realizadas foram profundamente importantes, destacando-se especialmente os referenciais teóricos de Hargreaves (1994) e Nóvoa (2000, 2002). Em seguida participamos da disciplina *Cotidiano escolar, cultura e suas representações*. Nessa estudamos um arcabouço teórico de aproximação marxista e cuidamos em compreender a vida cotidiana a partir de Henri Lefebvre. Igualmente cursamos a disciplina *O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino*, na qual estudamos teóricos que tratam da abordagem sociocultural e da teoria da atividade. Considerando o momento em que estávamos no doutorado, encontrávamo-nos mais focada no nosso objeto e as três últimas disciplinas cursadas incidiram diretamente na nossa discussão de pesquisa: *Trabalho e profissionalização docente no Brasil: imagens e representações*; *Políticas da Educação Superior na América Latina*; e *Docência no Ensino Superior*. Nessas disciplinas os aportes teóricos mais significativos para nossa trajetória na captação do nosso objeto foram Pierre Bourdieu, Fernandes Enguita, Valdemar Sguissard, Hugo Aboites, José Dias Sobrinho, Luiz Antonio Cunha, Marília Morosini, João dos Reis Silva Júnior, Afrânio Catani, Sérgio Castanho, Marcos Dias Sobrinho, Maria Isabel Cunha, Ana Maria Ezcurra, Monica Feixas, Maria Isabel Almeida, Selma Garrido Pimenta, Lea Anastasiou, Marilena Chauí e Ilma Passos Veiga – todos eles

fazem parte do nosso arcabouço teórico-metodológico e contribuíram significativamente na realização da nossa pesquisa. Ademais, foi possível participar do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino e do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação do Educador (Gepefe). Certamente podemos afirmar que este foi um processo de formação no qual foi possível revisar ideias, crenças e práticas, numa perspectiva dinâmica de reflexão permanente sobre a minha trajetória experiencial corroborado pelo ambiente enriquecedor e fértil que é a universidade.

Diante dos vários estudos realizados que envolveram a Educação Superior e a universidade, seus contextos e políticas – a temática estudada sobre a Pedagogia Universitária ficava mais próxima e várias inquietações tomavam corpo. É possível afirmar que uma inquietação importante nesse processo foi quanto ao termo Pedagogia Universitária, uma vez que compreendíamos que não se tratava apenas de se pensar a pedagogia na universidade, mas na Educação Superior com toda sua diversidade e complexidade. A partir de Grompone (1963), encontramos uma significação para alcunha desse termo que o designa como Pedagogia Universitária porque se refere à instituição existente na maioria dos países e que é responsável pela Educação Superior, mantida ao longo do tempo. Para esse autor a pedagogia universitária remete para a instituição de ensino e não apenas ao conteúdo educacional – ensino. O esclarecimento desse termo foi importante porque, durante nossa pesquisa bibliográfica, entendíamos a Pedagogia Universitária com perspectivas mais amplas do que aquela que trata exclusivamente do Ensino Superior.

Com efeito, intencionávamos saber sobre as concepções de formação que orientavam os programas e espaços formativos para a docência na Educação Superior, se havia vinculação entre as formações vivenciadas e o desenvolvimento profissional docente, quais motivações levavam as instituições a promover a formação para seus professores e como essa formação era organizada e estruturada. Decorre daí a inquietação central que move este estudo, ou seja, investigar sobre a constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas de formação do professor da Educação Superior.

Apesar de no movimento da pesquisa não existir um marco absoluto que define o início da investigação, podemos dizer que essas questões tiveram caráter dinâmico no processo investigativo e nos conduziram a estabelecer os nossos objetivos de pesquisa, possibilitando-nos assumir uma posição diante da realidade estudada. Portanto, nossos objetivos foram assim delineados: como objetivo geral – analisar o desenvolvimento do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para formação de professores da Educação Superior. E como objetivos específicos – analisar as concepções de

formação de professores que estão subjacentes aos programas de formação de professores da Educação Superior vivenciados pelas instituições; estudar a relação entre os programas de formação dos professores da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional; compreender as motivações e as legitimidades dos programas de formação de professores da Educação Superior desenvolvidos pelas instituições; e conhecer a estrutura e a organização dos programas de formação para os professores da Educação Superior oferecidos pelas instituições.

É por essa trilha que caminhamos neste estudo, inicialmente procurando compreender a própria universidade como instituição social que, na extensão de sua história quase milenar, experimenta variadas influências e transformações que “fizeram com que muitas desaparecessem, ou se adaptassem para assegurar a sua sobrevivência” (Rossato, 2011). Hoje, após sua consolidação continua ser desafiada por políticas que a tomam como ponto estratégico de desenvolvimento das sociedades. Essa instituição, com o passar dos tempos, adquiriu características muito próprias, atingindo uma considerável diversificação nas diferentes localidades, especialmente no atual contexto considerado globalizado. A atualidade instaurou novas dúvidas sobre a legitimidade do saber produzido, instalando um processo de insegurança que significa muito mais do que estarmos num momento de efemeridade e mudanças constantes. Esse processo atinge a universidade e seus protagonistas em proporções micro e macro, ou seja, a interferência de tendência, a exemplo do Tratado de Bolonha, não atinge apenas a organização das políticas para a Educação Superior na dimensão estatal, ela invade nosso cotidiano, impregnando-o com pequenas mudanças aliantes que tomam o cotidiano daqueles que fazem essa instituição, precarizando as relações e secundarizando o sujeito em detrimento aos processos maiores institucionais.

É nesse panorama da Educação Superior, onde se encontra a universidade contemporânea, resultado de inúmeras mudanças, que encontramos o terreno da nossa investigação. Estudar a Pedagogia Universitária, considerando o conjunto de possibilidades, dificuldades, incertezas e inseguranças que a universidade enfrenta, é compreender que o futuro dessa instituição é redesenhado permanentemente e, com efeito, redesenhada também a vida dos seus professores. É a partir de uma reflexão rigorosa, radical e de conjunto¹ a respeito da formação desses sujeitos que estudaremos a Pedagogia Universitária, buscando apreender as contribuições do referencial teórico para iluminar nossa reflexão e compreender

¹ Saviani (1973) considera essas três características fundamentais a uma reflexão que se queira filosófica. Pois, para ele a rigorosidade está para o método; a radicalidade para a compreensão da raiz da questão; e o conjunto para a percepção do todo.

melhor como a docência é constituída e desenvolvida nesse cenário. Para tanto, entendemos que a formação dos professores deve acontecer contemplando o seu desenvolvimento profissional, buscando uma transformação qualitativa na cultura acadêmica.

A pesquisa realizada resultou no texto ora apresentado que está organizado em três capítulos somados às considerações finais. No primeiro capítulo, trabalhamos com os percursos epistemológico e metodológico da pesquisa a partir do entendimento da fecundidade do movimento e da mudança. Esse capítulo trata da problematização do nosso objeto, realçando sua concepção; explicita os objetivos da pesquisa e explica o caminho percorrido no ato da investigação. Nessa última subseção, explicamos a delimitação do campo da pesquisa, os procedimentos metodológicos desenvolvidos e como realizamos a análise de dados, destacando especialmente as categorias temáticas apreendidas do campo empírico.

No segundo capítulo, trabalhamos com as nossas categorias de análise: universidade, Pedagogia Universitária e políticas de formação de professores da Educação Superior. Na primeira seção do capítulo, trabalhamos com a categoria universidade – recuperamos um pouco da sua história a fim de situar os antigos e novos desafios por ela enfrentados. Elegemos para tal alguns apontamentos históricos e políticos da universidade na América Latina, as relações da universidade com o desenvolvimento e a divulgação do saber, o que resvala em questões pertinentes à sua autonomia e por fim destacamos duas tendências que julgamos ser preponderantes na atual configuração da Educação Superior: o Tratado de Bolonha e o modelo norte-americano de Educação Superior. Na segunda seção, construímos uma reflexão sobre o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, destacando as contribuições da literatura e as dimensões na constituição desse campo; aludimos às características e tensões da docência universitária; e discutimos e delineamos nossa compreensão sobre a formação do professor da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional. Na terceira seção do capítulo, trabalhamos com os desafios e perspectivas das políticas para a formação dos professores da Educação Superior, salientando as relações entre Política, Estado e Legislação; e construímos considerações acerca de alguns marcos legais que parametrizam essa discussão.

No terceiro capítulo, cuidamos de trabalhar com a análise de dados orientada por Bardin (2011) a partir da análise temática. Estruturamos o capítulo em quatro seções nas quais procuramos trabalhar com as três categorias temáticas oriundas do campo empírico: política, cotidiano e espaço. Na primeira seção, discorremos sobre a Educação Superior no Brasil e na Região Sudeste através dos dados oficiais a partir do relatório do Censo da Educação Superior 2011 (2013). Na segunda seção, examinamos a estrutura e a organização dos programas de

formação dos professores oferecidos pelas instituições participantes da nossa pesquisa, realçando os dilemas da expansão da Educação Superior e os embates por elas enfrentados. Na terceira seção do capítulo, analisamos a Pedagogia Universitária e a formação de professores da Educação Superior a partir das concepções de formação subjacentes aos programas oferecidos; discutimos as relações entre os programas de formação e o desenvolvimento profissional dos professores; e procuramos identificar as referências teóricas como matrizes inspiradoras e os temas abordados nos referidos programas. Na quarta e última seção, ocupamo-nos das políticas de formação, considerando, sobretudo, os embates entre as normas e a vida cotidiana nas instituições que, não obstante, possuem motivações e legitimações para o oferecimento desses programas, além dessas políticas terem uma significação na vida cotidiana das instituições.

Na quarta parte do texto, ocupamo-nos das considerações finais no intuito de referenciar a relação entre o corpus de análise e o aporte teórico estudado, refletindo sobre os resultados encontrados e os pressupostos da pesquisa, além de evidenciar os avanços alcançados, sem desconsiderar a inexorabilidade da atividade de pesquisa com o devir.

Compreendemos que os resultados do nosso caminho investigativo não encerram verdades inquestionáveis, ao contrário é uma produção aberta à complexidade e à expansão do próprio campo de conhecimento da Pedagogia Universitária. Contudo, esperamos que nossa pesquisa seja proveitosa e capaz de fertilizar questões que contribuam para a reflexão e sistematização desse campo, privilegiando a socialização dos saberes produzidos – sem essa coletividade a realização dessa pesquisa não teria sentido – pois, como nos ensina Azanha (2011), a solidão humana é sempre povoada por outros homens.

CAPÍTULO I

Os percursos epistemológico e metodológico da pesquisa: as fecundidades do movimento e da mudança

A realidade é interpretada não mediante a redução a algo diverso de si mesma, mas explicando-a com base na própria realidade, mediante o desenvolvimento e a ilustração das suas fases, dos momentos do seu movimento.
Karel Kosik

O nosso percurso epistemológico de pesquisa tem como premissa o entendimento de que o método não é autônomo e abstrato ao ponto de ser apreendido ou decidido a priori, mas está mediatizado pelo pesquisador e por suas opções teóricas feitas de modo articulado com a concepção do objeto e sua problematização. Decorre daí que o percurso metodológico é construído no desenvolvimento do estudo a partir do movimento do objeto e da postura do pesquisador. Nessas condições buscamos integrar objeto, categorias analíticas e empíricas de análise e metodologia no esforço de realizar uma análise na qual as mudanças e contradições são geradoras da realidade que historicamente é produzida. Por conseguinte, construímos a análise do objeto a partir da compreensão do movimento como parte constitutiva do real. Para isso estudamos a produção acadêmica referente à Pedagogia Universitária, cotejando ideias e posicionamentos a fim de engendrar um arcabouço teórico-metodológico que contribuísse na compreensão e interpretação da realidade pesquisada. Dessa forma vimos que as fecundidades da mudança e a da contradição da realidade imprimem movimento ao próprio objeto analisado, conduzindo-nos a uma abordagem qualitativa de pesquisa através da qual incorporamos o significado e a intencionalidade como características essenciais “aos atos, às relações e às estruturas sociais”, sendo essas últimas consideradas como construções humanas carregadas de significado e tomadas desde o seu surgimento até às mudanças históricas e políticas pelas quais passam (MINAYO, 2000).

A partir deste entendimento, organizamos este capítulo em três seções. A primeira trata da concepção do objeto de pesquisa e suas abordagens epistemológica e metodológica, seção na qual problematizamos nosso objeto. A segunda explicita os objetivos que nortearam o estudo investigativo, uma vez que compreendemos que o método é um fim e um caminho pelo qual ascendemos aos objetivos propostos de análise. E a terceira discute o percurso

metodológico construído. Nesta terceira seção, sentimos a necessidade de subdividi-la em três subseções nas quais tratamos: na primeira – da construção do campo de pesquisa; na segunda – dos procedimentos metodológicos; e na terceira – da análise de dados. Nesta última empreendemos o esforço de amalgamar fundamentos conceituais das categorias empíricas temáticas apreendidas a partir do campo de pesquisa.

1.1. A concepção do objeto e suas abordagens epistemológica e metodológica

Acreditamos que, ao eleger um objeto de pesquisa na área educacional, é fundamental a compreensão de que as problemáticas decorrentes desta área possuem questões metodológicas específicas da abordagem qualitativa porque se ocupa de objetos complexos. A elucidação deste pertencimento não traduz um reducionismo desta área a esta abordagem, mas pretende, sobretudo, explicitar que os fenômenos educacionais fazem parte das ciências humanas e sociais e que, nestas ciências, a forma de se chegar ao conhecimento verdadeiro e objetivo possui especificidades tanto no plano epistemológico quanto no plano metodológico. No plano epistemológico, especialmente na concepção do conhecimento como produção humana e histórica e, no plano metodológico, na análise do pesquisador frente ao corpus de dados da pesquisa, além da capacidade que esta abordagem carrega de englobar dados heterogêneos que permitem a combinação de diferentes técnicas de coleta de dados (PIRES, 2012). Nessa direção, propomo-nos a investigar como o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vem se constituindo e se relacionando com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior, atentando para a promoção de um contato direto com o campo de pesquisa no qual possamos privilegiar os dados descritivos, o processo de constituição do objeto e a reflexão sobre os significados que os sujeitos participantes da pesquisa atribuíam ao fenômeno estudado.

Na concepção do nosso objeto de pesquisa, consideramos que a área educacional tem sido impactada pela dinâmica da história da humanidade pontuada por relações multiformes de poder que resvalam em avanços e recuos na área. Esta dinamicidade envolve as instituições sociais que, através de suas funções e estruturas, atingem a vida em sociedade num movimento recíproco de influências entre/com os sujeitos. Este movimento dinâmico, às vezes propulsor de mudanças profundas, às vezes de mudanças dispersas, tem sido pautado por uma compreensão da realidade a partir de parâmetros economicistas, nos quais a lógica

instrumental do mercado estende-se para a área da educação de maneira desmedida, criando realidades complexas e emergentes para as instituições educacionais. No contexto da Educação Superior, interesse deste estudo, observa-se que a estrutura e a organização deste nível de ensino, ainda pautada numa conjuntura vinculada à própria origem liberal da maioria dos cursos superiores no Brasil, têm se mostrado insuficientes para dar conta das universidades como instituições sociais “comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos” (CHAUI, 2003, p. 9). Da mesma forma, essa dinâmica tem afetado implacavelmente o trabalho do professor da Educação Superior, assinalando novas características a esse trabalho, no qual o professor tem sido obrigado a alargar as suas funções e redimensionar a sua especialidade como docente.

Desde a gênese da universidade, as concepções sobre ciência, conhecimento, ensino, aprendizagem, estudante e outros temas fulcrais à área educacional têm se transformado de tal maneira que os professores são constantemente chamados a repensarem o seu trabalho. Neste ínterim compreendemos que estas mudanças não podem ser acolhidas acriticamente e, portanto, necessitam de espaços e lugares de debate, de enfrentamento destas contradições para que sejam fomentadoras de desenvolvimento crítico e movimentos transformadores. Aqui reside, a nosso ver, a potencialidade de uma pedagogia voltada à Educação Superior forjada no contexto deste nível de ensino – a Pedagogia Universitária que, não obstante, poderia ser chamada de Pedagogia da Educação Superior². Por isso, nosso estudo aponta para a análise da Pedagogia Universitária como um campo de conhecimento em expansão que poderá contribuir para trabalhar dificuldades e potencialidades da realidade da Educação Superior, neste caso específico da universidade e de sua comunidade, especialmente seus professores, uma vez que esta realidade é uma totalidade dinâmica produzida por estes sujeitos sociais.

Entender o movimento como propulsor de mudanças não nos permite, no entanto, o descuido com a busca da objetividade do nosso objeto, mesmo compreendendo que o objeto é construído a partir dos aportes teóricos nos quais o pesquisador opta e pelo campo empírico. Ou seja, mesmo compreendendo que há uma flexibilidade na pesquisa qualitativa na qual o pesquisador faz recortes da realidade, seleciona fatos, elege conceitos e, portanto, há uma construção progressiva do próprio objeto de investigação, não podemos prescindir de que o

² Grompone (1963) esclarece que “La Pedagogia Universitaria es le título que hemos adoptado aunque trataremos realmente de una pedagogia de la Enseñanza Superior. La designación tiene relación con la institución que en la mayor parte de los países tiene a su cargo la enseñanza superior. La pedagogia universitaria se referiría a la institución de enseñanza, la pedagogia de la enseñanza superior se atiene al contenido educacional, como tipo de formación superior” (p. 7).

movimento se dá a partir da história real e por isso a realidade é uma “totalidade concreta – que se transforma em estrutura significativa para cada fato ou conjunto de fatos” (KOSIK, 1976, p. 36).

Assim, na constituição da nossa problemática, observamos que o ensino de graduação tem sido marcado pela tradição de que os bons professores são aqueles que têm uma boa prática profissional, grande domínio dos saberes específicos da área e sucesso nas carreiras liberais, ou seja, a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem não ocupa lugar de discussão e investimento nas instituições. Historicamente, os melhores práticos ocuparam as salas de aula como melhores professores. Sucede que, nas áreas mais tradicionais, notadamente Direito, Medicina e Engenharia, os professores que possuem carreiras liberais têm mais prestígio entre os estudantes do que aqueles que exercem, exclusivamente, a docência como atividade profissional. Supomos que a exacerbada valorização das práticas profissionais liberais é oriunda do conjunto de significados que algumas profissões ocupam no imaginário social³.

Outro fato importante diz respeito à expansão da Educação Superior no nosso país. Com esta expansão, a especificidade do trabalho docente vem sendo modificada por iniciativas das políticas públicas, trazendo um acúmulo de tarefas para as quais os professores ainda não estão preparados, intensificando o trabalho na universidade e degenerando o status social da profissão. Estas políticas têm trazido mudanças no mundo do trabalho, precarizando as relações trabalhistas que incidem no perfil do trabalhador e nas exigências de sua formação, sendo, portanto, urgente pensarmos numa perspectiva formativa com vista ao desenvolvimento profissional, rompendo com os modelos de qualificação calcados em treinamentos e especializações.

Diante destas reflexões, é possível enfatizar que a nossa análise aborda a Pedagogia Universitária a partir do desenvolvimento do seu campo de conhecimento e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior, compreendendo esta totalidade como um processo não acabado e não determinado que está em movimento e mudança e, portanto, não é passível de análises isoladas. A concepção de mudança pressupõe movimento e nele a contradição e o dinamismo do objeto são fecundos. Nesta mudança a continuidade, a descontinuidade e os “saltos” são considerados, pois, em

³ Entende-se por imaginário social “um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. Nessa dimensão, identificamos as diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade” (MORAES, D., 1997, p 94).

determinados níveis de mudanças quantitativas, produzem-se também mudanças qualitativas. Assim, ao não trabalhar com a oposição entre quantidade e qualidade compreende-se que há passagens em que a quantidade transforma-se em qualidade (MARCONI; LAKATOS, 2007).

Mediante pesquisa bibliográfica, observamos que o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária está em franca ascensão, mostrando-se como possibilidade de espaço de formação permanente dos professores tomados como sujeitos fundamentais para pensar sobre sua própria formação. Por outro lado, provoca a Pedagogia no sentido de ser pensada a partir do contexto da Educação Superior já que esta área tem forte tradição na Educação Básica e pouca na Educação Superior. Também nesta dimensão, a Pedagogia Universitária poderá oferecer possibilidades de ruptura com modelos de formação protocolares e instrucionais, assim como aqueles que privilegiam apenas a atualização de conhecimentos científicos às áreas específicas, criando espaços e lugares para reflexões coletivas e individuais na quais a formação tenha relação com a prática e o desenvolvimento profissional docente. Acredita-se, assim, que a Pedagogia Universitária pode fomentar políticas institucionais que estabeleçam programas de formação de professores, inclusive na esfera estatal, como também poderá apontar para a necessidade de revisar a legislação a fim de elencar os requisitos inerentes ao perfil da docência na Educação Superior, uma vez que estas normas são lacunosas quanto aos elementos definidores para o magistério neste nível de ensino.

A Pedagogia Universitária, fortalecendo as competências científicas e pedagógicas do professor, consolidará e qualificará o ensino de graduação na Educação Superior. A busca pela pesquisa como ação privilegiada na carreira docente na Educação Superior tem desprivilegiado o ensino como essência do trabalho docente, ainda que neste contexto seja fundamental associá-lo à pesquisa e à extensão. Igualmente a formação do professor da Educação Superior tem enfrentado embates nas diversas áreas do conhecimento pela ausência da formação para a docência nos cursos de pós-graduação. Corroborando estas ideias, Almeida (2011) indica que a preparação de docentes para a vida acadêmica, como especialista em uma área específica do conhecimento, ocorre normalmente em programas de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais o futuro docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolida as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação. Observa-se que, na maioria destes programas, há maior valorização dos saberes específicos disciplinares, como já citamos, além de que o professor, com a titulação na pós-graduação *stricto sensu*, seja mestre ou doutor, se encontra em condições legais de exercer a docência na Educação Superior. Acreditamos que a formação relacionada à pesquisa

e à produção do conhecimento é incontestável, mas compreendemos que os conhecimentos pedagógicos contribuem para a constituição da docência, resgatando respeito e valor à profissão, pois, para ser professor, é necessário um corpus de conhecimento especializado que é o diferencial entre uma profissão e outra, ou seja, é a peculiaridade do conhecimento profissional (TARDIF, 2000).

Portanto, apoiar-nos-emos na ideia da Pedagogia Universitária como um campo de conhecimento em expansão, polissêmico, interdisciplinar, de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos que, ao se relacionar com as políticas institucionais, poderá contribuir para a formação pedagógica dos professores com vista ao seu desenvolvimento profissional. Esse pressuposto, assentado no processo dinâmico e histórico da universidade, poderá ser, a nosso ver, um espaço privilegiado para o debate público e, como nos afirma Almeida (2011), tratar-se-á da constituição de um novo paradigma de docência universitária.

1.2. Os objetivos da pesquisa

A compreensão de totalidade “nos mostra que não há pontos de partida absolutamente definidos, [...] *pois há* o pensamento vivo e o caráter inacabado tanto da história como da ciência em constante devir” (MINAYO, 2000, p. 71, grifo nosso). Porém, ao estabelecer um fim para sua atividade, o sujeito assume uma posição diante da realidade. Isto significa dizer que o homem, ao estabelecer fins, nega uma realidade efetiva e afirma outra que ainda não existe, pois, como homem social, não pode renunciar a produção de fins em nenhum tipo de atividade porque eles são fruto da sua consciência e determinam o modo e a maneira do seu agir (VÁZQUEZ, 2011). Nesta perspectiva, os objetivos da pesquisa foram delineados na proporção que nos aproximamos do objeto e sua problematização. Através desta última, levantamos e identificamos questões a serem respondidas e que apontavam para o conhecimento a ser produzido. Consequentemente o delineamento do objeto responde às nossas questões de pesquisa, vinculando-se à própria tese proposta pelo trabalho investigativo – o objetivo geral, E, vinculando-as a uma função mais intermediária que, além de possibilitar a concretização do objetivo geral, também se aplica às situações mais particulares da problemática investigada – os objetivos específicos. Dessa forma nossos objetivos foram assim propostos:

Geral:

Analisar o desenvolvimento do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para formação de professores da Educação Superior.

Específicos:

- Analisar as concepções de formação de professores que estão subjacentes aos programas de formação de professores da Educação Superior vivenciados pelas Instituições.
- Estudar a relação entre os programas de formação dos professores da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional.
- Compreender as motivações e legitimidades dos programas de formação de professores da Educação Superior desenvolvidos pelas instituições.
- Conhecer a estrutura e organização dos programas de formação para os professores da Educação Superior oferecidos pelas instituições.

1.3. O caminho trilhado: a construção em movimento

Ao iniciarmos a delimitação do nosso objeto de pesquisa, víamos que ele nos conduziu à abordagem de pesquisa qualitativa e nossa posição diante da problemática pesquisada nos fazia entendê-la como um processo sempre em movimento em que a transformação, a mudança e a contradição são suas principais características. Dessa forma, estávamos diante de um objeto que tratava de uma questão cujo contexto – A Educação Superior – passava por intensas modificações que resvalavam no campo de uma pedagogia voltada para esta realidade. Foi no aprofundamento da revisão bibliográfica que nos aproximamos do campo de pesquisa. O nosso processo de pesquisa ficava mais claro na proporção que as relações entre o objeto, os fins e o marco teórico iam se estabelecendo, permitindo-nos viver a indissociabilidade entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação como movimentos fundamentais à pesquisa, pois cada vez mais compreendíamos que os atos singulares se articulavam e se estruturavam, como elementos de uma totalidade ou de um processo total que

desembocava na modificação do próprio objeto, de maneira que estes atos não eram desarticulados ou justapostos casualmente (VÁZQUEZ, 2011).

Desse modo, o campo de investigações se apresentava eivado de coisas e significações que nos proporcionaram o entendimento de que não se tratava de uma pesquisa teórica porque avançava em direção às necessidades práticas e condições concretas a que passam a Educação Superior e que resvalavam na constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com a formação de seus professores. Assim, as referências teóricas não significavam um mero agregado, mas contribuíam para desvelar uma nova totalidade na qual tais teorias adquiriam nova vida (VÁZQUEZ, 2011).

A partir da nossa revisão bibliográfica, vimos a possibilidade de trabalharmos com recursos tecnológicos que proporcionassem um maior conhecimento do campo empírico. Assim, utilizamos as visitas aos sites institucionais como primeira fonte de dados para mapeamento do universo de pesquisa. Depois utilizamos o questionário on-line⁴ e ligações telefônicas para delimitarmos um campo de pesquisa que contribuísse para responder nossa questão fundamental de pesquisa: Como o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vem se desenvolvendo e se relacionando com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior?

Para contemplar a gama de dados que os primeiros movimentos da pesquisa nos apresentavam, propusemos trabalhar com a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2011) por nos oferecer um terreno fértil para analisar as diferentes formas de comunicação em torno da Pedagogia Universitária com a utilização de diversos procedimentos necessários para um campo que se encontra em franca expansão e transformação. Da mesma forma que a história da análise de conteúdo nos mostrava a sua fertilidade no sentido de ter se consolidado numa época em que a explosão comunicacional acontecia rapidamente e, portanto, a captação de significados era promissora, também nos trazia um grande desafio em que pese o seu viés quantitativo. No entanto, como nos assevera Bardin (2011) “enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p. 15).

Para explicitar o caminho trilhado, criamos um gráfico com o resumo no qual esquematizamos nosso percurso epistemológico e metodológico de pesquisa no intuito de sistematizar e apresentar como construímos nosso raciocínio no processo investigativo.

⁴ O significado da expressão on-line é “conectado direta ou remotamente a um computador e pronto para uso (diz-se de sistema, equipamento ou dispositivo); disponível para acesso imediato por um computador” (HOUAISS, 2009).

Cumpra-nos esclarecer que este gráfico não pretende criar padronizações porque compreendemos a pesquisa como um processo dinâmico e que sofre mudanças essenciais à sua própria constituição, apenas acreditamos que, para o propósito de uma pesquisa de doutorado, é uma importante planificação que expressa o exercício cognitivo de pesquisa por nós empreendido. Ademais, trabalharemos com a explicação de todas as etapas apresentadas no referido gráfico.

Gráfico 1 - Resumo do Percurso Epistemológico e Metodológico da Pesquisa

1.3.1. O campo da pesquisa

Na delimitação do campo de pesquisa, iniciamos a revisão bibliográfica, analisando a literatura sobre Educação Superior, Universidade, Políticas de Formação de Professores e Pedagogia Universitária. Buscamos conhecer a produção acadêmica acerca destes temas e para quais direções apontavam as experiências em curso. Do mesmo modo, analisamos a legislação em vigor que trata do exercício do magistério na Educação Superior Brasileira. Com esta aproximação, uma vertente de análise ficou clara: estávamos buscando compreender como acontece a formação dos professores da Educação Superior e como as instituições vêm se mobilizando para promover esta formação. Diante de tais ponderações, era fundamental nos aproximarmos do contexto a fim de conhecer suas nuances para delimitar nosso objeto e campo de pesquisa. Paritariamente, o estudo da literatura nos possibilitou pesquisar a constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária no sentido de identificar as experiências institucionais para a formação de professores da Educação Superior, entendendo os movimentos que a envolvem e as motivações e a legitimidade na consecução destas experiências.

Desse modo, nosso próximo passo foi o mapeamento das Instituições de Educação Superior a fim de chegarmos àquelas que tinham experiências voltadas à formação pedagógica de seus professores. Decorre daí a possibilidade de mapearmos estas instituições através do site do Ministério da Educação, a partir do sistema e-MEC⁵, pois este sistema eletrônico nos permite fazer consultas interativas, consultas textuais ou consultas avançadas de todas as Instituições de Educação Superior - IES⁶ do território nacional. A partir destas consultas, verificamos que existiam 2.314 IES em todo território brasileiro tanto da categoria administrativa pública quanto da categoria privada. No entanto, desejávamos uma aproximação com as instituições e com os sujeitos que estavam como gestores e/ou coordenadores dos programas de formação para professores da Educação Superior por considerarmos que eram os informantes mais relevantes para a nossa pesquisa uma vez que conheceriam a estrutura, o funcionamento, os objetivos, ou seja, conheceriam a história do programa, possibilitando maior apreensão do objeto. Dessa forma, o universo apresentado de aproximadamente 2.314 instituições nos impossibilitaria este contato, pois como nos ensina

⁵ Sistema eletrônico implantado desde 2007 que possibilita às instituições de Educação Superior a abertura e o acompanhamento de processos de regulamentação (credenciamento e reconhecimento) para autorização, reconhecimento e renovação de cursos neste nível de ensino (E-MEC: O QUE É, 2011).

⁶ Doravante mencionada apenas como IES.

Lüdke e André (1986), uma das características da pesquisa qualitativa é o ambiente natural como fonte direta de dados. Do mesmo modo, compreendíamos que, ao selecionar as IES públicas, poderíamos nos avizinhar das políticas institucionais de formação de professores de maneira mais próxima àquelas políticas exaradas pelos sistemas de ensino sejam municipais, estaduais ou federal. Assim, estabelecemos o primeiro critério para a seleção das instituições participantes da pesquisa: deveriam ser instituições públicas. O outro critério adotado para a seleção das IES foi aquele que se refere à escolha da região na qual desenvolveríamos nossa pesquisa. Nesse sentido a Região Sudeste foi escolhida, por três motivações fundamentais: primeira – desejávamos ter contato com as instituições que tivessem o programa, pois seriam fonte direta de dados e, portanto a referida região seria mais acessível geograficamente. Segunda – tínhamos conhecimento do trabalho que estava sendo desenvolvido na Universidade de São Paulo (USP) acerca da Pedagogia Universitária através da Pró-Reitoria de Graduação, na gestão 2005-2009, tendo participado de quatro seminários dentre aqueles que foram oferecidos na realização do ciclo “Seminários Pedagogia Universitária”⁷. Este trabalho nos indicava um caminho para compreender nosso objeto, pois se constituía numa experiência concreta. E terceira – dizia respeito ao fato de termos participado de um minicurso na 32ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no ano de 2009, no qual participamos de um minicurso que discutiu a intensificação do trabalho do professor da Educação Superior em Instituições Federais da Região Sudeste⁸. Estas motivações nos permitiram enxergar na Região Sudeste um campo fértil para nossa investigação, ainda que compreendêssemos que o objeto não se manifesta imediata e diretamente ao pesquisador e, por isso, o pesquisador faz um desvio para captá-lo e se esforça para alcançar a verdade através da sua atividade de pesquisa (KOSIK, 1976).

Uma vez feito o primeiro recorte do nosso campo – instituições públicas da Região Sudeste – montamos um quadro a partir do site do e-MEC com os dados de identificação destas instituições. Elencamos as seguintes informações: mantenedora, natureza jurídica, organização acadêmica, responsável legal, endereço, sítio eletrônico, e-mail e telefones de contato. De posse destes dados, identificamos que o universo das instituições públicas da Região Sudeste era composto por 37 instituições, das quais 2 pertenciam ao Estado do Espírito Santo, 18 pertenciam ao Estado de Minas Gerais, 8 ao Estado do Rio de Janeiro e 9

⁷ Este ciclo fazia parte da política institucional da Universidade de São Paulo na referida gestão cujas perspectivas eram direcionadas à melhoria da qualidade do ensino de graduação e do desenvolvimento profissional do professor.

⁸ Este trabalho de pesquisa está publicado no livro SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

ao Estado de São Paulo. Em seguida, passamos a trabalhar na formulação de um questionário on-line⁹ com foco nos nossos objeto e objetivos de pesquisa. Uma vez formulado nosso procedimento de pesquisa, entramos em contato com uma instituição do Estado de São Paulo para nos ajudar na resposta ao questionário on-line como pré-teste. Para tanto tivemos um contato pessoal com o responsável institucional e explicitamos detalhes sobre nossa pesquisa e os objetivos do questionário. Respondido o questionário pré-teste, tivemos um segundo contato com a instituição através da mesma pessoa que nos atendeu inicialmente e que também havia respondido o questionário. Neste momento foram feitos esclarecimentos e sugestões quanto à formatação, à compreensão das questões e aos dados fundamentais e complementares viabilizados pelo questionário. Logo, fizemos os ajustes sugeridos e deixamos o questionário pronto para ser enviado ao conjunto das instituições.

A partir dos dados coletados no site do e-MEC e com a identificação das instituições, enviamos a primeira carta¹⁰ de apresentação da pesquisa e o questionário on-line. Na carta havia dois núcleos de informações: um núcleo tratava das informações pertinentes à nossa pesquisa de doutorado com os objetivos da investigação, dados sobre a instituição na qual cursávamos o doutorado e e-mails de contatos com doutoranda e sua orientadora. O segundo núcleo de informação estava voltado ao questionário on-line – o objetivo, o link para acesso direto, o prazo¹¹ para responderem ao questionário e a voluntariedade da participação. Antes do término do prazo, enviamos uma segunda carta¹² como lembrete quanto à observância da expiração do prazo. Transcorrido o prazo, obtivemos o retorno de 5 instituições. Dessa forma, decidimos realizar contatos telefônicos com as 32 instituições que não responderam o questionário com o objetivo de localizar o encaminhamento dado à nossa solicitação dentro da estrutura administrativo-pedagógica da IES, assim como verificar se o e-mail cadastrado no site do e-MEC estava atualizado. Realizamos aproximadamente 89 ligações telefônicas entre os dias 27 de março a 2 de abril de 2012, com duração média de 6 minutos cada. Dentre estas ligações, conseguimos estabelecer contato em 60. As outras não foram completadas porque eram interrompidas ou apenas acusavam o sinal da chamada, mas ninguém atendia, resultando que, das 32 instituições, não conseguimos falar com 3 delas. Com aquelas instituições que conseguimos estabelecer contato, explicamos o assunto da ligação, o objetivo geral da pesquisa e o primeiro envio da carta de apresentação e do questionário on-line ao responsável

⁹ Ver Apêndice A.

¹⁰ Ver Apêndice B.

¹¹ Este prazo correspondeu a 11 dias, entre 1º. a 11 de fevereiro de 2012.

¹² Ver Apêndice C.

institucional cadastrado no site do e-MEC, além da segunda carta com o lembrete do término do prazo. Algumas instituições localizaram o encaminhamento que foi dado à nossa solicitação e outras tiveram dificuldades nesta localização, demandando outras ligações para adquirirmos informações. Após o contato telefônico, fizemos o segundo envio com a terceira carta¹³, solicitando a participação na pesquisa e a resposta ao questionário on-line. Estabelecemos um novo prazo¹⁴ para as IES responderem o questionário. Ao realizarmos o segundo envio, utilizamos os novos endereços eletrônicos informados através das ligações e, para as 3 instituições com as quais não conseguimos nos comunicar por telefone, reenviamos para o e-mail cadastrado no e-MEC. No segundo prazo, 4 instituições responderam ao questionário totalizando 9 instituições do universo de 37.

Para tabular as respostas ao questionário, construímos uma ficha-resumo¹⁵ a fim de organizarmos as informações de maneira objetiva, pois como nos explica Bardin (2011) o procedimento de inventariar os dados através de quadros, grelhas, listas e outros recursos criados pelo pesquisador pode ser útil na condução da pesquisa, traduzindo-se em guias que não teríamos ao fazer leituras aleatórias dos dados. A partir da ficha-resumo, verificamos que 3 das 9 instituições que responderam o questionário informavam que possuíam um programa de formação pedagógica para seus professores. Voltamos a nos comunicar tanto por e-mail quanto por telefone com as três instituições para marcarmos uma visita in loco com o intuito de realizarmos o trabalho de campo, cujos objetivos principais eram a observação direta da IES, a pesquisa documental e a realização das entrevistas com as pessoas diretamente ligadas à gestão dos programas. Nestes contatos para agendamento das visitas, conversamos por telefone com uma das instituições que havia respondido o questionário, informando que oferecia um programa de formação para seus professores. No entanto pelas outras respostas dadas, parecia-nos que o programa mencionado não condizia com aquele que estávamos pesquisando, uma vez que se tratava de um Instituto Federal e o programa era voltado à formação dos professores bacharéis que atuam nos cursos técnicos de nível médio. No momento em que conversamos com a instituição, de fato nossa hipótese foi confirmada, ou seja, tratava-se do *Programa especial de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio*¹⁶ para os professores bacharéis que atuam nos cursos técnicos de nível médio. Dessa forma, confirmamos as informações que havia na resposta ao questionário e retiramos

¹³ Ver Apêndice D.

¹⁴ Este prazo correspondeu a 26 dias, entre 04 a 30 de abril de 2012.

¹⁵ Ver Apêndice E.

¹⁶ Conforme a Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997.

esta instituição da nossa proposta de visita. Portanto, ficamos com duas instituições, uma estadual, no Estado de São Paulo e outra federal no Estado de Minas Gerais.

Selecionadas as instituições, realizamos visita aos seus sites conforme ficha-resumo¹⁷ e verificamos quais eram os dados que constavam e se faziam menção aos programas que elas ofereciam aos seus professores. Da mesma forma, selecionamos como sujeitos participantes da pesquisa os coordenadores e gestores responsáveis por esses programas. Em seguida, passamos a fazer as visitas às instituições. A primeira visita ocorreu em agosto de 2012 à instituição federal localizada no interior do Estado de Minas Gerais durante o período de dois dias, nos quais tivemos acesso à Divisão de Ensino – setor que coordena o programa de formação pedagógica – a Diretoria de Ensino e a Pró-Reitoria de Graduação. Realizamos entrevistas com o Pró-Reitor de Graduação, a Diretora de Ensino e a Coordenadora da Divisão de Ensino e tivemos acesso aos registros documentais sobre o programa de formação pedagógica, oferecido por aquela instituição. A segunda visita ocorreu em setembro de 2012 à instituição estadual localizada no interior de São Paulo. Durante a visita, realizamos entrevista com o Coordenador do órgão responsável pelo programa de formação dos professores. Conhecemos as instalações onde a equipe trabalha e a construção de um novo espaço que iria abrigar o órgão que coordenava a formação dos professores e tivemos acesso ao projeto conceitual do referido programa, abrigado num projeto maior desse órgão. A oportunidade das visitas às instituições nos possibilitou, sobretudo, conhecer os espaços físicos e as relações neles existentes, já que os sujeitos são históricos e estão relacionados a determinadas estruturas que fixam sua cotidianidade (SANTOS, M., 2012a, 2012b; VÁZQUEZ, 2011).

Ao terminar as visitas, passamos às transcrições das entrevistas que foram enviadas aos entrevistados para que fizessem uma leitura e ajustassem suas falas acrescentando, retirando ou reorganizando suas ideias. Em seguida, reenviaram o texto com pequenos ajustes que foram por nós acolhidos, tornando-se o texto final das transcrições das entrevistas. Ademais enviamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁸ para divulgação destes respectivos textos conforme as recomendações éticas de pesquisa.

Dessa forma, podemos dizer que o campo foi se constituindo desde as primeiras pesquisas bibliográficas, passando pelas pesquisas nos sites institucionais, ligações telefônicas, formulação e aplicação do questionário on-line, ações que antecederam a entrada no campo propriamente dito. A partir disto, tivemos a seleção das instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa, propiciando o segundo momento da nossa investigação quando

¹⁷ Ver Apêndice F.

¹⁸ Ver Apêndice G.

efetivamos as visitas às instituições, nas quais realizamos a observação do campo, entrevistas e análise documental. São sobre estes procedimentos que a subseção seguinte tratará.

1.3.2. Os procedimentos metodológicos da pesquisa

Na subseção anterior, tratamos da constituição do nosso campo de pesquisa de forma que os procedimentos metodológicos mencionados foram integrados à trajetória da pesquisa por serem compreendidos como parte da totalidade e, por isso, possuem uma função epistemológica no movimento da pesquisa. Entretanto, nesta subseção, vamos analisá-los como parte deste todo, explicitando nossa compreensão acerca de cada um deles, como eles se complementaram reciprocamente e os dados deles oriundos. Ocupar-nos-emos desta explicação a partir de três pontos: a pesquisa bibliográfica; os recursos tecnológicos – sites, ligações telefônicas e questionário on-line; e as visitas às instituições – observação, análise documental e entrevista.

O primeiro ponto - a **pesquisa bibliográfica** - transversalizou todo o período em que desenvolvemos a pesquisa com o empenho de conhecer melhor o objeto estudado e assim nos aproximarmos do campo investigado. A fim de reunir as referências alinhadas às nossas posições, trabalhamos em duas direções recomendadas por Saint-Georges (1997) quando trata da pesquisa bibliográfica. Ele explica que podemos trabalhar com “uma maneira prática” e “uma maneira exaustiva”. Sobre a “maneira prática” ele diz que é um movimento no qual tendemos a reunir referências sobre o tema pesquisado a partir de obras mais recentes e tendências recolhidas em bibliotecas e fontes diversas. Nessa direção, iniciamos pesquisas de artigos na internet e no acervo da biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), assim como buscamos referências oriundas das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Estas fontes de dados secundários nos remeteram a autores e temas regularmente citados, formando um volume considerável de títulos, uma “bola de neve” como nos diz o próprio Saint-Georges (1997). Este procedimento nos conduziu às descobertas de referências diversas tanto na literatura nacional quanto na internacional, possibilitando-nos o exercício de seleção deste material pela pertinência ao objeto pesquisado e aos objetivos do estudo. Quanto à segunda forma de trabalhar com referências bibliográficas, diz-nos que há “uma maneira exaustiva” na qual se efetua

[...] um trabalho de análise aprofundada do problema formulado, o que nos permitirá formar uma ideia mais precisa dos domínios que o problema aflora e descobrir um certo número de temas que decompõem o assunto central e que irão orientar as primeiras diligências. Os dicionários, os dicionários especializados e as enciclopédias (a consultar eventualmente numa biblioteca) podem estimular a reflexão nesta fase. Permitir-nos-ão ter em conta vários aspectos em que não tínhamos pensado inicialmente e eliminar as pistas inúteis (p. 33).

Nessa direção trabalhamos com a *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*¹⁹ que, como obra especializada, nos possibilitou acesso a considerável soma de conhecimentos, aproximando-nos dos temas mais citados no campo, suas diversas abordagens e teóricos que os discutem, propiciando uma delimitação maior do nosso objeto. Retomemos as palavras de Saint-Georges (1997) para compreender o valor das enciclopédias como fontes escritas:

Muitas vezes apresentadas por ordem alfabética, como os dicionários, as enciclopédias fazem, no entanto, uma abordagem completamente diferente. Não procuram passar em revista as palavras, mas antes os conhecimentos e até, em princípio (de acordo, aliás, com a própria palavra enciclopédia), a totalidade do saber relativamente ao tema tratado. As enciclopédias permitem-nos formar uma ideia precisa, dinâmica (a perspectiva histórica está presente) e aberta (graças a referências bibliográficas e a conexões com outros artigos) acerca de numerosos assuntos (p. 26).

Assim, a relevância da pesquisa bibliográfica está no fato, dentre outros, de que a teoria possibilita em todo percurso a leitura e interpretação de diferentes textos com os quais descobrimos novos textos, ou não, em busca de novos sentidos. Além, sobretudo, da sua unidade com a prática que nos permite enxergar o objeto a partir da realidade concreta, já que, para a realização de um trabalho de pesquisa, há de se fazer diversas articulações entre a teoria e a prática, respeitando sua autonomia e dependência na fundamentação do objeto e do campo investigado. Portanto, trabalhamos com um aporte teórico que se apresentou indispensável epistemológica e metodologicamente para captar o objeto de pesquisa de maneira fundamentada, construindo uma relação mútua de formulação e reformulação do campo estudado e por sua vez do próprio objeto.

Quanto ao segundo ponto, **os recursos tecnológicos**, – especificamente os **sites institucionais, ligações telefônicas e questionário on-line**²⁰ – nos mostraram muitos avanços quanto ao sistema remoto de comunicação, mas de outro modo nos colocaram inúmeros

¹⁹ MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Vol. 2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

²⁰ Ver Apêndice A.

desafios. Na utilização das visitas aos **sites institucionais**, vimos uma oportunidade profícua na coleta de grande volume de dados, mas com uma confiabilidade discutível por causa da falta de atualização desses dados. Talvez este tenha sido nosso primeiro desafio com o uso destes recursos, pois, ao se tratar de uma fonte de informação dinâmica, um dos seus sentidos reside na atualização destas informações e, especialmente no site do e-MEC, verificamos informações na identificação das instituições que não mais correspondiam ao momento real, fato detectado quando realizamos as ligações telefônicas e conversamos com servidores destas instituições. No entanto, é importante destacar que os sites das instituições nos permitiram coletar informações com economia de tempo e custo. Visitamos os seguintes sites: do Ministério da Educação (MEC); do e-MEC; das duas instituições selecionadas para participarem da pesquisa; e do Inep. Os sites do MEC e do e-MEC foram importantes porque começamos com a coleta de dados sobre o panorama geral da Educação Superior Brasileira e, deste modo, a partir de diversas consultas, fizemos a seleção das instituições da Educação Superior da Região Sudeste. O site do Inep nos possibilitou acessar o relatório do Censo da Educação Superior 2011, como fonte estatística para compreensão do contexto do objeto pesquisado. Os sites das duas instituições selecionadas foram visitados em diversos momentos da pesquisa com o intuito de coletar dados sobre os programas de formação pedagógica oferecidos pelas instituições, além de observarmos como estes programas eram trabalhados nestes sites – como era o espaço definido para eles, quais as informações veiculadas para o público, imagens, objetos simbólicos. Para que a coleta de dados, a partir dos sites, não ficasse dispersa, construímos uma ficha-resumo²¹ para registro destas visitas. Assim, os sites foram fontes de informações prévias sobre o campo de pesquisa, além de ser uma fonte acessível em todo o período de tempo em que desenvolvemos a investigação.

Na realização das **ligações telefônicas**, observamos um espaço importante de contato com as instituições pela agilidade e pouco dispêndio de tempo que este procedimento nos oferece já que nosso objetivo com este procedimento consistiu em verificar o encaminhamento da nossa solicitação de participação na pesquisa e de resposta ao questionário on-line. Mas é na sua agilidade que reside um limite importante: aquele que se refere ao tipo de informação a ser coletada, pois necessita ser precisa e objetiva. Ao realizarmos as ligações telefônicas, precisávamos considerar que as instituições estavam em horário de trabalho e, portanto, a pessoa que atendia ao telefone poderia estar envolvida com outra atividade de expediente. Além deste cuidado, uma preocupação presente na nossa

²¹ Ver Apêndice F.

experiência foi em relação aos significados que as pessoas davam à nossa ligação. Questionávamo-nos sobre a maneira como a mensagem dita ao telefone estava sendo interpretada pelas pessoas das IES e se o uso de telefone modificava o conteúdo das comunicações e transformava as relações e estruturas das pesquisas (de maneira qualitativa). Estas questões eram importantes, pois já havíamos enviado a primeira carta com o questionário on-line e a segunda carta com o lembrete de expiração do prazo de resposta e não desejávamos passar a ideia de que aquele contato se configurava como cobrança. Por isso sempre destacávamos a importância da participação da instituição para a construção da nossa pesquisa e, sobretudo para o campo de conhecimento investigado e, por fim, informávamos que a participação era voluntária.

À proporção que usamos os recursos tecnológicos, buscamos referências sobre seus usos na realização de pesquisa científica e nos deparamos com uma produção na área das ciências aplicadas, especialmente na Administração. Diante dessa realidade desafiante, selecionamos os trabalhos de Vasconcelos e Guedes (2007); Freitas et al. (2000); Hoppen (1998) e Froemming et al. (2000) para nos assistir na compreensão do uso de questionários eletrônicos. Outros desafios surgiam na direção destes recursos quanto ao fato se serem, ou não, usados na área educacional e de como seria usá-los. No entanto, observamos que as pesquisas com o uso dos recursos tecnológicos, especialmente do tipo *survey* (exame, inspeção, mapa, levantamento de opinião), apesar de serem interessantes para triagens de amostragens quantitativas, também o são para o uso de questionários na obtenção de dados sobre ‘o que está acontecendo, como e porque’, pois ao usá-los, frequentemente o objeto de interesse está no presente ou num passado recente (FREITAS et al., 2000). Dessa maneira, vimos que o uso de um **questionário on-line** poderia nos oferecer um mapa, um panorama do nosso campo de pesquisa ao ser enviado às 37 instituições públicas de Educação Superior da Região Sudeste com o intuito de sabermos sobre a oferta de algum tipo de programa de formação pedagógica aos seus professores, como os programas aconteciam e porque eram oferecidos.

Assim, formulamos o questionário on-line e definimos as questões a partir do referencial teórico pertinente ao objeto e aos objetivos da nossa investigação. Trabalhamos com um questionário on-line enviado às instituições com uma carta de apresentação²² contendo os objetivos da pesquisa, as especificações da participação, o link que levaria ao

²² Ver Apêndice B.

questionário disponível na página do Google Docs²³ em tempo real e os dados da pesquisadora e sua orientadora. Este questionário²⁴ combinou questões abertas e fechadas, com interesse de conhecermos o perfil das instituições e de traçar um quadro caracterizando o grupo de instituições que apresentassem programas de formação pedagógica para seus professores. Para isso, organizamos o questionário em três partes: a primeira tratando dos dados gerais de identificação; a segunda, dos cursos e modalidades de ensino trabalhadas pela IES e a terceira tratando da formação dos professores e seu desenvolvimento profissional. Na terceira parte do questionário, utilizamos questões abertas para captarmos informações sobre as políticas e ações das instituições em relação à formação de seus professores, auxiliando-nos na seleção das instituições participantes da fase seguinte da pesquisa, ou seja, a visita in loco. Dessa forma, fizemos um corte transversal por pretendemos coletar informações sobre fatos precisos que ocorrem e se desenvolvem em um dado momento/tempo, ou seja, fizemos um corte a fim de apreendermos as experiências das instituições na oferta de programas de formação pedagógica de acordo com o tempo, o momento em que o questionário foi enviado. Por conseguinte, o questionário foi tanto ponto “de chegada de reflexão quanto ponto de partida para análises ulteriores” (ALBARELLO, 1997, p. 52).

Passemos ao terceiro ponto da nossa exposição quanto aos procedimentos de pesquisa: tratemos das **visitas às instituições** nas quais utilizamos a **observação**, a **análise documental** e as **entrevistas**. As visitas foram precedidas por contatos via e-mail com as duas instituições que apresentaram respostas, indicando que possuíam programas de formação pedagógica para seus professores. Através destes e-mails, explicitamos que nosso objetivo era realizar entrevistas com as pessoas que estavam na gestão destes programas, observar a instituição e analisar documentos de registros dos referidos programas. Ademais acertamos as melhores datas e horários para realização das nossas visitas.

Para a realização destas visitas, cuidamos de fazer um breve plano da nossa **observação**²⁵ e organizamos um básico diário de campo²⁶ para as nossas anotações com o cuidado de identificar descrição de situações, fatos, reflexões e impressões. Como nos recomenda Lüdke e André (1986), tomamos o cuidado de separar o essencial do acessório, pois é comum que nos deparemos com muitas informações que, apesar de importantes, não

²³ O Google Docs é composto por aplicativos de produtividade que permite criar diferentes tipos de documentos on-line (em linha) no Google Drive, gratuitamente. Como processador de texto permite criar e formatar documentos, além de colaborar com outras pessoas em tempo real, ainda há a possibilidade da portabilidade dos documentos armazenados em PDF, visualizar o histórico desses documentos e enviá-los por e-mail como anexos. (GOOGLE DOCS, PLANILHAS E APRESENTAÇÃO DO GOOGLE, 2013).

²⁴ Ver Apêndice A.

²⁵ Ver Apêndice H.

²⁶ Ver Apêndice I.

captam o objeto estudado. No caso específico da nossa pesquisa, foi relevante o contato direto com as duas instituições à medida que a visita in loco nos permitiu apreender o significado que as equipes que coordenam os programas nas instituições atribuem ao cotidiano que envolve suas próprias ações. No entanto, tínhamos consciência que a observação seria um procedimento que, integrado aos outros, nos traria dados significativos para nossa investigação, já que “o conhecimento não se restringe à mera descrição, mas a explicação; parte do observável e vai além, por meio dos movimentos dialéticos do pensamento e da ação” (GHENDI; FRANCO, 2008, p. 119). Dessa forma, este procedimento foi explorado dentro do que o nosso problema de pesquisa indicava. Assim tivemos o cuidado de conhecer a equipe de trabalho da instituição, oportunidade na qual apresentamos as linhas gerais da nossa pesquisa, abrindo espaço para uma conversa de sorte que foram feitas algumas perguntas acerca do nosso campo de trabalho e, durante o tempo em que estivemos presente, tivemos uma integração num clima de bastante cordialidade e disponibilidade. Observamos os locais de trabalho das equipes coordenadoras dos programas, a infraestrutura dos ambientes e como contribuem para a consolidação dos referidos programas. Logo a observação se mostrou como uma possibilidade de aproximação das instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa para melhor compreensão da realidade.

Nos momentos em que as visitas aconteciam, realizamos a **análise documental** dos arquivos particulares das instituições com documentos oficiais públicos e documentos originais não publicados (MARCONI; LAKATOS, 2007). O tempo em que realizamos as visitas foi direcionado para analisarmos as fontes documentais que nos forneciam informações que esclarecessem pontos de nosso interesse. Nos documentos originais não publicados, acessamos algumas avaliações feitas por professores sobre o programa de formação²⁷ e que estavam sendo trabalhadas por uma comissão responsável pelo (re)planejamento do programa. Quanto aos documentos públicos, tivemos acesso ao projeto conceitual de um dos programas ofertados, às regulamentações internas sobre o programa de formação e ao material que continha os registros dos encontros de formação, configurando um bom suporte material que revelou a história dos programas dentro das instituições. Outrossim, foi possível acessar o material de imprensa interna de uma das instituições com a divulgação dos encontros de formação através de folders, prospectos e o jornal institucional. Esta diversidade de fontes documentais e de suporte material é significativa porque desempenha uma função essencial na vida política e social da instituição (SAINT-GEORGES, 1997). Ademais esta diversidade nos

²⁷ Este caso foi específico da instituição federal localizada no interior do estado de Minas Gerais.

possibilitou compreender como os programas eram concebidos e vivenciados. Neste sentido a análise documental se apresentou como um procedimento exploratório no qual a recolha e a verificação de dados nos permitiu acesso às fontes estáveis e ricas para retirar evidências que fundamentaram nossas interpretações, inferências e análise, fazendo parte integrante da heurística da investigação (SAINT-GEORGES, 1997; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; ALBARELLO, 1997).

As **entrevistas** foram realizadas depois que tivemos acesso aos documentos oficiais e institucionais e se configuraram como vivências importantes para ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o campo e os sujeitos participantes da pesquisa e suas relações com os programas de formação. A entrevista é importante para a investigação na área social porque dá voz aos sujeitos sociais e possui perspectivas epistemológica e ético-política que lhe dão um estatuto para além de uma técnica de pesquisa, pois traz sempre as concepções de ciência e de pesquisa que se expressam através da postura entre pesquisador, entrevistado e realidade pesquisada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MARCONI; LAKATOS, 2007; POUPART, 2012). Dessa forma, ao escutarmos os sujeitos a partir dos espaços que ocupavam nas instituições e na organização dos programas, desejávamos criar oportunidades de eles ocuparem um espaço na pesquisa como sujeitos históricos, de ação e de relação uns com os outros e com o próprio campo pesquisado, fomentando, por outro lado, um olhar crítico e reflexivo sobre seu próprio cotidiano. Para que este espaço existisse, resolvemos trabalhar com a entrevista semiestruturada, uma vez que ela nos permite organizar nossos questionamentos à medida que também permite ampliar as informações geradas na própria entrevista. Outrossim, a entrevista semiestruturada estimula a interação entre entrevistado, entrevistador e realidade, criando uma relação não hierárquica. Por outro lado, combinamos com questões fechadas, para compreender o intercâmbio de opiniões acerca de dados mais específicos sobre a estruturação e organização do programa. Assim sendo, no roteiro da entrevista²⁸, trabalhamos com temáticas que tinham relação com os nossos objetivos de pesquisa, mas também buscamos esclarecimentos sobre algumas respostas dadas pelas instituições no questionário on-line, dúvidas surgidas na pesquisa documental e nas visitas aos sites institucionais. A condução das entrevistas buscou valorizar a relação e a liberdade e viabilizou captarmos informações sobre as percepções, falas, comportamentos e ações dos sujeitos e das instituições, pois, apesar de terem sido realizadas individualmente, se mostraram como possibilidades de apreensão do reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual. Desse modo, realizamos quatro

²⁸ Ver Apêndice J.

entrevistas com os gestores/coordenadores dos programas de formação das duas instituições e gravamos em aparelho digital para posterior transcrição, perfazendo o total de três horas e trinta minutos de gravação. A gravação das entrevistas e as suas transcrições estão preservadas em computador doméstico e hardware externo. Após as transcrições, enviamos as entrevistas aos sujeitos entrevistados para que revisassem suas ideias e posicionamentos através dos seus relatos.

A intenção de destacarmos a pesquisa bibliográfica, os recursos tecnológicos (sites, ligações telefônicas, questionário on-line) e as visitas às instituições (a observação, a análise documental e as entrevistas) como procedimentos de pesquisa fundamentais na coleta de dados não pretendeu minimizá-los às funções estritamente técnicas, visto que as próprias concepções de ciência e de pesquisa não se reduzem a questões de ordem procedimental. Mas, sobretudo, pretendeu destacar que estes recursos apresentam uma relação de complementaridade entre si e, integrados ao arcabouço epistemológico e metodológico, nos ajudaram a enxergar mais acertadamente os dados em relação à realidade concreta pesquisada, constituindo-se como dimensões essenciais ao processo de construção do conhecimento.

1.3.3. A Análise dos dados

A análise dos dados é uma etapa da pesquisa que requer um esforço no qual ultrapassemos o nível espontâneo das respostas e dados originais e, às vezes, até irrefletido, para transformá-los em informações de pesquisa de maneira inteligível ao objeto investigado. Isso não significa dizer que os dados brutos não nos forneçam descobertas importantes, mas é necessário que, na etapa de análise, eles passem a ser interpretados de maneira crítica e relacionados a uma realidade da qual são oriundos e para qual buscamos encontrar sentidos. Nesta perspectiva trabalhamos com a análise de conteúdo conforme orientações de Laurence Bardin (2011) com ênfase na análise temática, por compreendermos que este método estabelece relações com a pesquisa qualitativa, visto que procura “ultrapassar os significados manifestos e para isso relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados” (MINAYO, 2000, p. 203).

No entanto, nosso desafio estava no fato deste método ter uma tradição quantitativa que vem sendo debatida oscilando entre o rigor da objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade. Para tanto, tomamos alguns cuidados recomendados por Lüdke e André (1986)

no que se refere a explorar o contexto e não a frequência em que os temas aparecem e observar o arcabouço teórico que nos fundamenta. Nessa direção, o esforço empreendido foi manter uma reflexão fundamentada na crítica, na contradição e no movimento da realidade como fundamentais ao pensamento investigativo com uma interlocução com a análise de conteúdo cujo propósito reside em conhecer o sentido que está por trás do discurso sempre polissêmico e simbólico e não apenas como uma tecnologia de estudo de textos comunicacionais.

Dito isto, passemos a explicar como realizamos a análise dos dados. Para tanto iniciaremos fazendo menção ao nosso Percurso Epistemológico e Metodológico da Pesquisa exposto no Gráfico 1, pois ele apresenta um desenho do nosso raciocínio durante a investigação. Bardin (2011), Lüdke e André (1986), Albarello (1997), Minayo (2000) e Moraes, R. (1999, 2003) recomendam que os dados de pesquisa devam ser organizados a fim de que tenhamos uma análise voltada aos nossos objetivos de pesquisa e não nos percamos em emaranhados infrutíferos. Desse modo, desde o início da pesquisa, buscamos organizar fichas que nos proporcionassem informações sobre o que observávamos. É o que podemos ver no Esquema supracitado quando indicamos a produção de fichas-resumo²⁹ da tabulação dos dados do questionário on-line e dos registros dos dados dos sites institucionais. Estas fichas contribuíram na organização dos registros dos dados de maneira que, ao lê-las, podíamos verificar possíveis ausências e paritariamente voltávamos às fontes para os reajustes e buscávamos novas referências bibliográficas para o nosso estudo. Outras maneiras que indicamos como registro e organização de dados, foram o plano de observação³⁰ e o diário de campo³¹. Estes recursos foram importantes para fazermos, posteriormente, a seleção e a transformação de informações em dados de pesquisa que fossem pertinentes ao nosso objeto. A priori poderíamos pensar que estes recursos são limitantes para o pesquisador, mas, na nossa experiência, eles se constituíram como materiais importantes para a fase de análise e interpretação dos dados, pois foram guias e organizadores dos dados coletados. Ademais tivemos as transcrições das entrevistas nas quais foram conservadas as pausas significativas nas falas dos entrevistados, os cortes no meio de palavras ou frase e os vícios de linguagem oral que não comprometiam o entendimento e nem a estrutura das frases. Somando-se a estes documentos, tivemos ainda o projeto conceitual de um programa e de materiais relativos ao planejamento e divulgação de encontros que integravam o programa das instituições.

²⁹ Ver Apêndices E e F.

³⁰ Ver Apêndice H.

³¹ Ver Apêndice I.

Dessa forma, selecionamos o conjunto de documentos a ser analisado, compondo o que Bardin (2011) denomina como corpus da análise. Para Moraes, R. (2003), este conjunto de documentos tem como matéria-prima as produções textuais desde que a compreensão do termo “texto” tenha sentido amplo, englobando as mais diversas expressões linguísticas, inclusive as imagens. Pois,

Os textos são entendidos como produções linguísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. [...] Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente. No primeiro grupo integram-se transcrições de entrevistas, registros de observação, depoimentos produzidos por escrito, assim como anotações e diários diversos. O segundo grupo pode ser constituído de relatórios diversos, publicações de variada natureza, tais como editoriais de jornais e revistas, resultados de avaliações, atas de diversos tipos além de muitos outros (MORAES, R., 2003, p. 194).

Tomando por base estas recomendações, nosso corpus de análise foi selecionado a partir de cada procedimento e entendido como material complexo a ser submetido a uma análise crítica. O corpus de análise foi definido conforme quadro abaixo:

Quadro 1 - Corpus de Análise

Questionário on-line	Análise documental	Observação	Entrevistas
- Respostas ao questionário.	- Projeto conceitual do programa de formação. - Regulamentação sobre o programa. - Material de divulgação do programa. - Documentos com registros da vivência do programa.	- Espaço físico de trabalho da equipe de coordenação do programa. - Estrutura acadêmica na qual o programa está inserido. - Espaço virtual (sites institucionais).	- Transcrições das entrevistas.

De acordo com Bardin (2011), escolhemos este corpus documental a partir dos critérios de representatividade e pertinência. O critério de representatividade no que se refere a cada instituição participante da pesquisa como parte da totalidade e, quanto ao critério de pertinência, consideramo-lo em relação ao objeto, aos objetivos e ao aporte teórico da pesquisa. Eleito o corpus, continuamos na “Organização da Análise”. Realizamos uma leitura flutuante de todo material, assinalando partes das respostas ao questionário e das entrevistas que permitissem pensar em possíveis categorias. Procedemos da mesma maneira com a leitura dos demais documentos. Após esta primeira leitura, voltamos ao corpus de análise e

realizamos uma releitura de modo que definimos como unidades de registros – os temas. No entanto, pela natureza de nossa pesquisa, não fizemos uma contagem numérica destes temas, mas, sobretudo, buscamos apreendê-los, relacionando-os aos núcleos de sentidos e significados que ganhavam dentro do contexto. Desse modo construímos um quadro³² destacando a correspondência entre os objetivos da pesquisa e os núcleos de sentido apreendidos do corpus de análise a partir da leitura flutuante.

No diz respeito à “Organização da Análise”, realizamos a pré-análise na qual fizemos a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a preparação do material através de quadros e fichas-resumo e a exploração do material. Moraes, R. (2003) menciona que, para fazer uma análise qualitativa, é necessário que o pesquisador se envolva com o corpus de análise, exigindo uma impregnação aprofundada e intensa que passa por um processo de desorganização e desconstrução desse corpus até chegar à construção de novos sentidos e compreensões. Na esteira destas orientações, construímos um segundo quadro³³ a partir da leitura flutuante das transcrições das entrevistas. Neste quadro, trabalhamos com a possibilidade de leituras horizontais e verticais. Na leitura vertical, colocamos os objetivos de pesquisa e as questões que estavam ligadas a cada um deles e, na leitura horizontal, colocamos os sujeitos entrevistados. Dessa forma, foi possível escolher as unidades de registro (temas) a partir do posicionamento de cada entrevistado individualmente na leitura horizontal resultando nos núcleos de sentido por sujeito entrevistado. E, na leitura vertical, foi possível fazer a escolha das unidades de registro (temas) a partir de cada objetivo de pesquisa resultando nos núcleos de sentido por cada objetivo de pesquisa. Em seguida construímos um terceiro quadro³⁴ cruzando os dados com os núcleos de sentidos apreendidos a partir do corpus de análise e dos relatos das entrevistas considerando os objetivos de pesquisa, do qual depreendemos as categorias temáticas. A exploração do material através dos referidos quadros nos oportunizou uma impregnação com o corpus documental de maneira trabalhosa e pormenorizada, mas, sobretudo, rigorosa e qualitativa, levando o sistema ao limite do caos e permitindo identificar relações entre as partes e o todo (MORAES, R., 2003).

A partir dessa fase da pesquisa, realizamos a Codificação das unidades de registro para sistematizar os dados e agregá-los de acordo com a pertinência aos nossos objetivos. Com efeito, na pesquisa qualitativa, a organização da codificação compreende basicamente duas escolhas: a escolha das unidades e a escolha das categorias. No caso da nossa pesquisa, já

³² Ver Apêndice L.

³³ Ver Apêndice M.

³⁴ Ver Apêndice N. Neste quadro cruzamos os dados dos quadros dos Apêndices L e M.

deixamos claro no decorrer do trabalho que a nossa unidade de registro foi o “tema” pela própria natureza da nossa investigação, pois o “tema” é largamente utilizado na análise temática e se constitui em núcleos de sentido encontrados no corpus analisado. Por outro lado, a escolha das categorias acontece após a escolha das unidades de registros, já que são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de unidades de registro, ou seja, temas. As categorias são os conceitos mais importantes e expressam os aspectos fundamentais dentro de uma teoria (BARDIN, 2011; MINAYO, 2000). Desse modo, fizemos a categorização com ênfase na análise temática que, após a fase de “Organização da análise” e da “Codificação”, passou pela análise qualitativa da qual apreendemos as categorias temáticas empíricas.

A partir da perspectiva inspiradora de Minayo (2000), reportemo-nos, novamente, às suas palavras para compreender a distinção entre as Categorias Analíticas das Categorias Empíricas:

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (p. 94).

Nesse sentido, trabalhamos com os marcos teóricos de análise – Universidade, Pedagogia Universitária e Políticas de Formação de Professores – como categorias analíticas que contribuíram para a compreensão do nosso objeto de pesquisa e nos auxiliaram epistemologicamente na condução da pesquisa. E como categorias apreendidas da realidade pesquisada, trabalhamos com as categorias temáticas³⁵ – Política, Cotidiano e Espaço – que foram significativas para a compreensão do campo empírico investigado. No entanto, o delineamento das categorias não enseja a compreensão fragmentada da realidade pesquisada já que não foram encontradas inteiramente prontas no campo, ao contrário requereu um movimento intelectual que compreendesse a interdependência entre teoria e prática e compreendesse a realidade como uma totalidade concreta.

1.3.3.1. As Categorias Temáticas

³⁵ Ver Apêndice N.

Como vimos na construção da nossa problemática, apreendemos três categorias temáticas a partir do corpus de análise do campo empírico. Neste sentido, empreendemos o exercício de explicitar nossa compreensão sobre estas categorias sem a pretensão de exaurir a discussão, mas com o objetivo, por um lado, de sistematizar nossas ideias com o intuito de assumir algumas posições que revelam uma maneira, dentre tantas, de ver estas temáticas e, por outro lado, porque estas ideias contribuíram como fundamentos que serão retomados ao longo deste trabalho fazendo parte do quadro epistemológico da pesquisa.

a) Política

A relação de poder político é apenas uma das infinitas formas de relação de poder existentes entre os homens. Para caracterizá-la, pode-se recorrer a três critérios distintos: a função que ela exerce, os meios dos quais se serve, o fim ao qual tende.
Noberto Bobbio

A categoria Política surge na nossa análise a partir do movimento da pesquisa que elege como objetivo geral analisar o desenvolvimento do campo da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior. Este objetivo nos propunha entender o que são políticas institucionais e como elas são estabelecidas. No entanto, durante a pesquisa de campo, esta categoria foi corroborada pelos sujeitos participantes da pesquisa que revelavam, através das suas falas, a preocupação na sistematização e regulamentação das políticas de suas instituições no que se refere à formação dos seus professores, além de situarem a responsabilidade do Ministério da Educação nas prerrogativas legais para tal fim. Não obstante, na análise documental foi possível apreender da regulamentação já publicada pelas instituições participantes a concepção de que a política se consolida a partir do momento que é deliberada por seus órgãos superiores expressadas em suas normatizações.

As ideias que apresentamos acerca desta categoria estão dimensionadas a partir de quatro pontos que esclarecem nossa compreensão sobre seu significado nesta pesquisa. A nossa análise assume, a priori, a posição de que a educação se relaciona intimamente com a política, sendo a educação e a política integrantes da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a

ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 34), ou seja, a educação e a política integram a mesma totalidade, mas não se confundem porque têm especificidades e interdependências.

No primeiro ponto, ressaltamos o dinamismo do significado do termo política em relação ao espaço e ao tempo histórico em que ocorre. Neste momento em que a educação ganha espaço nas agendas mundiais, é importante conhecermos os embates políticos que tencionam estas discussões e como elas são reveladoras de interesses que articulam as prioridades econômicas com discursos que abrigam uma desfaçatez dos reais fins que impulsionam as mudanças em curso. Nesta direção, a história da educação no Brasil nos mostra que as decisões políticas foram fortemente influenciadas pelo desenvolvimento econômico da nação, atrofiando a criação de um sistema que suprisse as necessidades educativas do país. É importante compreendermos que as ações na área educacional no Brasil sofreram historicamente diversas mudanças fragmentadas sem, contudo, organizar uma estrutura de sistema de educação integrado, pois, sempre vinculadas a perspectivas mercantis, não construíam um projeto de nação que tomasse a educação como eixo fundamental. Elucidar esta questão, ainda que sucintamente, é significativo para esclarecer este primeiro ponto sobre nossa compreensão, uma vez que este recuo no tempo aponta para a compreensão de que, desde o início da história da educação brasileira, os interesses político-econômicos interferiram na condução das políticas educacionais. Não diferentemente, compreendemos que, ao longo do tempo, a política mudou os rumos da humanidade e adquiriu novos significados que refletem o processo dinâmico da vida em sociedade, portanto, o significado do termo Política está imbricado com o espaço e o tempo histórico.

O segundo ponto decorre do primeiro, ou seja, a ideia de que a Política faz parte da história da humanidade, da história construída e vivenciada por homens e mulheres que buscam transformar a realidade através de sua ação e participação nos mais diversos espaços e movimentos. Vázquez (2011) nos ensina que a prática transformadora de uma realidade é guiada por valores que servem de crítica a esta própria realidade e que a atividade revolucionária do homem tem fatores subjetivos que devem se integrar aos fatores objetivos, como as forças econômicas e sociais, assim como a realidade na sua totalidade cujas contradições é necessário distinguir, hierarquizar e especificar. Este ensinamento nos leva à compreensão do lado ativo da relação entre o sujeito-objeto que resulta a práxis, na qual há o imbricamento da ação e da consciência do homem. A práxis requer um homem com conhecimento prático-social, dotado de capacidade para decidir e escolher, um homem envolvido com a sua história porque a sua prática faz parte do seu próprio ser. Logo, a práxis

política é aquela “em que o homem é sujeito e objeto dela, isto é, práxis na qual ele atua sobre si mesmo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 232). Destacamos então o segundo ponto para a compreensão desta categoria, aquele que compreende que, na Política, a ação, a finalidade e o sujeito estão intimamente ligados.

Para abordar o terceiro ponto, iniciemos com os escritos de Aristóteles (1985) sobre Política. Com ele, o termo política aparece como a ciência da felicidade humana. Ele trata a política em duas partes: a primeira – a ética; e a segunda – a política propriamente dita. Ao tratar da ética, fá-lo na direção de que a felicidade humana está voltada para a forma de viver do homem que é sempre resultado do meio em que ele existe e vive, destacando, sobretudo, as leis e os costumes que os cerca assim como as instituições que fazem parte da sua comunidade. Para Aristóteles seria necessário descobrir uma maneira de viver com felicidade de modo a estender esta felicidade à sociedade, uma vez que o homem é social e político. Assim, o marco da Política seria conhecer uma forma de viver que conduza à felicidade do homem para, em seguida, descobrir uma forma de governo e instituições sociais que propiciem seguramente este viver. Nesta perspectiva, o termo Política está voltado para o bem comum, para o bem do cidadão que vive na pólis. Há uma ideia da Política voltada à forma de governo, a tudo que é público, que pertence à cidade. Este significado de Política é talvez aquele mais conhecido, ou seja, a Política na esfera institucional, tanto no Estado-Instituição, quanto nas demais instituições que constituem a administração pública.

Como indicamos no primeiro ponto, compreendemos que o significado de Política muda de acordo com o tempo e o espaço histórico e, portanto, alguns sentidos foram mantidos e outros não. Reportemo-nos às palavras de Maar (1994) quando nos diz que “a atividade política institucional do Estado é um conjunto de respostas a necessidades da vida social desenvolvidas pelos homens em sua história, como a organização da vida coletiva e o atendimento de objetivos comuns” (p. 48). O significado de política nesta direção resvala na Política de Estado, na política representativa. Significado este que se mantém na história, inclusive porque se trata da relação política que subtende relações de poderes entre contrários, ou seja, aqueles que ascendem ao poder político e querem se manter nele, compondo uma minoria – a sociedade política, contraposta à maioria que ocupa a classe dos governados e que busca ter seus direitos fundamentais atendidos – a sociedade civil. Shiroma (2002) esclarece o significado do termo Política desde a Antiguidade até o momento atual, explicitando que este termo designava um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado, mas, na modernidade, foi cunhado junto à racionalidade e, portanto, encadeou-se ao Poder do Estado como aquele que proíbe, planeja e legisla. O Estado tem,

então, a função de reger a convivência da sociedade de maneira concentrada e violenta. Remetemo-nos às palavras de Shiroma (2002) para melhor compreendê-las

[...] o Estado institui-se, nesse entendimento, como expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações. O Estado, impossibilitado de superar contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob o controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela (p. 8).

Para atuar nesta tensão de forças antagônicas, o Estado empreende as Políticas Públicas como expressão do seu lado social. Estas políticas podem ser estratégia social de equilíbrio, como também podem servir como controle social e manutenção do poder da classe política. Esta tensão sempre presente não exclui a necessidade da sua existência, uma vez que sua proposta é de enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais nas sociedades de classe, intervindo no processo histórico, mas é sempre contraditória, refutável e dinâmica. Para dirimir estas tensões, supõe-se que as políticas públicas sociais – neste caso específico, as políticas educacionais – seriam mais efetivas com a participação da sociedade civil organizada a fim de não se submeter ao Estado-Força³⁶. Disto decorre a ideia de uma participação política consciente que emancipe a sociedade civil das políticas públicas sociais superiores emanadas do Estado-Força sempre alinhadas aos interesses econômicos do mercado.

Ainda na direção do termo Política relacionado às instituições e o que decorre desta institucionalidade, aludimos outro sentido apreendido através dos dados da pesquisa. Este sentido está diretamente ligado ao viés da legalidade. Os sujeitos participantes da pesquisa

³⁶ Bobbio (2000) faz uma excelente análise sobre as lições dos clássicos - Kant, Marx, Weber. Ele os considera como clássicos para a história do pensamento em geral e para o pensamento político porque foram intérpretes de seu tempo, porque são atuais e as demais gerações sentem necessidade de relê-los e ao relerem têm necessidade de reinterpretá-los e por fim porque fomentam a elaboração de “categorias gerais de compreensão histórica das quais não se possa prescindir para interpretar uma realidade mesmo distinta daquela a partir da qual derivou essas categorias e à qual as aplicou” (p. 114). Nesta análise a concepção de Estado-razão se identifica com o Estado-potência, no qual o estado se converte na estatização da razão, “e disso nasce a teoria da razão de Estado, como outra face do Estado racional. (Se as razões de Estado não fossem superiores às razões do indivíduo, o Estado não poderia cumprir ações que são vetadas ao indivíduo.)” (p. 121). Com Marx surge a superação desta ideia uma vez que o Estado passa do reino da Razão para o reino da Força, pois não prima pelo bem coletivo e sim pelo interesse de uma parte minoritária da sociedade, parte esta que detém o poder. Na análise que empreende a partir de Marx, ressalta que o bem-comum, o bem-viver e a Justiça são fins declamados pelo Estado como ideologia da qual a classe dominante se utiliza para dar uma aparência de legitimação ao próprio domínio. Ele defende que é com Marx que a força repressiva do Estado foi dessacralizada. Por fim, a partir do objeto da análise de Marx e Weber – o Estado e o Poder – surgem as categorias centrais que Bobbio se baseia para o conceito geral de política.

indicavam a necessidade de sistematização através de normatizações deliberadas por órgãos colegiados superiores das instituições de ensino, assim como pelo Ministério da Educação na criação de uma política para a formação de professores para atuar na Educação Superior. Quando se reclama a responsabilização de órgãos federativos como o Ministério da Educação, há de se notar que este órgão tem uma função deliberativa e regulamentadora das políticas educacionais no Brasil. Retomando as ideias de Aristóteles (1985) e Maar (1994) quando apontam para a política voltada ao Estado e às instituições, compreende-se que a institucionalidade da política resulta na criação de regras que possibilitem a organização da vida em sociedade. As normas trazem um contorno legal que “indica possibilidades e limites de atuação, os direitos, os deveres, proibições, enfim, regras. Tudo isto possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as implicações e consequências” (CURY, 2000, p. 8). Nos acontecimentos do cotidiano, encontramos a política relacionada à mudança e à transformação voltada à ação prática e no que se refere às ações do Estado que tem o governo como seu agente, isto é impactante na vida da sociedade. Neste caso específico, o que se reclama é a ausência do Estado na normatização que estabeleça com clareza as exigências para atuar como professor da Educação Superior Brasileira, pois “as leis fazem parte substantiva de um complexo jurídico que media pelo Direito, permanentemente, as relações entre Estado e Sociedade” (CURY, 2000, p. 9). Na sua ausência, abre-se espaço para oportunismos e interpretações duvidosas que em nada ajudam o campo profissional em jogo e menos ainda aos profissionais identificados com ele.

Desse modo, o terceiro ponto da nossa reflexão busca compreender a Política relacionada às instituições, sejam o Estado e as próprias instituições de Educação Superior. Daí decorre o entendimento de que a política institucional está associada às ações das instituições governamentais ou não e toda normatização decorrente destas ações. Esta normatização entendida como um conjunto de documentos escritos sob a forma de lei que, uma vez apresentada à sociedade, objetiva ser inscrita no convívio social, pois

a legislação, então é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania (CURY, 2000, p. 15).

Com efeito, é importante destacar que a legislação é resultado de poderes e seu sentido reside na democracia. Ela é expressão de políticas e faz parte das competências dos vários níveis de governo de um Estado, sendo necessária a distinção entre Estado e governo. Apesar

de este último ser agente ativo das políticas de Estado, são as políticas que devem ter como fundamento balizador o bem-estar do cidadão, pois, como já destacamos em determinado momento da história, o Estado deixou de ser o reino da razão e do bem-comum para ser o reino da força e do interesse daqueles que detêm o poder (MAAR, 1994; BOBBIO, 2000).

O quarto ponto já foi tocado na explicitação dos pontos anteriores, mas desejamos tratá-lo de modo mais específico por se direcionar a política enquanto prática humana e social vinculada às relações de poder. Nesse sentido é inevitável a discussão do conceito de poder. Fundamentemo-nos em Norberto Bobbio (2000) que assevera que o poder está vinculado às questões de propriedade para se obter serventias e vantagens, sejam do ponto de vista da materialidade das coisas ou para fazer valer a vontade de uns sobre outros, ou seja, uma relação entre contrários, antagônicos com forças e poderes assimétricos. Ele indica inicialmente dois tipos de poderes com suas respectivas legitimações: poder paternal e poder despótico autoritário. O primeiro com raízes na tradição, exercido pelo mais forte, no caso o pai nas famílias nucleares tendo derivações também em governos, sendo chamados, por isso, de governos paternais. O segundo, poder despótico autoritário, por seu turno, foi exercido por reis tiranos e por ditaduras.

Mas, nessa análise, avança e trata da tipologia moderna das formas de poder distinguindo três tipos – o poder econômico, o poder ideológico e o poder político. Caracteriza o poder econômico como aquele que se vale da propriedade de bens, “em geral qualquer um que possua abundância de bens é capaz de condicionar o comportamento de quem se encontra em condições de penúria, através da promessa e atribuição de compensações” (BOBBIO, 2000, p. 162). O Poder ideológico se baseia sobre a influência de ideias construídas em determinadas circunstâncias e pessoas investidas de certa autoridade sobre a conduta de outros subjugados a esta autoridade. E o poder político é tipificado como aquele que se sedimenta sobre “a posse de instrumentos através dos quais se exerce a força física (arma de todo tipo e grau): é o poder coativo” (BOBBIO, 2000, p. 162). Para ele estes três tipos de poder são baseados numa relação entre desiguais, no primeiro – entre pobres e ricos; no segundo – entre aqueles que têm o saber e aqueles considerados ignorantes; e, o terceiro – entre fortes e fracos. Por fim é válido ainda destacar o poder exercido por governantes declarados democráticos, mencionando que este tipo de poder se sustenta no consenso do voto da sociedade, é um poder pelo consenso do voto e o poder do amigo-inimigo dizendo que “o campo de origem e de aplicação da política é o antagonismo, e sua função consistiria na atividade de agregar e defender os amigos e de desagregar e combater os inimigos” (BOBBIO, 2000, p. 170). A ideia neste quarto ponto de reflexão sobre a concepção

de política está voltada para a relação entre política e poder, resultando daí o poder de decisão, o poder de escolha, o poder de persuasão, o poder de discordância ou concordância, o poder sobre a propriedade etc. atentando assim para as relações antagônicas em que se baseia qualquer tipo de poder. Portanto concordamos com Bobbio (2000) quando menciona que Política é uma prática humana e social porque se direciona aos grupos e à ação interindividual social, ou seja, está para as relações entre indivíduos e entre grupos de indivíduos.

Na explicação da compreensão da categoria Política, elucidamos algumas ideias que configuram um quadro explicativo para a orientação deste trabalho. O primeiro ponto trata que o significado de política está relacionado ao tempo e ao espaço histórico em que ocorre. O segundo compreende que, na política, a ação, a finalidade e o sujeito estão intimamente ligados. O terceiro ponto compreende a Política e sua relação com as instituições, dentre estas o Estado. E o quarto ponto trata da política como prática humana e social vinculadas com as relações de poder.

b) Cotidiano

A Vida cotidiana é a vida de todo homem.
Agnes Heller

Agnes Heller, importante pensadora do século XX, põe em relevo, no conjunto de sua obra, o cotidiano e a história e sua importância para compreender o ser social. Suas contribuições são significativas na compreensão da vida cotidiana, sua composição e características, sendo ideias amplamente acolhidas nas áreas de conhecimento das humanidades. Na nossa análise, trabalhamos com o pensamento helleriano porque apreendemos, a partir da análise dos dados, que o Cotidiano se revelou como uma categoria temática que contribui para explicar a Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais de formação pedagógica de professores da Educação Superior no tocante à compreensão de que este professor é sujeito fundamental na constituição deste campo e na consolidação destas políticas e que ao reconhecer sua particularidade e a genericidade na qual está imerso poderá imprimir novos contornos a esta realidade.

A pesquisa, deste modo, reconhece que o pensamento de Heller (2008) concorre para a compreensão da Pedagogia Universitária como uma realidade específica formada por partes relacionadas que funcionam como uma totalidade desenvolvida no contexto da Educação

Superior. Neste contexto, a Educação Superior é definida como nível de ensino que abarca vários tipos de instituições, dentre elas a universidade, lugar no qual desenvolvemos nossa pesquisa de campo é entendida de maneira integrada com a estrutura da formação social na realidade em que está inserida. De tal forma que a universidade é compreendida como um espaço significado pelos sujeitos que nela vive, como lugar de resistência, de reflexão e de recreação e não apenas um espaço de controle do Estado sobre sua estrutura e organização. Nesta perspectiva buscamos um estudo com inspirações teóricas que configurassem um quadro no qual a participação e intervenção dos sujeitos sociais fossem tomadas como eixo central e, neste sentido, a construção teórica da filosofia de Agnes Heller (2008) foi balizadora das nossas análises.

Ocupamo-nos de um estudo que levasse em consideração o macrocontexto, a exemplo do Estado e suas políticas sem, contudo, esquecer o microcontexto no qual a vida das instituições pudesse ser problematizada dentro da sua complexidade. É, sobretudo, nessa percepção que as ideias de Agnes Heller nos deram suporte para uma análise mais rigorosa da realidade pesquisada, pois privilegia a vida cotidiana como espaço/tempo no qual os indivíduos podem conservar e/ou transformar suas histórias, uma vez que o cotidiano é um lugar de se fazer a história. É fundamental no pensamento helleriano a compreensão de que as transformações e mudanças só serão completas se não deixarem a vida cotidiana à margem deste processo.

Para o pensamento de Heller as transformações estão sempre relacionadas ao modo de produção da sociedade e, além da classe trabalhadora, outros grupos (mulheres, negros etc.), que são espólio do modo de produção capitalista, poderão assumir lugar de sujeitos da história, não ficando apenas como reflexo das leis economicistas. Isso implica dizer que caberia a todos que são dominados e explorados pelo capitalismo e suas leis de mercado a luta por uma sociedade livre e igualitária. Reconhecem-se facilmente no pensamento de Heller suas raízes marxistas. No entanto, esta pensadora indica que existem desafios atuais que não poderiam ter sido tratados por Marx e seus seguidores tendo em vista o tempo histórico por estes vivenciados. Nesta esteira desenvolve seu pensamento, explicando a cotidianidade. Resgata a ideia de individualidade e particularidade, pondo como eixo central para este debate a problemática da subjetividade. Seus esforços estão voltados para a produção do homem no processo histórico que resulta sua humanização. Coloca o indivíduo no eixo principal da sua análise, “o indivíduo a que se refere não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência” (PATTO, 1993, p. 124).

Os fundamentos sobre a estrutura da vida cotidiana estão voltados para a ideia de que todo homem vive a cotidianidade independente do posto que ocupe na divisão do trabalho intelectual e físico. Todos os homens são envolvidos pelo cotidiano, não há como desligar-se totalmente da cotidianidade assim como não há como viver tão somente nela. Heller (2008) defende que o homem do cotidiano é um homem inteiro de sentimentos, sentidos, habilidades, capacidades intelectuais, ideias e está presente com toda individualidade e personalidade. Decorre que esse homem é e está inteiro no cotidiano e, por isso, não consegue viver intensa e completamente todas as suas funcionalidades. Apesar de ele ser atuante e fruidor, não dispõe de tempo nem possibilidade de incorporar e vivenciar na sua inteireza todas estas funcionalidades (HELLER, 2008). Reportemo-nos às palavras da própria pensadora para fundamentar estas ideias:

O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade (HELLER, 2008, p. 31).

Pode-se compreender, a partir da afirmação da autora, que a vida cotidiana tem grandes potencialidades e é constituída de muitos aspectos e conteúdos que o homem do cotidiano participante dela não consegue exaurir. Nessa direção a vida cotidiana é heterogênea e também hierárquica, transformada pelas estruturas econômicas e sociais. Por heterogeneidade entende-se a “articulação não reconhecida pelo indivíduo entre sua particularidade e a genericidade na qual ele está imerso” (FERREIRA, 2001, p. 34). Compreende-se que o indivíduo não reconhece a articulação entre sua vida cotidiana e a realidade genérica. O indivíduo não consegue encontrar seu próprio papel na constituição da realidade política do grupo social em que vive, não consegue encontrar articulação entre suas ações e valores com a realidade histórica. Já a hierarquia é mutável em função das estruturas econômicas e sociais. A exemplo, tem-se o trabalho do homem através dos vários períodos históricos da humanidade, ou seja, cada grupo social ocupou historicamente um lugar específico na ordem hierárquica, seja ele dominante ou trabalhador, mantendo a vida cotidiana em torno da organização do trabalho. Dessa forma o conteúdo heterogêneo e hierárquico são condições de organicidade da vida cotidiana, possibilitando uma “explicação normal da produção e da reprodução” (HELLER, 2008, p. 32).

No pensamento helleriano a maturidade do homem está voltada para o fato de que ele necessita adquirir as habilidades fundamentais para viver sua vida cotidiana na sociedade e

para tanto é necessário dominar a manipulação e a assimilação das coisas que revelam na verdade a manipulação e a assimilação das relações sociais, mas também considera imanente o domínio voluntário das leis da natureza, pois “a forma concreta de submissão ao poder (da natureza) é sempre mediatizada pelas relações sociais, mas o fato em si da submissão à natureza persiste sempre enquanto tal” (HELLER, 2008, p. 33). O amadurecimento do homem do cotidiano também vai incidir na assimilação das formas de “intercâmbio ou comunicação social” que aprende com os grupos sociais dos quais faz parte como a família e depois se mostra capaz de viver com autonomia em grupos maiores, o que nos mostra que a vida cotidiana está na história do homem e da sociedade. A vida cotidiana está no centro do acontecer histórico, é a verdadeira essência da substância social, é a vida do indivíduo como ser particular e ser genérico. A particularidade para o homem significa muito mais do que para qualquer outro ser vivo, porque para o homem o particular revela o ser individual, trata-se de uma particularidade social que traz características não repetidas e, portanto únicas. De tal forma que,

a unicidade e a irrepetibilidade são, nesse ponto, fatos ontológicos fundamentais. Mas o único e irrepetível converte-se num complexo cada vez mais complexo, que se baseia na assimilação da realidade social dada e, ao mesmo tempo, das capacidades dadas de manipulação das coisas; a assimilação contém em cada caso (inclusive no do homem mais primitivo) algo de momento irredutível, único (HELLER, 2008, p. 35).

A particularidade se orienta para o indivíduo, mas também o genérico está contido em todo homem. Assim o homem é resultado de suas relações sociais assim como de seus próprios interesses, sentimentos e paixões. Nesta produção histórica, encontramos as atividades do gênero humano que são formadas pelo particular e pela genericidade como “totalidade histórica contemporânea ao indivíduo” (FERREIRA, 2001, p. 32). A despeito desta concepção, Heller (2008) denomina como humano-genérico o indivíduo que compreende as relações entre a sua particularidade e a genericidade na qual está inserido e que consegue compreender sua particularidade com o mundo concreto. O indivíduo humano-genérico é “o homem que efetiva em sua ação, livre de coerções e consciente de sua responsabilidade, o processo de construção do mundo que ele propõe construir” (FERREIRA, 2001, p. 34). Situando, sobretudo, esta concepção helleriana, é fundamental destacar a importância da “consciência do nós” pois ela revela que o indivíduo particular não é o indivíduo sozinho, ele sempre estará integrado à comunidade, ele é um “ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria

genericidade humana; e nele, tornam-se conscientes ambos os elementos” (HELLER, 2008, p. 37), ou seja, há uma relação estreita entre a “consciência do nós” e a “consciência do eu”.

Nesta relação há de se atentar para o fato de que o homem, ao nascer, é projetado no cotidiano e, portanto, a consciência das tensões entre o particular e o genérico não costuma fazer parte da vida cotidiana. Por um lado, não se estabelece uma dependência do particular ao genérico, pois, com as contemporâneas organizações das comunidades, cada vez mais se tem a possibilidade da particularidade submeter a si o humano-genérico, colocando as necessidades e os interesses da integração social a serviço dos interesses do indivíduo. Nesta espécie de “vitória espontânea da particularidade”, há de se ter a ética como uma necessidade da sociedade. Nessa mesma perspectiva, “é necessário o conhecimento do próprio Eu, o conhecimento e a apaixonada assimilação das intimidações humano-genéricas, a fim de que o homem seja capaz de decidir elevando-se acima da cotidianidade” (HELLER, 2008, p. 40).

Porém na cotidianidade não é possível investir todas as energias nos processos de escolhas e aceitações, ou seja, nas decisões, uma vez que a estrutura básica da cotidianidade é a heterogeneidade conforme já explicitamos. Dessa forma, a elevação da cotidianidade para o humano-genérico estaria na homogeneização no sentido de concentrar toda nossa atenção sobre uma única questão e suspendermos outra atividade na execução da tarefa anterior, empregando nossa individualidade humana na resolução dessa tarefa (HELLER, 2008). Mas a característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade, pois se refletíssemos sobre todos os conteúdos das atividades concretas que desenvolvemos, não conseguiríamos realizar a maior parte delas e assim ficaria impossível a produção e a reprodução da vida da sociedade humana. Esta espontaneidade se manifesta de diversas formas desde a assimilação dos comportamentos sociais repetitivos da vida cotidiana até o fato de que estas assimilações se fazem a partir de motivações e interesses passageiros, pois em constante mudança surgem e desaparecem para o homem social e histórico. Dessa forma, a vida cotidiana foge à precisão da cientificidade: o homem age com base na probabilidade e possibilidade entre as suas atividades e as suas consequências. As atividades do cotidiano são ricas em avaliações probabilísticas que implicam também na economia da vida cotidiana. Dessa forma a ação e o pensamento cuidam de dar continuidade à cotidianidade de maneira que sua manifestação acontece com certa superficialidade, horizontalidade e acanhamento, ou seja, faltam-lhes “profundidade e intensidade” que por sua vez, Heller (2008) assevera que

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao

plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis (p. 49).

Depreende-se aqui a ideia de que a atividade prática do indivíduo só poderá elevar-se ao humano-genérico quando se estabelecer como uma atividade consciente, na unidade entre particularidade e genericidade, na tensão e na estabilidade repetida do cotidiano e assim poderá se promover como práxis. Nesse sentido é relevante a ideia de práxis agregada à consciência e à transformação uma vez que a atividade individual é tomada como “parte da práxis, da ação total da humanidade que, construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado” (HELLER, 2008, p. 50). A atitude da vida cotidiana é então pragmática na qual o correto e o verdadeiro se entrelaçam na emergência da cotidianidade. Para Heller (2008) o pensamento do cotidiano é fragmentado em materiais inteligíveis e de juízos de fato e de valor que têm relação direta com a nossa orientação social sendo então complexa a identidade do correto e do verdadeiro. Por outro lado, o correto será aquilo que nos ajuda a viver e prosseguir com o cotidiano sem grandes tensões. Por isso é que defende que as nossas atividades individuais muito pouco são estritamente individuais, mas sim resultado da classe social do indivíduo. Com efeito, esta atividade poderá elevar-se à práxis desde que supere a cotidianidade, pois não há um limite intransponível entre cotidianidade e práxis, mas certamente a transição não ocorrerá sem a transformação e a consciência do indivíduo.

Na esteira destas ideias, ressaltamos que, no campo da vida cotidiana, tanto a fé como a confiança são afetos que exercem um importante papel. As duas com dimensões tão intensas de emoção envolvem nosso cotidiano, indicando os limites do que é verdadeiro e correto. A fé se funda muito mais na perspectiva da religião e a confiança na perspectiva da ética e da política. Assim um traço do pensamento cotidiano é a ultrageneralização que obtemos a partir dos juízos temporários que a prática referenda ou apenas não nega. Heller (2008) defende que não é possível formular juízos precisos porque desta forma poderíamos perder a capacidade de ação. No entanto argumenta:

Mas, quando já não se trata da orientação na vida cotidiana e sim de nossa inteira individualidade de nossa integridade moral e de seu desenvolvimento superior, caso em que só podemos operar com juízos provisórios pondo em risco essa integridade, então deveremos ter a capacidade de abandoná-los ou modificá-los. Isso poderá ser feito quando o juízo se apoiar na confiança, mas não quando se basear na fé. Os juízos provisórios que se enraízam na particularidade e, por conseguinte, se baseiam na fé são pré-juízos ou preconceitos (p. 53).

Trata-se de empreendermos esforços para superarmos os juízos provisórios ou preconceitos uma vez que eles são exemplos de particularidades e que nos conduzem a fazer ultrageneralizações singulares. Heller assevera que se faz necessário substituir o singular por alguma universalidade, ainda que não se tenha tempo para analisar todos os aspectos do singular, sob o risco de nos perdemos em cristalizações. Neste ínterim, a ultrageneralização nos ajuda a avaliar as ações e decisões, produzindo um conhecimento que se ergue nas comparações que fazemos na atividade cotidiana. Por sua vez é o homem na sua “concreta totalidade” que poderá avaliar e compreender o “fenômeno singular”. Contudo, nesta problemática do singular e da universalidade, a filósofa adverte que o próprio uso de precedentes comparativos para conhecer as situações trará efeitos negativos caso nos impossibilite de apreender “o novo, o irrepetível e único de uma situação” (HELLER, 2008, p. 55).

Por sua vez destaca que a imitação faz parte da vida cotidiana sendo fundamental saber se somos capazes de produzir um campo de liberdade individual no interior dos atos repetidos ou até de abandoná-los para produzirmos novas atitudes. Contudo é fundamental compreender que a individualização tem estreita relação com as fases da vida, situações e épocas. Outro aspecto da vida cotidiana destacado no pensamento helleriano é a entonação, ou seja, a atmosfera tonal que envolve os indivíduos quando aparecem em determinado meio e que continua a acompanhá-los. A entonação tem valor na vida cotidiana “tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação, etc” (HELLER, 2008, p. 56). Desse modo a sensibilidade para produzir a entonação está na individualidade e a sua não percepção significa negligenciar um aspecto importante das relações sociais, no entanto ficar preso a esta atmosfera tonal pode levar a algum tipo de ultrageneralização envolvida na esfera emocional, tratando-se de uma espécie de “preconceito emocional”.

Em face desta caracterização do comportamento e do pensamento cotidianos compreende-se que espontaneidade, pragmatismo, economicismo, uso de precedente, juízo provisional, ultrageneralização, imitação, entonação, analogia, fé, confiança são amalgamados para além do caráter casual que lhes emprestamos, pois são necessários para o homem viver na cotidianidade. Mas esta riqueza do cotidiano não pode ser absolutizada nem pode nos alienar. Isto seria negar a concepção de movimento que está subjacente ao desenvolvimento genérico da humanidade. Heller (2008) adverte que, de todas as esferas da realidade, é a vida cotidiana que mais serve à alienação, apesar de não ser obrigatoriamente alienada. Para ela a “coexistência muda, em-si, de particularidade e genericidade, a atividade cotidiana pode ser

atividade humano-genérica não consciente, embora suas motivações sejam, como normalmente ocorre, efêmeras e particulares” (p. 57). Na cotidianidade é natural a desagregação entre ser e essência. Nesta direção há de se cuidar para não se colocar na heterogeneidade das atividades cotidianas sem individualidade, há de se cuidar para não se deixar ser engolido pelos seus papéis. O usual, habitual assimilado como normas pode transformar-se em cumprimento e conformismo “na medida em que aquele que assimila é um indivíduo sem núcleo; e a particularidade que aspira a uma vida boa sem conflitos reforça ainda mais esse conformismo com a sua fé” (HELLER, 2008, p. 57). Por fim salientamos que a alienação da vida cotidiana tem estreita relação com a época, com a sociedade, com os grupos sociais, com a produção e com o próprio indivíduo, mas sua problemática será melhor explicada quanto mais compreendermos os significados políticos agregados a ela, assim como as “articulações entre a predominância financeira, e o distanciamento de ser social da dimensão verdadeiramente humana de seu trabalho” (SILVA, JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013, p. 448).

c) Espaço

O espaço, de mesmo, é social.
Milton Santos

A discussão sobre a categoria temática “Espaço” surge com a análise dos dados da pesquisa e com a própria pesquisa bibliográfica. Na análise dos dados, mais especificamente na categorização temática, apreendemos a recorrência desta categoria a partir das vozes dos sujeitos entrevistados e nos documentos analisados. No corpus de análise da pesquisa, encontramos indicações diversas e reiteradas da instituição de Educação Superior como “espaço” de formação, da defesa de que estas instituições deveriam privilegiar um “espaço” para apoio ao ensino de graduação, da criação de um “espaço” de discussão e debate sobre a realidade da docência na universidade dentre outras indicações que colocaram a concepção de Espaço em evidência.

Se, por um lado, esta categoria brota da realidade pesquisada, não obstante Cunha, M. I. (2010), pesquisadora que vem investindo esforços na compreensão da Pedagogia Universitária no cenário brasileiro, já nos apresentava trabalhos que tratam a problemática do espaço, do lugar e do território nos processos analíticos da formação de professores

universitários, direcionando suas análises para o mapeamento dos espaços formais de formação dos docentes. Esta pesquisadora constrói suas explicações partindo das definições que os termos Espaço, Lugar e Território possuem no dicionário da Língua Portuguesa, mas amplia estas concepções com aportes teóricos da Filosofia. Desta ampliação decorre a relação entre lugar e local, como sinônimos e como uma porção do espaço. A pesquisadora demarca sua posição no sentido de destacar a importância do emprego gramatical correto dos termos, mas ressalta, sobretudo, que essa “compreensão encaminha para reflexões importantes que envolvem os significados e imbricação dos termos nas estruturas sociais de poder” (CUNHA, M. I., 2010, p. 48). Neste sentido levanta questões orientadoras na condução de sua análise, tais como: “Quando um espaço se transforma em lugar? O que transforma o espaço em lugar? Quando o lugar se constitui em território?” Ao apontar para as suas conclusões, afirma:

No campo em estudo, ao assumirmos lugares na universidade, para a formação de professores, estamos definindo os formatos e alternativas que conseguimos estabelecer com tal objetivo e atribuímos sentidos de legitimidade aos mesmos. Mas, transformaremos esses lugares em territórios quando firmamos ações, como uma cultura, delineando processos decisórios e visões epistemológicas que se tomem preponderantes. Os territórios têm certa estabilidade e a alteração de suas fronteiras é sempre resultado de lutas concorrenciais (p. 56).

Em face destas indicações, reconhecemos o valor da concepção de espaço, lugar e território com fronteiras de poder. Nesta esteira acreditamos que a análise ora apresentada por esta pesquisadora é inspiradora e coerente com as discussões que tecemos na constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e das suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior. Mas nos propusemos a estudar especialmente a categoria Espaço pela relevância que assumiu no corpus de análise da pesquisa com o intento de compreender como a noção de espaço aparecia nos dados coletados. Dessa forma cuidamos de aprofundar esta categoria explorando a possibilidade teórica que ela enseja.

Elegemos as ideias de Milton Santos (2012a, 2012b) como referências profícuas para compreendermos os espaços de formação institucionais e como os sujeitos históricos envolvidos neles contribuem para a sua concreta constituição. Esse estudioso assevera a ideia de Espaço como sendo social e adverte que só a partir do desenvolvimento da Geografia Social é que se estudou esta concepção a partir da sociedade e não do solo, como era tradição na Geografia Física. Esta noção de Espaço é fecunda porque o compreende “como teatro das ações humanas” (SANTOS, 2012b, p. 21). Isto implica em entendê-lo a partir de sua formação e não apenas de sua forma. Na tessitura do pensamento deste autor, os esforços são

voltados à constituição da Geografia Social. Contudo tomamos a fecundidade de suas concepções porque fundamentalmente nos revela uma visão da análise da realidade, relacionando-a às dinâmicas sociais que criam e transformam as formas e não o inverso. Esta noção de dinamicidade subjaz o movimento e o desenvolvimento do Espaço como social e humano, portanto como fato histórico e dialético. Daí depreende-se que a história se escreve no espaço e, portanto, a história global e a local podem contribuir como base para o entendimento da “realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem” (SANTOS, 2012b, p. 22). Neste sentido, toma a categoria “Formação Econômica e Social” como a mais adequada para subsidiar a formação de uma teoria valiosa de “Espaço”.

Balizada por esses aportes, essa teoria de espaço refere-se à evolução das sociedades no seu panorama específico em relação às forças externas e internas de onde provêm as influências que impulsionam seus movimentos. Nesta direção a explicação reside na história do próprio homem a partir do seu trabalho como produção de sua humanidade, ou seja, é o trabalho do homem que transforma historicamente o espaço com o qual ele se depara cotidianamente. Nesta direção Lukács³⁷ (1960, apud SANTOS, 2012b, p. 24) compreende que o estudo histórico das sociedades opõe à primazia do econômico a primazia da totalidade. No entanto explica que não existe sociedade em geral, pois é verdadeiro também pensarmos que as sociedades são suscetíveis às suas localizações histórico-temporais. Nesta trilha a Formação Econômica e Social oferece o conhecimento de uma sociedade na sua totalidade e nas suas frações sempre em movimento e evolução histórico-temporal. Esta concepção de espaço revela que ele “não é uma simples tela de fundo inerte e neutro” (SANTOS, 2012b).

A organização do espaço é compreendida por este estudioso como uma forma que expressa o resultado objetivo de uma multiplicidade de variáveis atuando através da história, portanto, na sua dinamicidade. Assim a forma é tanto resultado como processo, fazendo do “espaço uma realidade objetiva, um produto social e um subsistema da sociedade global, uma instância” (SANTOS, 2012b, p. 73). A noção de espaço, de meio que transcrevo a seguir fortalece a opção até aqui defendida. Vejamos:

Consideramo-lo como algo dinâmico e unitário, onde se reúnem a materialidade e ação humana. O espaço seria o conjunto indispensável de sistemas de objetos, naturais ou fabricados, e de sistemas de ações deliberadas ou não. A cada época, novos objetos e novas ações vêm juntar-se às outras, modificando o todo, tanto formal quanto substancialmente (SANTOS, 2012B, p. 146).

³⁷ LUKÁCS, G. *Histoire et conscience de classe*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1960.

As palavras transcritas acima nos mostram que o espaço é composto por formas somadas à vida que as anima. Assim resulta da intrusão da sociedade nestas formas, sendo um sistema de valores que se transforma permanentemente. O espaço é a sociedade. É presente, porque é também passado e futuro. Portanto é a síntese sempre provisória e renovada das contradições da dialética social, pois é o homem que imprime ação e movimento, conferindo-lhe conteúdo e vida. O Espaço considerado nesta perspectiva não pode ser estudado sem a ideia de totalidade que, conforme Santos (2012a), é uma das noções mais fecundas que a filosofia clássica nos legou, pois contribui para analisar a realidade, fazendo o movimento entre o universal e o local e vice-versa, ou seja, como uma totalidade concreta. Como nos ensina Kosik (1976) totalidade não significa todos os fatos, mas sim a realidade como um todo estruturado, dialético no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos não constituem, ainda, a totalidade. Esta ideia de totalidade nos ajuda a explicar as partes deste todo, apesar de que o todo é maior que a soma das partes.

Nessa direção se, por um lado, tomamos Espaço como uma das categorias de análise do nosso estudo, faz-se necessário explicitar sua relação com a noção de território e de lugar. A despeito destas concepções, vale-nos então aclarar que o “território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 2012b, p. 138). Por sua vez são os lugares que formam o território. É, sobretudo, nos lugares que a força do local pode resistir às forças hegemônicas globais, pois o lugar é a sede da resistência e onde poderemos conhecer a realidade de forma sistemática. É no lugar que encontramos nossas características locais, o lugar é nosso próximo e por isso tem uma grande força na produção histórica da humanidade sem, contudo, perder suas características globais. Assim, o lugar não é um fragmento, mas a própria totalidade em movimento. Neste movimento, Santos (2012a) destaca a importância dos eventos naturais e sociais ou históricos. São estes últimos que ganham realce na nossa análise porque estes supõem a ação humana, sendo também ideias e não apenas fatos. Assim os eventos estão situados no tempo e no espaço e explicita ainda que, parcialmente, um modo de organizar e entender a realidade. A ação do homem e os eventos são movimentos imbricados. É no lugar que acontecem os eventos e é também no lugar que redescobrimos o local e seus significados e valores, possibilidade dada pela consideração do cotidiano.

Santos (2012a; 2012b) assevera que é o uso e ação do/no espaço que faz dele um objeto de análise social e não apenas o espaço em si mesmo. Assim são fundamentais as noções de estrutura, função e forma do espaço. Ou seja, é fundamental compreendermos como o espaço

está estruturado e organizado, como é a sua funcionalidade, como é formado e o que o compõe. Em síntese, a categoria Espaço, abordada a partir dos aportes teóricos até aqui explicitados, nos leva ao estudo da problemática dos espaços institucionais ou das instituições como espaços de formação para os professores da Educação Superior, problematizando a totalidade das estruturas e das relações envolvidas nesta dinâmica. A construção de espaços de formação passa pela criação das formas espaciais concretas e pelas relações e significados dos sujeitos envolvidos neste movimento global e localmente. É na relação dialética entre espaço e tempo, forma e conteúdo que o sujeito social significa seu espaço, valorizando-o e renovando-o. Só neste movimento dialético, o espaço institucional poderá estabelecer novos contornos para a formação de professores a fim de atuar na Educação Superior.

No próximo capítulo continuaremos com a discussão das categorias, no entanto nos deteremos nas Categorias Analíticas que guardam e sustentam os fundamentos mais gerais para o conhecimento do nosso objeto oportunizando-nos diversos graus de abstração, generalização e aproximação (MINAYO, 2000). Com efeito, trabalharemos com os marcos teóricos sobre a Universidade, a Pedagogia Universitária e as Políticas de Formação de Professores – como categorias analíticas que possibilitam-nos uma interlocução com a produção acadêmica da área específica a fim de melhor compreender a Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior.

CAPÍTULO 2

Universidade, pedagogia universitária e políticas de formação de professores: marcos teóricos de análise

A posição da totalidade, que compreende a realidade nas suas íntimas leis e revela, sob a superfície e a casualidade dos fenômenos, as conexões internas, necessárias, coloca-se em antítese à posição do empirismo que considera as manifestações fenomênicas e casuais não chegando a atingir a compreensão dos processos evolutivos da realidade.
Karel Kosik

Nos últimos anos, temos vivido transformações na vida das sociedades e de suas instituições que nos levam a refletir profundamente sobre as suas funções e como poderão essas instituições continuar a dar conta de tarefas pensadas para outras épocas históricas e, portanto, fadadas a limitações inexoráveis. Impasses são postos às instituições sociais que não conseguem cumprir as mesmas funções de outrora. É sabido que as necessidades dos tempos atuais não são as mesmas, no entanto cabe refletir sobre como podem as instituições sociais cumprir suas funções sem se render aos ditames das demandas de uma realidade fincada na própria necessidade do mercado mediador das relações sociais do atual mundo globalizado.

Essa ordem de mercado no mundo globalizado é um desafio para pensarmos na educação. Como poderemos compreender os propósitos da educação num contexto que anuncia objetivos diferentes, por vezes, contraditórios àqueles educacionais? Sacristán (1999) nos ajuda a refletir sobre este panorama quando menciona que o mercado tem uma razão apropriada que acompanha a economia, a ideologia, os valores sociais e os meios de comunicação. Os interesses de grupos e instituições são postos em cena e a educação é fundamental neste debate especialmente no momento político atual no qual ela ocupa uma posição central nas agendas de discussões das nações como uma estratégia de desenvolvimento e avanço para as sociedades. O conhecimento é atualmente tomado como um capital fundamental às nações, sendo a educação seu grande abrigo.

Como tal as instituições educacionais são alvo de investimentos financeiros de agências multilaterais que orientam a política educacional. São as escolas de educação básica, as universidades e todo aparato educacional dos países em desenvolvimento que recebem

investimentos e sofrem influências de orientações políticas advindas destas agências. Na Educação Superior Brasileira, pode-se identificar fortemente a expansão da oferta de ensino na iniciativa privada tendo como suporte, dentre outras questões, a existência de uma legislação flexível que facilita sua existência. Esse é um evento importante para nós, pois implica um reflexo que se estende a toda Educação Superior Brasileira envolvendo a gestão das instituições, seus currículos, formação de professores e políticas de acesso e permanência de seus estudantes.

Nessa perspectiva tomamos como categorias de análise – a Universidade, a Pedagogia Universitária e as Políticas para a formação de professores da Educação Superior. Estas categorias contribuem para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, por proporcionar informações e concepções acerca da Educação Superior e suas complexidades pedagógica e política sempre contextualizadas historicamente, visto que é neste contexto produzido coletivamente pelos homens e suas relações com o seu trabalho que se produz a própria história.

Dessa forma, principiamos nossa discussão apresentando a universidade e seu surgimento com o intuito de fazermos uma incursão histórica numa instituição que tem sua trajetória sublinhada pela própria história da ciência, da educação e das sociedades. Conhecer essa história nos ajuda a refletir sobre o papel da Pedagogia no contexto socioeconômico em que a Educação Superior está inserida, sobretudo porque as instituições de ensino passam por transformações sempre relacionadas ao momento histórico e político de cada época e localidade onde se encontram. Igualmente, salientamos que a compreensão dessas transformações nos ajuda a delinear melhor o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, analisando como a Educação Superior foi se constituindo e se relacionando com a história da universidade.

Estruturamos o capítulo em três seções. A primeira trata da história da universidade e seus desafios. Nessa seção, discutimos o surgimento dessa instituição na América Latina e no Brasil, algumas tendências mundiais com o Tratado de Bolonha, a história do ensino superior norte-americano e suas influências na universidade contemporânea brasileira e a crise da autonomia universitária relacionada ao desenvolvimento e divulgação do saber.

Na segunda seção do capítulo, discutimos sobre a Pedagogia Universitária. Trabalhamos inicialmente o campo de conhecimento da pedagogia direcionada à Educação Superior, ocupando-nos da produção acadêmica nessa área e como vem sendo circunscritos o espaço e as fronteiras deste campo de conhecimento. Ainda nessa seção, estudamos a

especificidade da docência universitária e suas relações com o desenvolvimento profissional e formação de professores da Educação Superior.

Na terceira seção, encerramos o capítulo, ocupando-nos de uma reflexão sobre as Políticas para a formação dos professores da Educação Superior, enfatizando a relação entre política, estado e legislação. Em seguida, discutimos sobre a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação 2011-2020 e o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 como marcos legais que assinalam características específicas à Educação Superior e à formação de seus professores.

2.1. A Universidade: antigos e novos desafios

A universidade como instituição social de ensino surge com o desafio de consolidar um conhecimento científico em meio a uma época em que este tipo de saber era considerado como herege e secular. Havia uma disputa profunda entre o Poder do Estado e da Igreja. Esta última exercia um instituto monástico sobre a universidade. No surgimento da universidade, já se constata crises nas suas gestões administrativa e acadêmica que resvalam em crises tidas como sendo de hegemonia, legitimidade e institucionalidade, discutidas na contemporaneidade por teóricos como Santos, B. S. (2000, 2005), Sguissardi (2009), Cunha, L. A. (2000, 2006, 2007), Silva Júnior e Sguissardi (2001), Cambi (1999), Manacorda (2010), dentre outros.

Recuperando um pouco da história da universidade, servimo-nos de Manacorda (2010) que nos ajuda a compreender o ensino na universidade da Idade Média. Essa época é considerada de grandes perdas para a história da ciência, pois o poder religioso arrefeceu toda produção do conhecimento que desafiou as verdades e dogmas acreditados e divulgados pela igreja através da fé cristã. Todo conhecimento que desafiasse esta ideia de verdade era tido como conhecimento mundano e, portanto, deveria ser extirpado. Mas, contrariamente a essa marca do período medieval, na qual é registrada uma das maiores perdas na história do conhecimento e da cultura da humanidade – a destruição da Biblioteca de Alexandria – que nasce a instituição que mais tarde vem a se consolidar como aquela produtora do conhecimento científico e verdadeiro, a universidade.

Desse modo o surgimento da universidade está ligado diretamente à história da Igreja e do poder religioso que delimitou por séculos a fé como limite da própria razão. As aulas eram

verdadeiras predicções voltadas à formação do homem bom e de fé e assim permaneceu por muito tempo. Manacorda (2010) se refere à abertura de um curso de Direito em Bolonha, no ano de 1228, utilizando um discurso de apresentação de um professor que explica aos estudantes sobre o método de ensino a ser usado. Cita:

Quanto ao método de ensino, seguirei o método observado pelos doutores antigos e modernos [...] o método é o seguinte: primeiro, dar-vos-ei um resumo de cada título antes de proceder à análise literal do texto; segundo farei uma exposição a mais clara e explícita possível do teor de cada fragmento incluído no título; terceiro, farei a leitura do texto com o objetivo de emendá-lo; quarto, repetirei brevemente o conteúdo da norma; quinto, esclarecerei as aparentes contradições, acrescentando alguns princípios gerais de Direito (extraídos do próprio texto), chamado comumente *Brocardica*, como também as distinções e os problemas sutis e úteis decorrentes da norma, com suas respectivas soluções, dentro dos limites da capacidade que a Divina Providência me concederá. Se alguma lei merecer, em virtude de sua importância e dificuldade, uma *repetitio*, essa repetição será feita à noite. As *disputationes* realizar-se-ão pelo menos duas vezes por ano: uma vez antes do Natal e uma vez antes da Páscoa, se estais de acordo (p. 190).

Percebe-se o cuidado do professor em sistematizar seu método de ensino, deixando-nos claro a concepção do ensino magistral predominante desde essa época. A ideia de subordinação às bênçãos divinas em concedê-lo, a capacidade de ensinar e as *disputationes* – discussões marcadas para serem realizadas próximas a datas de cunho religioso – deixa evidente a presença do poder religioso em relação ao conhecimento e à universidade, poder ao qual esta instituição esteve subordinada em grande parte da sua história. Ainda Manacorda (2010) contribui com as nossas análises quando indica que os exames universitários eram interrogatórios que deveriam ser respondidos de acordo com o verbo do mestre. O ensino dessa maneira se apresentava com métodos catequéticos de perguntas e respostas, de certo e errado e com uma provisão divina para com o mestre.

Contudo, se a universidade tem em sua origem um legado do ensino tradicional que desde o século XI até a contemporaneidade passa por mudanças e se abastece com variadas características, registra-se, por outro lado, seu legado contestador. Cambi (1999) destaca outras tendências de ensino que marcaram a própria história da universidade. Menciona que os estudos universitários na Europa se organizavam conforme um modelo que geralmente era composto por

um grupo '*de intelligentsia urbana*', que critica a ordem social, religiosa e laica (atacam os nobres e os frades, por exemplo), que exprime uma concepção de vida desencantada e mundanizada, ligada ao jogo, vinho, amor

(como ficou codificado nos cantos goliardos, nos *Carmina burana*), mas também ao destino e à morte (p. 185).

Essa tendência identificada com o caráter de contestação presente no surgimento da universidade desde a Idade Média pode ser elucidada com a história de Pedro Abelardo³⁸. É com Abelardo que surge por volta do ano de 1150, a Universidade de Paris (CAMBI, 1999). Ele se utilizou da dialética e da lógica para fundamentar o seu método de ensino. Tinham, em suas aulas, os jovens parisienses de discutir sobre os temas abordados, gerando debates calorosos que colocavam suas aulas sobre a desconfiança de algumas autoridades religiosas no que se refere à validade e benefício deste modo de conduzir uma aula, pois criavam espíritos rebeldes e contestadores, mas mantinham a atenção da sociedade local voltada para a Igreja e trazendo a ela respeito e prestígio.

Mais tarde, a universidade passa a ser realidade por toda Europa, surgindo instituições reconhecidas que assim permanecem até os dias de hoje. Todas com o objetivo de produzir conhecimento e, mesmo sobre os mandos dos poderes temporais e religiosos, contribuíram significativamente para a revolução científica que fundamenta outras importantes mudanças na história da humanidade – o Renascimento e a Revolução Industrial no século XVIII. Essas são mudanças importantes para a história da universidade porque se entrelaçam com a própria história do conhecimento.

Não vamos nos deter nessas épocas históricas porque nosso interesse gira em torno da universidade. Dessa forma, destacaremos apenas algumas mudanças que, a nosso ver, são fundamentais na história da humanidade e refletem diretamente na concepção de conhecimento que os homens foram construindo com o passar dos tempos e, principalmente, porque esses são temas muito complexos para nos arriscarmos a fazer um arrazoado. Assim, destacamos que, no Renascimento, houve uma busca para resgatar os conhecimentos da antiguidade e superar o obscurantismo oriundo da crença religiosa da época. As descobertas geográficas são, sobretudo, um testemunho da mudança das sociedades dessa época, pois revelam outra maneira de conhecer o próprio mundo. A invenção da imprensa dá novos ares à divulgação do conhecimento. As universidades, nessa época, fomentaram grande avanço nas ciências médicas, botânica, zoologia, química, física, astronomia e a matemática – esta a mais desenvolvida na Renascença. Dessa maneira, o conhecimento vai adquirindo a posição de

³⁸ Sobre a história de Abelardo e a origem, da Universidade em Paris, recomendamos consultar Cambi (1999) e Manacorda (2010). Consultar também o Filme “Em nome de Deus” que ilustra em linguagem cinematográfica as aulas de Abelardo e seu convívio com os estudantes e a Igreja Medieval da época. Retrata, ainda, o amor conturbado com Heloise desafiador da postura de mestre que deveria ser mantida conforme os auspícios da Igreja Católica na qual o celibato era fundamental para aqueles que desejavam a mestria.

ciência e o mundo vai transformando-se. É no século XVII que a ciência adquire status, pois rompe com verdades que eram tidas como absolutas. É nesse período que se buscam esclarecimentos sobre a origem do universo, defende-se que a Terra não é o seu centro, enfim, é um período de ascensão da ciência sobre os mitos, as crenças e o senso comum. No entanto, há forte resistência a essa ciência que nasce e a Inquisição, que vinha desde meados da Idade Média, é seu principal cânone.

Contudo é só no século XVII que o homem percebe que não necessita de tutores para pensar sobre o certo e o errado e, dessa maneira, começa a utilizar seu próprio conhecimento sobre o mundo e sobre as coisas. E, mesmo em meio às resistências, a ciência se desenvolve e oferece ao mundo inventos prodigiosos, consolidando-se no século XIX e reordenando a vida da humanidade, pois não só responde às interrogações sobre o mundo como também interfere nele. Nesse cenário as universidades têm importante papel. Todavia, na proporção que a ciência foi se consolidando, a separação entre os saberes populares e os saberes científicos foi acontecendo de tal forma que surgiu o preconceito sobre tudo aquilo que se referia ao senso comum. Este era tido como um saber menor, um saber que detém socialmente menor prestígio e, em contrapartida, à academia é imputada maior confiabilidade, em contraposição às críticas que atacam seu distanciamento da sociedade.

É sobre esse posicionamento que repousam muitas críticas sobre a produção do conhecimento na universidade. No caso brasileiro, há de se questionar sobre os propósitos do avanço do conhecimento em relação a uma nação pauperizada. Assim como há uma separação entre a ciência produzida pelos países ricos e aquela produzida pelos países pobres, cabe-nos questionar sobre a função social da universidade como produtora e difusora de conhecimentos. A economia alimenta a ciência, portanto, não podemos pensar que todo conhecimento científico produzido é viável para todas as nações. Attico Chassot (2004) alerta-nos que “a ciência não tem a verdade e sim algumas verdades transitórias” (p. 256), tal incompletude é uma das marcas do momento da própria ciência.

Diante desse horizonte, vemos um indício histórico das crises que atualmente assolam a universidade: aquele que questiona sua legitimidade e autonomia tão decantada de geração em geração. A identificação de uma lógica de ensino tradicional voltada à aula magistral, atualmente ainda encontrada, na qual o centro do processo de ensino e aprendizagem é o professor é outra forma de questionarmos a legitimidade desta instituição. A perspectiva subversiva na qual o ensino é provocador e, portanto, deve questionar a ordem vigente seria outra característica que faz parte da crise de autonomia da universidade. Certamente essas questões podem ser melhor analisadas à medida que vamos compreendendo que os desafios

que a universidade enfrenta são novos – contextualizados a partir das suas condições históricas em dar respostas à sociedade – e carregados de uma especificidade do seu tempo. Todavia continuam antigos na medida em que se repetem e se reconstróem no interior da organização desta própria instituição.

2.1.1. Apontamentos sobre a universidade na América Latina e no Brasil

Vimos que o início da história da universidade foi marcado pela disputa de poderes. Poderes demarcados especialmente entre a Igreja e o Estado. Esse espaço de disputas vem sendo transformado através dos tempos, mas é sabido que a universidade, independente do tempo ou do país do qual se fala, sempre teve sua imagem vinculada à formação de elites locais que vislumbravam ocupar cargos nos governos; ao desenvolvimento da ciência; e à produção e difusão do conhecimento. Além dessas, outra característica fundamental é a função de formar profissionais e diplomá-los a partir do grau que lhes outorga. Nesse ponto cabe à universidade a profissionalização de seus estudantes. E, no que se refere à extensão universitária, há de se considerar a dimensão cultural da universidade e os seus projetos de inclusão social.

Desde o século XVI, encontramos dados sobre a origem da universidade na América Latina, vinculando-a ao conjunto de bens que traziam os colonizadores, resultando em diferenciações nos modelos de universidades criados no Novo Mundo (ABOITES, 2006). Recuperando um pouco dessa diferenciação, registra-se³⁹ que a característica que marcou a criação das primeiras universidades fundadas pelos espanhóis está voltada ao fato da Coroa Espanhola ter a necessidade de uma total dominação cultural das novas terras conquistadas, assim como naquelas criadas nas regiões andinas ter tido a necessidade de imprimir grandes esforços para conquistar “civilizações complexas, dotadas de uma avançada estrutura social, econômica e militar que lhes representavam o desafio de uma prolongada batalha cultural” (ABOITES, 2006, p. 1198). Registra-se que, diferentemente das colônias espanholas, aquelas dominadas pela Coroa Portuguesa, exemplo do caso brasileiro, a criação da universidade foi

³⁹ ABOITES, Hugo. *Verbete: universidades*. In: SADER, Emir (Coord.). *Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe*. São Paulo: Boitempo: Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006, p. 1197-1205.

tardia. Portugal manteve a administração fora do território ocupado e, portanto, manteve a Universidade de Coimbra como *locus* da formação superior das colônias.

Já a universidade na América do Norte, criada pelos ingleses, tem uma base privatista, diferenciando-se da perspectiva espanhola que inicialmente influenciou as universidades na América Latina com a ideia da universidade pública, ainda que dominada pelos poderes da Igreja em negociação com o Poder Real. Certamente Portugal e Espanha trouxeram grandes atrasos às suas colônias quando impuseram suas culturas, excluindo a cultura local e extraindo riquezas materiais e simbólicas dos povos dominados. Invariavelmente a perda maior sempre se volta à educação desses povos e, conseqüentemente, a criação de um modelo educacional pautado na preservação da supremacia exercida por essas metrópoles.

Contudo, se a universidade nasce subjugada aos poderes especialmente da Igreja, compreende-se que, mais do que submissão às pessoas, havia uma relação de poder institucional, seja com a própria Igreja, seja com o Estado. Isto nos mostra que a sua função social sofre intervenções de épocas e instituições que revelam perenidades e/ou rupturas para a universidade e, conseqüentemente, para a própria cultura institucional.

Desse modo, a cultura universitária foi historicamente submetida às forças políticas, tendo a busca da sua autonomia e o culto à democracia como balizadores de sua luta histórica. Ora, se a universidade colonial assim se estabeleceu, não diferentemente temos a criação da universidade republicana na América Latina, no século XIX, na qual a educação torna-se mais presente na vida dos povos latino-americanos em decorrência inclusive da grande expansão da dominação, mas com a constatação de que a instrução ainda era insuficiente nas terras dominadas. Ainda que os movimentos libertários das colônias na América Latina tenham sido marcados por uma tentativa de educação universal, laica e gratuita, a universidade latino-americana não sofreu mudanças profícuas com estes processos em todos os países (ABOITES, 2006). As mudanças tidas como modernas não alcançaram a cultura universitária em países como o Brasil, porque este passou a optar pelo investimento na economia agrícola e pecuária. Inclusive os grupos dos nativos de países que fizeram essa opção continuaram a não desfrutar de educação e não possuíam lugar na nova organização social, ficando à margem da universidade que continuava elitista. A universidade continuou vinculada aos grupos sociais que detinham o poder político e econômico (terras, minas e comércio).

O modelo de universidade humboltiana⁴⁰ ainda não tinha sido adotado com sua premissa de ensino, pesquisa e extensão. Era predominante a ideia de escolas profissionais

⁴⁰ Modelo de universidade alemã que, ao ser reformada, põe fim ao modelo de ensino abstrato, universalista e com diferenciadas especializações. Esse modelo enfatiza a pesquisa, ensino e extensão. Recomendamos

para atender aos interesses do capital acumulado que crescia e separava o fazer do pensar. Também era adotado o modelo acadêmico dos colégios profissionais, originando inclusive as cátedras. As universidades davam ênfase à formação profissional deixando relegada a formação integral científica com forte impacto na formação social da época e na constituição de algumas profissões.

É no século XX que as universidades na América Latina tiveram sua história transformada, uma vez que a lógica dos capitais industrial e comercial que se organizava desestabilizou a economia latifundiária da época, processo que teve respostas dos movimentos populares em prol da não exploração “dos trabalhadores e das comunidades indígenas camponesas despojadas de suas terras” (ABOITES, 2006, p. 1199). Esse cenário redireciona a questão que envolve a elevação social e o acesso à educação por parte da população excluída, questionando inclusive a estrutura do ensino que servia apenas à população abastada da época. Registra-se importante movimento dos estudantes em direção à construção de uma universidade menos elitista. Todo o movimento era em torno da criação de uma universidade independente, a qual não mais estaria submetida ao poderio da Igreja ou do Estado. Ainda que esse movimento tenha acontecido muito tempo depois da independência destes países, foi uma marca fundamental na história de suas universidades.

A questão da autonomia universitária continua sendo fundamental na formação da sua história. Compreende-se que a abrangência dessa autonomia está nos aspectos político, econômico, administrativo e pedagógico. Dessa maneira incluem-se os concursos públicos para contratação de professores, a eleição dos seus gestores, de suas comissões e outras iniciativas que coloquem as decisões institucionais ao alcance daqueles que a compõem. É certo que esse movimento não trouxe para o interior da universidade toda democratização sonhada inicialmente pelos estudantes e depois pelos próprios professores. Mas também é certo que a universidade não continuou como estava, alguma mudança aconteceu e isso não poderia ser negado.

Com o advento da economia a universidade precisou se desenvolver. Esse desenvolvimento trouxe mudanças que, mais uma vez, atendiam à acumulação do capital e ao desenvolvimento da indústria. Era necessário formar profissionais que pudessem atender às demandas do mercado. Por isso, o número de vagas aumentou, mas não alcançou a universalização, item presente na pauta das revoluções estudantis que marcaram a época.

Naquele século, a universidade não conseguiu ser a grande produtora da ciência devido aos poucos investimentos no desenvolvimento científico. O ensino superior continuou restrito à formação profissional e se distanciou da pesquisa, mudando esse quadro apenas ao final do século XX, com a abertura da universidade aos jovens professores e a estudantes de outras classes socioeconômicas, além da aristocracia. Surgem também os movimentos sindicais que fortalecem uma ideia de universidade democrática, com estabilidade para seu professorado. Aboites (2006) comenta sobre essa época, citando que “dessa maneira revitalizadas pela liberdade acadêmica, pela democracia interna e pela interação com projetos nacionais – e apesar dos governos autoritários e militares –, as universidades latino-americanas se converteram num protagonista social de primeira ordem” (p. 1202). A história da universidade continua vinculada às relações de poder e, portanto, de lutas entre instituições.

Nos anos 80, o dinamismo econômico foi decisivo para a estruturação da universidade a partir de novas ordens do capitalismo e do neoliberalismo. Aqui, surgem termos como ‘sociedade do conhecimento’ que trazem para a universidade a pretensa tarefa da formação das massas críticas. Nesta perspectiva, a universidade é impulsionada a buscar as tecnologias de informações e comunicações uma vez que as mudanças na área científica já estavam tomadas por essa tendência na globalização do conhecimento. A educação passa a ser peça estratégica para o desenvolvimento das nações e, portanto, passa a fazer parte das pautas das discussões nacionais e internacionais para o desenvolvimento com vigoroso apelo para a vinculação do avanço da ciência com a qualidade de vida do homem. Discussão que, a nosso ver, tem forte componente para se pensar na universidade com a própria história da ciência e da tecnologia na qual se questiona a vinculação entre desenvolvimento e progresso.

A racionalidade advinda de séculos passados chega ao século XX alinhada à visão de dominação do homem sobre a natureza unida a um processo de industrialização crescente e selvagem em que o desenvolvimento passou a ser considerado como sinônimo de progresso. No entanto, o desenvolvimento econômico, imperativo nesse cenário, e os benefícios tecnológicos não são extensivos às populações mais pobres, assim como a pretensa globalização do conhecimento não trouxe qualidade social ao mundo.

Balizados por esse cenário, é oportuno refletirmos sobre que tipo de universidade estaria sendo construída hoje pelos movimentos socioeconômicos e políticos para dar conta destas mudanças irremediáveis. Acreditamos que essa reflexão nos conduz a outro caminho decorrente da tendência neoliberal na educação: a estruturação da universidade com perspectivas de empresa. A presença do capital das empresas dentro dos financiamentos de pesquisas, a avaliação do trabalho universitário pelo governo e/ou agências financiadoras de

inovação tecnológica e científica, a compreensão de que a universidade deveria mostrar-se eficiente e eficaz, o ensino pautado pelas mídias e tecnologias de alta precisão e rapidez de informação e outras tendências que mudam as características da cultura universitária nos obrigam a pensar numa universidade em outro contexto histórico e consequentemente repensarmos a Educação Superior. Estas características ficam mais fortes agora, no século XXI, com transformações na maneira de ensinar e aprender na universidade. As transformações na área da tecnologia e da ciência trazem novos desafios à vida da universidade, em particular e da Educação Superior, em geral.

A própria estruturação e a organização da universidade sofrem grandes mudanças acadêmico-administrativas. São inaugurados cursos diversos, a exemplo, os cursos superiores de tecnologia, com curta duração, objetivando lançar mais rapidamente os profissionais formados no mercado de trabalho produtivo, assim como os cursos de pós-graduações em mestrados profissionalizantes. Os tipos de cursos citados ilustram bem as mudanças pelas quais a Educação Superior vem passando e se reorganizando. A concepção de ensino é redefinida, os professores são impelidos a reaprender suas práticas, os estudantes são diversos e, portanto, com anseios variados.

Ainda nessa tendência, temos a intensificação dos processos regulatórios de avaliação pelos quais a Educação Superior passa desde os anos de 1990, final do século XX. Essa avaliação padronizada pelas instâncias públicas federais abandona a localidade e traz critérios postos nacionalmente, advindos de tendências internacionais, determinando, assim, mudanças nas instituições para atender a padrões de qualidade homogeneizantes, consequentemente, com validade questionável. As estruturas físicas são mudadas para atender aos critérios postos como balizadores da avaliação. A organização curricular também é alterada e mais seriamente os professores têm seu trabalho transformado para atender a regras de produtividade acadêmica⁴¹. O reductionismo das avaliações resulta na divulgação de *rankings*, hoje, no caso brasileiro, de conceitos. Vemos que as políticas educacionais cada vez mais estabelecem uma cultura de supervisão e controle, por meio da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atrelando os financiamentos à produtividade acadêmica dos professores, ou seja, cada vez mais estamos escravizados por um volume de trabalho crescente que impacta na disponibilidade do professor para sua própria formação. Assim, investe-se muito mais naquilo que pode ser agregado ao Currículo Lattes e que rende

⁴¹ Sobre o produtivismo acadêmico, consultar SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho Intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

pontuações ao professor, do que mesmo na formação que se estabelece no cotidiano da instituição e sala de aula – a exemplo, o ensino.

Dessa feita a produção de conhecimento na universidade é vista como mercadoria e as instituições e seus professores “avaliados” a partir de critérios mensuráveis. Ademais, o crescimento exponencial da iniciativa privada no Brasil, já bem demarcado desde a época dos militares, ganha vultoso número na década de 1990, sem, contudo atingir um nível de qualidade proporcional a tal vultosidade. Essa realidade traz contornos mercadológicos ao campo educacional de maneira que a competitividade passa a ser preponderante e os objetivos educacionais são preteridos diante da lucratividade.

Considerando esse contexto, passemos a tratar da questão da autonomia universitária como composição central na estrutura da sua história. A luta pela autonomia voltada à produção da ciência livre e à divulgação do conhecimento faz parte da história universitária ainda que transformada através de cada época e lugar conforme nos indica Cunha, L. A. (2006) “constrangimentos houve e há mais fortes ou mais fracos, de modo que não é exagero dizer que a luta pela autonomia – diante da Igreja, do Estado, do Partido ou do Mercado, por vezes uma combinação deles – é um elemento co-essencial à universidade” (p. 14).

2.1.2. A Autonomia da universidade e suas relações com o desenvolvimento e divulgação do saber

Através da história da universidade, verificamos que os professores, então mestres, e estudantes desde a Idade Média na Europa estavam ligados à Igreja e essa instituição tinha o privilégio do ensino e de quais saberes eram ensinados. Dar estatuto laico ao conhecimento foi uma permanente busca de uma parte dos mestres da Europa Medieval e depois em todo mundo quando a universidade é implantada nas Américas. A universidade europeia desfrutava dos privilégios eclesiásticos, mas não desejava prestar contas de todas as suas iniciativas práticas, pois a Igreja desaprovava alguns métodos e mestres que não cultivavam um espírito obediente em seus estudantes, como já citamos no caso de Pedro Abelardo, na Universidade da Catedral de Notredame em Paris.

No século XXI, a autonomia da universidade frente aos preceitos religiosos ainda é questionada e preocupa a comunidade acadêmica. As experiências com as células-tronco é um bom exemplo desta interferência. Não obstante, o reflexo da interferência do Estado também

se faz sentir na cultura universitária e nos rumos que essa instituição tem dado à sua estruturação e organização. A presença do Estado é uma referência recorrente na história dessa instituição, pois estas eram criadas pela Igreja, mas também pelos poderes governamentais a fim de assegurar desenvolvimento aos países e de garantir a formação de futuros dirigentes estatais e eclesiásticos. A crescente economia e o poder político, já naquela época, subjugavam as universidades recém-criadas aos mandos e censuras do Estado e da Igreja, a fim de evitar o surgimento de subversões entre estudantes e mestres, grupos que representavam as classes intelectuais da época.

Atualmente a presença do Estado na cultura acadêmica é marcante no que se refere à avaliação destas instituições, vinculando esses resultados ao futuro das instituições, dos seus professores e dos estudantes. As transformações na organização do trabalho docente redimensionadas na perspectiva de atender aos financiamentos, credenciamentos de instituições e pesquisadores em agências de fomento à pesquisa e produção de novos conhecimentos são exemplos que refletem numa possível autonomia.

Quando falamos da história da universidade relacionada à Pedagogia Universitária, uma situação que muito nos interessa é aquela mencionada por Cunha, L. A. (2006) no que se refere ao potencial político das universidades que interfere na organização do Estado devido à participação política de estudantes e professores nas lutas sociais, como já vimos na história das universidades na América Latina. Ele nos mostra que “os aparatos sindicais ou para-sindicais de docentes, de estudantes e de funcionários técnico-administrativos” (p. 17) trazem a atuação de partidos políticos, direta ou indiretamente, levando mudanças para a organização do trabalho docente e estruturação de carreiras no interior das universidades.

É possível inferir que, se há séculos a autonomia universitária esteve vinculada à Igreja e ao Estado, atualmente esta vinculação pode ser notada fortemente ao mercado. A falta de investimentos do Estado, aliada aos interesses empresariais em investir em pesquisas que tragam resultados rápidos e objetivos ao mundo produtivo, traz prejuízos enormes à autonomia universitária. A organização atual do capital traz a tendência de mercado globalizado para a educação e na Educação Superior isso acontece de maneira imperativa. Com influências mundiais, Cunha, L. A. (2006) mais uma vez evocado neste texto, menciona que

partindo da falsa premissa de que o ensino é um serviço econômico, como as telecomunicações, por exemplo, os governos de certos países estão a exigir da *Organização Mundial do Comércio* (OMC) que obrigue a todos a abrirem seus mercados educacionais à competição internacional. Para eles, o ensino – a habilitação profissional inclusive e principalmente em grau superior –

deveria ser um serviço oferecido por empresas diversas, de países diversos, de modo que o aluno/consumidor escolha seu provedor como faz com um telefone celular. E mais: a validade dos certificados e dos diplomas, assim como a avaliação e o credenciamento das instituições de ensino, deixaria os limites dos Estados nacionais (p. 18, grifo nosso).

Este é um dos aspectos da crise institucional mencionada por Santos, B. S. (2005, 2000) resultante da tensão entre a exigência da autonomia universitária, preservando as finalidades das universidades em contraposição ao crescimento de outra exigência, a de submeter à universidade aos critérios de eficácia do mercado e da globalização do conhecimento, trazendo fortes apelos empresariais. Ou seja, “a universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, B. S. 2000, p. 190).

A liberdade acadêmica e a autonomia institucional são marcas importantes na cultura universitária já que a independência na produção da ciência deve ser fundamental aos estudantes, professores e técnicos administrativos dessa comunidade. As instâncias representativas desses segmentos são fundamentais para o aprimoramento da autonomia da universidade, pois a capacidade de decisão e avaliação sobre o cotidiano da instituição por eles também construída é importante para a construção da cultura acadêmica independente e crítica, produtora de inovação e mudanças que afetam a vida em sociedade.

Vale ressaltar que, na história da universidade brasileira, observamos uma autonomia relativa, pois tanto a dimensão administrativa quanto a pedagógica, fundamentais à cultura acadêmica foram controladas legalmente pelo próprio Estado por meio de seus ministérios e hoje pelo Ministério da Educação. A década de 60 nos traz um cenário bem ilustrativo sobre a autonomia das universidades brasileiras, pois, dentre outros eventos, houve uma diferenciação de investimentos entre instituições privadas e públicas; os reitores, diretores, professores e estudantes foram perseguidos pela ditadura; e existiu controle ideológico, fiscalização policial e intervenção. Mas houve também uma pretensa revitalização das universidades brasileiras, especialmente as públicas no que tange aos seus regimentos e estatutos assim como na sua estrutura organizacional. É o que podemos ver com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a chamada Reforma Universitária. Apesar de ser decantada como uma lei da reforma, suas prerrogativas continuaram a fragilizar a autonomia universitária: a escolha de reitores na universidade, teve ampliado o número de nomes indicados para o cargo, no entanto, sua escolha seria indicação do governo federal; o estabelecimento do fim do regime de cátedras que reestruturou, nas universidades federais e algumas estaduais, a carreira

docente combinando o tempo de serviço e a formação no nível de pós-graduação; a definição do orçamento das universidades federais de forma global, sem nenhuma especificação; e a tramitação de um projeto de emenda constitucional estabelecendo que as universidades federais passassem a contratar e demitir seu pessoal sem os constrangimentos das normas do serviço público, assim como estabelecer os níveis de remuneração aos seus professores e equipe técnico-administrativa (CUNHA, L. A. 2000). Apesar de a Educação Superior brasileira necessitar de reestruturação, a reforma universitária trazida pela lei supracitada teve fortes componentes político, econômico e ideológico e não trouxe grandes avanços para a conquista da autonomia da universidade, pelo contrário, atacou fortemente o funcionalismo público e os investimentos públicos nas universidades.

Há outras tensões que marcam as disputas de poderes nas universidades e, como nos aponta Cunha, L. A. (2006), existem dois poderes em confronto permanente na vida universitária: - o poder acadêmico - tido como elitista por privilegiar os docentes-pesquisadores de alto nível para ocupar cargos - e o poder sindical - tido como “baixo clero” por ter uma orientação de base e por tomar por igual a relação de trabalho com a instituição.

A gestão universitária discutida e contemplada na Lei n.º 5.540/68 trouxe também a especificação da organização acadêmica e os objetivos institucionais da universidade voltados à indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. No entanto, esta característica sofre mudanças significativas com a LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, quando introduz uma diversidade de tipos de instituições de ensino superior, atribuindo a algumas o dever do ensino, pesquisa e extensão e para outras a não obrigatoriedade da pesquisa. A cultura acadêmica sofre uma radical mudança com esse novo cenário da Educação Superior Brasileira, a separação e chancela legal da existência de instituições apenas de ensino e outras de pesquisa, ensino e extensão. Distinção que reflete diretamente na organização da gestão acadêmica e do trabalho e carreira docentes, assim como na hierarquização das instituições, dentre as quais há aquelas destinadas à pesquisa e, portanto, são consideradas como instituições de elites e aquelas voltadas apenas ao ensino e, por isso, consideradas menos prestigiosas (SAVIANI, 2010; SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Como nos diz Silva Júnior e Sguissardi (2001) quando problematizam a existência de modelos distintos de universidades de pesquisa e de universidades de ensino, carreira docente e diferenciação institucional no que se refere ao Programa de Estímulo à Docência (com os preceitos do modelo humboldtiano), mencionam que

a diferenciação da natureza organizacional das instituições de ensino superior – universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores – que pode se multiplicar ao extremo, em termos de planos de carreira, quadros de pessoal, se se fizer o que faculta a LDB (Art. 53, Parágrafo único, Inciso VI e Art. 54, § 1º, Inciso I) tem na Gratificação Estímulo à Docência a possibilidade de elevar-se ao infinito, pois essa gratificação atribuível mediante critérios tão específicos fará com que os vencimentos de cada professor sejam diferentes dos de todos os demais professores, ainda que da mesma classe e com idêntica qualificação (p. 171).

É consequência dessa diferenciação entre instituições de ensino superior, o estabelecimento de centros de excelência em pesquisa para as universidades públicas e a oferta de ensino para instituições privadas – atual quadro brasileiro. A existência dessa diferenciação nos faz questionar a hierarquização criada no interior da cultura acadêmica, na qual a produção de saber e a inovação ficam restritas às instituições de pesquisa. O conhecimento científico produzido por meio de pesquisas quase sempre na história foi alvo de críticas sobre o seu apartamento da vida social – a velha discussão sobre o afastamento da academia com a sociedade. Subjacente a essa discussão fica a ideia de que são os cientistas que conhecem os problemas e podem resolvê-los longe do saber social acumulado. Esta realidade desafia os princípios da universidade no que tange à sua função e responsabilidade social. Santos, B. S. (2005) ilumina esta discussão dizendo que este conhecimento é

homogêneo e organizacionalmente hierárquico na medida em que agentes que participam na sua produção partilham os mesmos objectivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas (p. 40).

Essa lógica hierárquica do conhecimento pautou a história da universidade, separando o conhecimento e a ciência das práticas sociais e dos saberes populares acumulados. Uma visão de ciência moderna que imprime à universidade uma marca elitista e por vezes produtora de um conhecimento descontextualizado.

Portanto, a autonomia é alvo de críticas perenes na história da universidade especialmente porque considerando todo o quadro até aqui analisado, ainda temos a questão fulcral dos parcos investimentos financeiros do Estado na Educação Superior. Logo, apesar de haver uma prerrogativa legal⁴² de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, o que encontramos na verdade é uma autonomia sitiada pelos investimentos econômicos destinados à universidade.

⁴² Consultar Art. 53 da atual LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

2.1.3. Algumas tendências mundiais: o modelo norte-americano e o Tratado de Bolonha

Assim como vimos o movimento de surgimento da universidade na América Latina e no Brasil com contornos marcadamente econômicos, acreditamos na importância de analisar o surgimento e a estruturação da Educação Superior nos Estados Unidos e na Europa, uma vez que a característica da subordinação das políticas educacionais às políticas econômicas se faz também presente. Elegemos o Tratado de Bolonha como eixo de análise da Educação Superior na Europa porque ele tem imprimido uma reorganização da Educação Superior nesse continente e tem estabelecido referenciais adotados em diversos países, devido aos fortes impactos das políticas globais. Conhecer outros modelos e sistemas de Educação Superior é um exercício frutífero pela possibilidade inspiradora e crítica que outras realidades podem nos proporcionar para melhor analisar como essas políticas exercem reflexos nos contextos locais.

Os efeitos da globalização são sentidos em todos os âmbitos da vida contemporânea. Opiniões diversas sobre ela são registradas em pesquisas, artigos, jornais e demais meios de produção científica e de comunicação, mas, independentemente daqueles que a defendem como uma possibilidade positiva para as novas relações entre as pessoas, nações e mercados, ou aqueles que a veem como elemento negativo e degenerador dessas relações, a globalização tem imposto mudanças na nossa maneira de ver e viver na contemporaneidade. A peculiar maneira como a comunicação se organiza no momento atual já nos é instigante para pensarmos nas influências que esse momento político e econômico traz para os sistemas de ensino, colocando vários desafios à sociedade. Embora seja fundamental destacarmos que as transformações econômicas, políticas, tecnológicas e culturais são abrangentes a toda dinâmica social, no que diz respeito à Educação Superior, essas mudanças também se fazem sentir. Na particularidade deste estudo traçamos um histórico panorâmico dos modelos de Educação Superior norte-americano e abordamos o Tratado de Bolonha como mecanismo político para a efetivação do Espaço Europeu de Ensino Superior - EEES⁴³, a fim de apreendermos melhor a organização e estruturação da nossa Educação Superior atualmente.

Tomemos inicialmente o modelo norte-americano de universidade. A ideia de que o Estado Norte-Americano não investe na educação tem sido uma discussão constante quando se trata do sistema de Educação Superior daquele país. Todavia, longe de ser uma verdade, o Estado Americano investe e financia a educação desde o início das suas universidades. O

⁴³ Doravante mencionado apenas como EEES.

Estado tem uma forte intervenção nas políticas de Educação Superior e atualmente continua injetando capital no financiamento e incentivo da área privada. Na verdade se trata de um estado forte que historicamente investe em prol dos interesses de elites locais e a Educação Superior nasce com essa tendência.

A história da Educação Superior nos Estados Unidos revela que a universidade ocidental também esteve voltada para a formação de grupos elitistas que exerciam forte poder econômico, social e intelectual. Ghisolfi (2004) aponta que diversas ações de estímulo aos *colleges* foram implantadas já no período colonial. Nessa época o poder público age em prol da realização e manutenção de instituições de ensino superior norte-americanas, que atualmente continuam sendo modelo de universidade para o mundo – é o caso da Universidade de *Harvard*. Essa universidade foi mantida pela corte geral inglesa desde seu surgimento, prosseguindo por muito tempo com esse financiamento, mesmo após o período colonial. Ou seja, a Educação Superior estadunidense sempre fez parte de um projeto maior de nação ainda que tenha sido criada com funções aparentemente restritas. Os próprios *colleges* revelam este projeto de nação. O que se observa é que a ideia de que o Estado Norte-Americano não investe na Educação Superior é questionável, embora seja verdadeiro dizer que a ideia de universidade federal nunca passou de alguns projetos naquela nação.

Tomando os *colleges* como fração dessa análise, percebe-se que são resultado de um investimento social do Estado Norte-Americano, apesar de não ter sido assimilado inicialmente pela população em função do próprio ensino superior ter amargado a não aceitação pela maioria da sociedade. Essa população não ambicionava a Educação Superior porque vislumbrava o enriquecimento a partir da cultura da meritocracia e do esforço individual que pregava a possibilidade de qualquer cidadão acumular riquezas na “terra das oportunidades”. Igualmente, o ensino superior sempre esteve voltado às elites e, portanto, era questionado sobre a quem serviria essa instituição já que,

os *colleges* e universidades existentes até o final da primeira metade do século XIX eram instituições privadas (embora contassem com o subsídio estatal) voltadas para a formação de quadros administrativos, ou de pessoas que visassem a ser governantes, ou integrantes do clero, e frequentemente pelos filhos das elites locais (GHISOLFI, 2004, p. 33).

O questionamento sobre a legitimidade da universidade reside fortemente neste quadro já que o país que pretensamente inaugurava a primeira experiência democrática do ocidente duvidava sobre a quem servia essa instituição. E aquelas universidades que preservavam o modelo advindo da Europa eram espaços das classes privilegiadas. Nesse sentido os valores

do capitalismo regiam as relações sociais e as universidades de modelo europeu sofreram forte resistência da população que buscava valores utilitários para garantir seu enriquecimento. A universidade no século XIX fica dividida entre o padrão europeu direcionado à elite e um padrão imediatista que deveria ter serventia e oferecer lucro e proveito para uma sociedade com anseios por igualdade de oportunidades, mas que, sobretudo, buscava desenvolvimento econômico. Essa tensão entre as elites e a maioria da população fez com que os investimentos públicos fossem reduzidos (GHISOLFI, 2004).

Nesse período a iniciativa privada recebeu estímulos legislativos e consequentemente jurídicos, pois o desenvolvimento industrial passou a ser reconhecido como atividade de interesse da nação, a propriedade privada deveria ser defendida e a tendência empresarial propagada. Dessa forma a acumulação de riqueza passou a ter maior importância que a educação. A atividade intelectual foi secundarizada em relação ao mundo material da riqueza no qual a oportunidade de conquistar capital se apresentava fértil e promissora. Porém a educação tornou-se gradativamente desejável ao povo quando começou a ser vista como um bem de consumo que poderia favorecer a promoção social (GHISOLFI, 2004). Ou seja, a educação passa a ser percebida com forte apelo utilitarista na qual se busca tirar benefícios reais rentáveis.

Esse horizonte que se constitui vigorosamente no século XIX, passa a ser um desafio para a Educação Superior no século seguinte. Esse desafio se configura em como fazer da educação algo que, podendo ser rentável mercadologicamente, possa ser também relacionado às necessidades e demandas sociais. Valemo-nos novamente de Ghisolfi (2004) quando resume que os Estados Unidos “deveriam solucionar no século XX como as instituições de Educação Superior deveriam oferecer ao público (aos consumidores) cursos (serviços/produtos) ‘vendáveis’ e (por que não?) ‘rentáveis’” (p. 38). Assim o Estado reduz seu controle sobre os *colleges* (período que antecede a Guerra Civil de 1860 a 1865) e estes também passam a sofrer menos pressão popular, conferindo-lhes certa autonomia administrativa.

Essa autonomia administrativa concedeu aos *colleges* e universidades norte-americanas, até meados do século XIX, uma tendência empresarial que orientou um estilo de administração privada. No entanto, estas organizações se estabeleceram numa sociedade de princípio agrário e de interesses de classes sociais elitizadas econômica e religiosamente, entrando em crise antes da Guerra Civil, mas a atravessando de tal forma que houve o fechamento de aproximadamente setecentos *colleges* (GHISOLFI, 2004).

Mesmo a partir do ano de 1850 quando os professores dos Estados Unidos entraram em contato com o modelo de universidade alemã que integra ensino, pesquisa e extensão, não houve repercussão dessas ideias já por causa da base agrária da sua sociedade, decorrendo daí a saída de muitos jovens norte-americanos para a Alemanha em busca de uma formação científica. Data-se que, no final do ano de 1876, a primeira universidade fundada a partir do modelo alemão se constituiu – a Universidade de Hopkins. Nesse caminho, cinquenta anos depois, o ensino superior dos Estados Unidos possuía uma parte de seus profissionais formada na Johns Hopkins com aspirações voltadas à formação científica germânica que criou mais tarde os *Community Colleges*.

Assim a reforma da Educação Superior buscou valorizar uma formação até então relegada pela sociedade estadunidense do século XIX, firmando-se também com as transformações pós-guerra civil que buscou consolidar a separação entre Estado e Igreja e o surgimento de uma nação industrial que necessitava de um desenvolvimento econômico compatível à sua atual formação política e social.

A urgência de um modelo de Educação Superior que atendesse às aspirações dessa sociedade que surgiu exigente foi um grande desafio para a sociedade estadunidense que hoje tem instituições de pesquisa renomadas e “dispõe do maior, mais capilarizado e mais prestigioso sistema de ensino superior do globo” (MORAES, R. C. C., 2013, p. 27). Em contrapartida, tem instituições que se movimentam como o mercado deseja e, portanto, se adaptam aos anseios dos estudantes que, como consumidores, modelam as propostas curriculares. Essa maneira de fazer educação com tendências mercadológicas faz da Educação Superior americana uma das maiores do mundo e uma das mais variadas.

As instituições de Educação Superior não realizam o vestibular, mas impõem às *High-Schools*, ou seja, às escolas de ensino médio um ritmo de competitividade gigantesco. Os próprios estudantes americanos reconhecem que seus currículos/históricos escolares serão analisados para que eles possam ingressar na Educação Superior. Essa formação após o ensino médio se chama *Undergraduated* e pode ser dada em cursos de curta duração, em apenas dois anos, com créditos reconhecidos em geral como parte das licenciaturas de quatro anos e com certificações variadas, os cursos chamados de *Associated Degrees*. Estes dois primeiros anos são equiparados ao ensino médio de alguns países – a exemplo, França e Alemanha, no que se refere às questões pedagógicas, pois “assemelha-se mais a uma operação de reciclagem acadêmica, para melhorar uma *high-school* (ensino médio) de qualidade ruim, a qual, por sua vez, dá sequência a uma escola elementar também ruim” (MORAES, R. C. C., 2013, p. 29). Já aqueles voltados às licenciaturas e à maioria dos bacharelados, são os cursos

chamados de *Bachelors Degrees*, com a duração de quatro anos. A graduação norte-americana é subdividida de tal forma que nos dois primeiros anos existem disciplinas gerais e só a partir do terceiro ano de curso é que o estudante poderá fazer sua opção de especialização.

As próprias instituições são preparadas para atender perfis de estudantes diferenciados. Inicialmente os *Community Colleges* ou *Two Year College*, que atendem estudantes com baixa condição econômica da comunidade local e se apresentam como uma boa alternativa para os estudantes estrangeiros – minorias étnicas – são uma ligação para as universidades. Essas instituições são geralmente públicas e recebem o financiamento direto do Estado e concentram em sua volta grandes discussões sobre a sua origem. Alguns críticos manifestam que seu surgimento aconteceu para atender aqueles estudantes fracos economicamente e democratizar o acesso à Educação Superior, outros manifestam que surgiram com o intuito de afastar das universidades de pesquisa aqueles estudantes intelectualmente frágeis. Mas, o que se registra é que,

desde 1968, o *Community College* é a porta de entrada principal, predominantemente, para os calouros, os alunos novos. A maior parte dos estudantes de ensino superior, dos Estados Unidos – hoje, mais da metade – começa sua trajetória em uma faculdade comunitária de curta duração (MORAES, R. C. C., 2013, p. 38).

Os *States Colleges* ou *University* são da administração pública e cada estado possui sua universidade e vários *Colleges*. Os *Privates Colleges* ou *University* são organizações privadas e menores que as estaduais. Já as instituições chamadas de *Doctorate-Granting Institutions* são aquelas que oferecem desde a graduação até o doutoramento e fornecem variadas certificações sendo comprometidas com o ensino e pesquisa⁴⁴.

Cumpre-nos observar que a Educação Superior norte-americana possui grande variedade de programas, tem a maioria de seu sistema educativo baseada em créditos, podendo existir algumas instituições com sua organização curricular baseada em carga horária ou unidades de estudos. Assim como no início da universidade naquele país, o atendimento às demandas e anseios da sociedade capitalista é forte delineador dos modelos de instituições que existem, pois o estudante é considerado como consumidor, sendo desta forma responsabilidade da instituição se adaptar ao estudante que consegue arrebanhar. Existem

⁴⁴ Para aprofundamento da classificação das Instituições de Educação Superior americanas recomendamos consultar GHISOLFI, Juliana do Couto. *Políticas de Educação Superior norte-americana: faça o que digo mas não faça o que faço?* São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 121).

curso de nivelamento⁴⁵ para atender aos vários perfis de estudantes que são matriculados, mas isso não impede, por exemplo, o alto número de evasão. O modelo que congrega ensino, pesquisa e extensão é julgado como elitista. Há um forte financiamento público através de concessão de bolsas e créditos educativos dentre outras características que vemos alvorecer no sistema de Educação Superior brasileiro. É curioso observar que, em algumas instituições, um dos documentos solicitados para a matrícula na pós-graduação é uma carta de comprovação financeira do banco no qual o estudante tem conta, cujo objetivo é verificar sua condição de pagamento de mensalidades. Igualmente curioso é destacar que empresas são financiadoras de cursos superiores e têm seus programas de treinamento transformados em cursos regulares de Educação Superior para atender à demanda de mercado⁴⁶. Assim,

desde 1990, a privatização tem sido a tendência dominante na educação superior americana. O início da privatização reflete uma mudança no espírito do tempo: o compromisso com o setor privado e com o mercado de capitais, antes visto com profunda desconfiança, foi abraçado como um dever social, bem como fonte de receitas. Assim, universidades agora patrocinam entusiasticamente programas cooperativos de educação e investigação com corporações e se envolvem em atividades comerciais através de parques de pesquisa, patentes, incubadoras de empresa e fundos de capital de risco (GEIGER, 2010, p. 1⁴⁷ apud MORAES, 2013, p. 38).

Ainda nessa perspectiva de mercado, vale ressaltar que os professores não possuem isonomia salarial e há uma exigência pela produtividade acadêmica sendo essa inclusive critério de permanência ou demissão em algumas instituições renomadas. Nas áreas aplicadas, os professores mais valorizados são aqueles que têm experiência em empresas e indústrias. E o grande atrativo é o ensino na pós-graduação, sendo que o ensino de graduação é considerado por alguns como sendo de segunda linha e não constitui prioridade do sistema. Outrossim, encontram-se avaliações feitas pelos estudantes compiladas em livros com pareceres sobre as capacidades didáticas e notas dadas ao desempenho dos professores⁴⁸. Essa realidade revela uma cultura de avaliação e controle sobre o trabalho do professor, deixando inclusive a responsabilidade desses resultados sob os auspícios do próprio profissional. A instituição se coloca numa posição externa, igualmente avaliadora e acima de tudo punitiva, através de demissões. A divulgação das avaliações através de um livro com pareceres dos estudantes, da mesma forma expõe o professor a critérios de avaliação que podem não ser

⁴⁵ Na Educação Superior Brasileira os cursos de nivelamento são indicados como sugestão para as IES no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

⁴⁶ MODELOS DE EDUCAÇÃO, 2012.

⁴⁷ GEIGER, R. L. *Postmortem for the current era: change in American higher education, 1980-2010*. Philadelphia: Pennsylvania State University; Center for the Study of Higher Education, 2010. (Working paper n. 3).

⁴⁸ MODELOS DE EDUCAÇÃO, 2012.

garantia de qualidade. Assim, a ideia de mercado se coloca fortemente como uma mão invisível e definidora de destinos, contra a qual nada pode ser feito. Há, dessa maneira, um discurso voltado a uma fluidez e contingência que é utilizado a serviço do capital e do mercado, no qual a educação e o próprio professor passam a ser determinados por exigências exteriores e efêmeras, traduzindo assim a vinculação da produção do conhecimento aos poderes econômicos e políticos que definem o cenário global.

Após essa explanação panorâmica sobre o modelo americano de Educação Superior, passemos ao Tratado de Bolonha. Esse tratado faz parte do processo que vem representando a mudança na Educação Superior da Europa que responde, contudo, às demandas da globalização, interferindo na organização socioeconômica das nações europeias e se estendendo para espaços transnacionais. Para alguns teóricos (ROBERTSON, 2009; MORGADO, 2009; PEREIRA, 2011; CACHAPUZ, 2011; LÓPEZ, 2011; CATANI; GILIOLI, 2011) esse processo tem sido o instrumento político mais forte na efetivação do EEES e marca uma política neoliberal com influências para além do território europeu, construindo um mercado competitivo da educação e fomentando um modelo empresarial na gestão acadêmica.

É precisamente a partir de reuniões políticas que nasce o Processo de Bolonha. Desde 1959, com a 1.^a Reunião Oficial da Conferência Europeia de Reitores, que discussões a respeito de uma Europa forte econômica e culturalmente já se iniciavam. Em seguida, em 1974, destaca-se a Resolução dos Ministros Europeus que trata da harmonização dos diferentes sistemas de ensino da região europeia. Em 1984, aparece uma segunda Resolução sobre o ensino superior que trata do reconhecimento dos títulos universitários entre seus países. Já em 1988, com a Carta Magna de Bolonha, finca-se um aporte de elevada significação para a constituição do EEES. Essa carta foi assinada por 430 reitores com vista a reestruturar as políticas de Educação Superior na Europa. Seus princípios são demarcados em prol da autonomia, liberdade e relação ensino-pesquisa, retomando inclusive o conceito de universidade. Cabe ressaltar que compatibilizados nas condições históricas concretas, estes princípios não conseguem sobreviver às pressões da globalização, pois as dependências política, econômica e ideológica são basilares na constituição do EEES. Continuando com essa política de reestruturação da Educação Superior na Europa, em 1988, quatro países assinam a Declaração de Sorbonne, seguida da Declaração de Bolonha, em 1999. Esta última é assinada por 29 países com a meta ambiciosa de alcançar a constituição do EEES em dez anos. Já em 2000, 2001, 2003, 2005 e 2007 são assinadas as Declarações de Lisboa, Praga, Berlim, Bergen (Noruega) e Londres, respectivamente. Deve-se destacar que é na Declaração

de Praga que é expressada explicitamente a necessidade da formação continuada, ainda que, desde o início desse conjunto de acontecimentos, já havia sido percebida essa necessidade. Mas é em 2009⁴⁹ que o EEES é formalmente criado, através da Declaração de Leuven/Louvain-la-Neuve, na Bélgica, finalizando com a reunião de Budapeste, em 2010 e com o agendamento da próxima reunião para 2013, em Viena⁵⁰.

Voltemos nosso foco especialmente para o Tratado de Bolonha. Sendo um projeto importante para a Europa tem como princípios o alargamento e o estabelecimento de relações entre os países e a consolidação da Europa nas dimensões intelectual, cultural, científica e tecnológica com considerações aos posicionamentos do universo acadêmico e do político. Dessa maneira traz, em seu texto, o valor de uma Europa do conhecimento como constituinte do enriquecimento da cidadania, resgatando inclusive o papel fundamental da Declaração de

⁴⁹ Não coincidentemente nesse mesmo ano a Conferência Mundial sobre Ensino Superior abordou o tema sobre as “Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social” que estabelece diretrizes extremamente alinhadas ao Tratado de Bolonha. Essa Conferência realizou-se na sede da UNESCO em Paris, entre os dias 5 a 8 de julho de 2009 e partiu dos resultados e da Declaração da Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998 que trabalhou com o ensino superior como questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. Sinteticamente, os eixos tratados foram: **a responsabilidade social da Educação Superior** – nesse tema destacamos as premissas da Educação Superior como bem público de responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes; a necessidade de mais informações, franqueza e transparência, tendo em vista as missões diferentes e o desempenho de cada instituição; a autonomia, exigência necessária para satisfazer as missões institucionais, através da qualidade, relevância, eficiência, transparência e responsabilidade social. **Acesso, igualdade e qualidade** – nesse tema destacamos as questões que realçam que a sociedade do conhecimento precisa de diversidade nos sistemas de educação superior com uma gama de instituições que tenha uma variedade de ordens e abranja tipos diferentes de alunos; além de instituições públicas, o ensino superior privado que busca objetivos públicos desempenha um papel importante; ensino a distância (EAD) e tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para formar professores; abordagens em EAD e TIC apresentam oportunidades para ampliar o acesso a uma educação de qualidade. **Internacionalização, regionalização e globalização** – destaca-se o realce dado às redes de universidades internacionais e parcerias como uma parte dessa solução e auxílio no crescimento do entendimento mútuo e da cultura de paz; a globalização enfatiza a necessidade do estabelecimento de um sistema de reconhecimento e de garantia de qualidade juntamente com a promoção de uma rede ao redor desses Sistemas. **Convite à ação: estados membros** - os Estados Membros devem desenvolver políticas e estratégias em níveis de sistema e institucional para: ampliar o treinamento dos professores antes da atuação e no decorrer de sua atuação com currículos que os preparem para formar os estudantes como cidadãos responsáveis; desenvolver mecanismos para contrapor o impacto negativo da fuga de cérebros e estimular a mobilidade dos estudantes, dos funcionários e dos acadêmicos; melhorar a atratividade das carreiras acadêmicas, garantindo os direitos e as condições adequadas de trabalho dos funcionários acadêmicos de acordo com a Recomendação Relativa ao Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior de 1997; apoiar a integração total das TICs e promover a EAD a fim de atender a demanda crescente pelo ensino superior. **Convite à ação: UNESCO** - reafirmar a prioridade no ensino superior em seus Programas e Orçamentos futuros. Seguindo essa prioridade, a UNESCO deve: ajudar na formulação de longo prazo de estratégias sustentáveis para a pesquisa e ensino superior em sintonia com as metas desenvolvidas internacionalmente e as necessidades nacionais/regionais; disponibilizar plataformas para o diálogo e a troca de experiências e informações no ensino superior e em pesquisa e auxiliar na capacidade de construção, na formulação de políticas de educação superior e pesquisa; auxiliar o governo e as instituições a lidar com questões internacionais no ensino superior, continuando a implantar instrumentos que estabelecem padrões, em particular a nova geração de convenções regionais para o reconhecimento de qualificações e a Recomendação Relativa ao Estatuto do Pessoal Docente do Ensino Superior de 1997 (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 2009).

⁵⁰ Para maiores detalhes desta linha histórica, recomendamos consultar Pereira (2011) e Pereira e Almeida (2009, 2011).

Sorbonne, em 1998, no que se refere à menção ao desenvolvimento cultural das nações europeias. É precisamente nos seus objetivos que aparecem claramente as ações para a criação do EEES, sendo eles, resumidamente: adoção de um sistema acadêmico com equivalência de graus com vista ao suplemento de diplomas e empregabilidade; sistema acadêmico baseado em duas fases (a pré-licenciatura e pós-graduação); sistema acadêmico de créditos⁵¹ com vista à mobilidade estudantil; fomento à mobilidade de professores, investigadores e pessoal administrativo, além dos próprios estudantes, sem prejuízo aos direitos estatutários; cooperação no que se refere às metodologias e critérios comparáveis; e, por último, o desenvolvimento de currículos, cooperação institucional e projetos de circulação de pessoas e programas integrados de estudo, estágio e investigação⁵². Além desses objetivos, é acrescentado que a autonomia da universidade será respeitada na constituição do EEES e que a cooperação intergovernamental será um caminho para atingir tais metas.

Quanto aos objetivos acima expostos, a consolidação de um sistema acadêmico estruturado com equivalência de graus e de reconhecimento de créditos possibilitaria a concretização de outro objetivo que é a mobilidade, especialmente, de estudantes. No entanto, cabe dizer que surge a figura das avaliações nacionais como termômetro nessa questão, trazendo uma carga de exigências às instituições e aos professores já vista em nosso país⁵³. Nota-se também que a acreditação de instituições revela uma mudança nos objetivos perenes na história das universidades – a passagem de uma instituição de diplomação profissional para uma instituição de certificação de conhecimentos. Esta tendência também já é notada na realidade brasileira no nível da Educação Básica⁵⁴.

Os princípios e objetivos postos na Declaração de Bolonha são estruturais, quando, ao propor um sistema de ensino com fomento à internacionalização, leva a uma mudança radical e complexa na forma como as instituições irão organizar seus currículos. Almeida Filho e Coutinho (2011) asseveram que o Processo de Bolonha influencia predominantemente a arquitetura curricular nas instituições de Educação Superior na Europa. Nessa direção recai

⁵¹ Denominado como *European Credit Transfer System* – ECTS possui como características principais: estruturação da dinâmica curricular por crédito; carga de trabalho do estudante; objetivos de aprendizagem; e competências e tabela de avaliação ECTS.

⁵² DECLARAÇÃO CONJUNTA DOS MINISTROS DE EDUCAÇÃO EUROPEUS, 1999.

⁵³ Na Educação Superior Brasileira, a avaliação nacional tem gerado rankings com conceitos para as instituições, inicialmente, resultado do PROVAO, depois como resultado do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que avalia além do desempenho dos estudantes, as instituições e os cursos.

⁵⁴ Desde 2010, instituiu-se, através da Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como alternativa para certificação de conhecimentos. Os certificados são emitidos e registrados por instituições certificadoras em todo o Brasil, destacando-se especialmente as Redes de Ensino Público Estaduais e a Rede Federal de Educação Tecnológica.

sobre o professor exigências e desafios pedagógicos quanto à organização de uma nova estrutura curricular que possibilite a mobilidade dos estudantes dentro do espaço europeu com vistas ao aproveitamento de créditos em instituições distintas. A universidade, como instituição historicamente envolvida com a produção do conhecimento, passa a ter responsabilidades sobre políticas mais amplas que ultrapassam os limites deliberativos das próprias instituições, já que suas decisões incidem nas relações estabelecidas em todo o EEES. Igualmente, os professores necessitam ir além dos conhecimentos específicos das suas áreas para lidar com questões de ordem administrativas e, sobretudo pedagógicas, pois

o perfil do professor universitário vê agregarem-se às competências científicas outras de índole pedagógica, relacional e de gestão, que ganham grande visibilidade e demonstram a natureza compósita das competências profissionais que hoje se exigem neste nível de ensino (MORGADO, 2009, p.56).

Igualmente, nesse contexto a instituição de Educação Superior tem responsabilidades fundamentais na formação desse professor, uma vez que essa formação abrange a dimensão pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 2002).

A Educação Superior, ao ser contemplada de maneira mais estruturada no Tratado de Bolonha, vinha de longe fazendo parte da agenda de coesão econômica e social da comunidade europeia que partilha com os Estados Unidos interesses na ampliação de “serviços globais incluindo a Educação Superior como um mercado, como um motor para a inovação e um setor-chave no desenvolvimento de novas formas de propriedade intelectual” (ROBERTSON, 2009, p. 409). Isso mostra que há um projeto de desenvolvimento político que envolve a Educação Superior como um dos seus pressupostos básicos, mediatizando as relações entre os países europeus e criando um conjunto de princípios e regras que tornam a região forte e competitiva.

Pode-se concluir, contudo que há um processo de mercantilização na Educação Superior e os objetivos postos no Tratado de Bolonha deixam claro que se trata de um processo acadêmico que depende de cada país ao mesmo tempo em que depende de uma dinâmica política e econômica global. Cabe salientar, por um lado, que sua implementação tem gerado manifestos de resistência por afetar a autonomia da universidade e priorizar objetivos econômicos e, por outro lado, há aqueles que acreditam ser essa uma boa opção para enfrentar o atual momento histórico em que se vive mundialmente. Logo, no referido tratado, a universidade tem papel fundamental no desenvolvimento cultural e econômico da Europa, exigindo novas posturas das instituições e dos professores, disseminando uma necessidade de

contínuo desenvolvimento e formação, mas primando pelo sucesso quantitativo e hegemônico que já lhe é atribuído tendo em vista o número de países que a assinou.

Analisada a problemática da universidade, abordamos primeiro sua história na América Latina e no Brasil, destacando a produção do conhecimento e as relações estabelecidas com os poderes clerical e estatal, assim como sua característica em formar profissionais e a classe acadêmica crítica. Na segunda parte, analisamos a autonomia universitária e suas vinculações à Igreja e especialmente ao Estado que estabelece legalmente a independência da universidade, mas não oferece condições para sua efetivação por causa dos baixos investimentos financeiros e da legislação que ora permite, ora delimita esta autonomia. Por último, analisamos algumas tendências mundiais, especificamente o modelo norte-americano da Educação Superior e o modelo europeu a partir do Tratado de Bolonha, destacando o viés mercadológico que marca essas tendências e elucidando aspectos que identificamos atualmente na Educação Superior Brasileira.

Nesse contexto de mudanças e transformações desafiadoras à universidade, vimos uma pedagogia surgir e criar espaços e lugares de discussão e reflexão sistemática sobre a complexidade da docência universitária e as responsabilidades das instituições nesse cenário. Nessa direção seguimos com uma análise acerca da Pedagogia Universitária e seu campo de conhecimento e suas relações com a formação profissional do professor da Educação Superior.

2.2. A Pedagogia Universitária: construindo uma reflexão sobre o seu campo de conhecimento.

O esforço para compreender e definir um campo de conhecimento específico da Pedagogia Universitária tem sido alvo das comunidades acadêmicas em diversos países e, não diferentemente, vimos no Brasil um avanço e crescimento do interesse em pesquisas nessa área. Várias questões surgem quando se pesquisa uma Pedagogia para a universidade, tais como: Existe uma Pedagogia Universitária? O que significa a Pedagogia Universitária? Podemos considerar que a Pedagogia Universitária constitui um campo de conhecimento? Nos estudos realizados sobre a Pedagogia Universitária, quais temas são abordados? Qual a relação da Pedagogia Universitária com o desenvolvimento profissional do professor da Educação Superior? A que necessidades a Pedagogia Universitária atende? Qual a tensão

entre a Pedagogia Universitária já existente e aquela necessária? Quais experiências institucionais desenvolvidas poderíamos inserir no campo da Pedagogia Universitária? Podemos considerar que há tendências na Pedagogia Universitária? Quais são elas?

Essas e outras questões têm sido investigadas e têm gerado frutos através da produção escrita e das experiências vivenciadas em instituições de Educação Superior no cenário nacional e internacional, revelando a Pedagogia Universitária como um campo em expansão. Assim tomamos como referência, para a tessitura dessa reflexão, o movimento de construção do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, a fim de compreendermos melhor a seu desenvolvimento e as relações que mantêm com as políticas institucionais de formação de professores da Educação Superior.

Acreditamos na emergência dessa reflexão por conta da conjuntura social atual que tem chamado a Educação Superior a repensar suas finalidades, deixando suas funções mais complexas. Como analisamos na seção anterior, há mudanças no panorama da Educação Superior em escala mundial e não diferentemente, no Brasil. Na nossa realidade vários fatos marcam uma mudança radical na estruturação de políticas para a Educação Superior, demonstrando um contexto de reestruturação do trabalho docente no qual há uma intensificação desse trabalho.

A diversificação dos tipos de instituições, a ampliação do raio de alcance do trabalho docente, a diversidade dos perfis dos estudantes e a expansão da Educação Superior são modificações significativas oriundas de políticas públicas sociais educacionais que têm lançado desafios à Educação Superior. Nessa perspectiva, compreendemos a emergência de se pensar no desenvolvimento profissional do professor deste nível de ensino, tendo em vista uma formação que reconheça a importância do ensino e que garanta políticas institucionais que apoiem o trabalho desses professores, permitindo-lhes acessar uma pedagogia voltada à realidade da Educação Superior. Nesse âmbito, concordamos com Cunha, M. I., (2007) quando defende que as iniciativas correntes na realidade nacional aparecem como ações concretas que manifestam projetos de formação que articulam alternativas e inovações na direção de “avançar a qualidade da Educação Superior, especialmente os processos de ensinar e aprender, incidindo nas políticas públicas e institucionais de formação e valorização do docente da Educação Superior” (p. 23).

É nesse cenário que tomamos o estudo sobre a Pedagogia Universitária, buscando compreender temas que, a nosso ver, são fundamentais para a construção do seu campo de conhecimento. Para isso, na primeira subseção, desenvolvemos uma análise da produção da literatura sobre a Pedagogia Universitária; na segunda, desenvolvemos uma reflexão sobre a

docência universitária e suas características e tensões; e, na terceira subseção, analisamos a formação do professor da Educação Superior e as relações com seu desenvolvimento profissional, realçando a responsabilidade institucional.

2.2.1. Contribuições da literatura e as dimensões na constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária

Os estudos sobre uma pedagogia voltada à Educação Superior têm sido motivo de pesquisa e de preocupações políticas no âmbito da educação. As questões que antes ficavam restritas à Educação Básica, vêm crescentemente tomando espaço na Educação Superior, considerando as peculiaridades desse nível de ensino. Há um movimento em torno da Educação Superior a fim de pensar melhor a docência, o perfil do seu aluno, o trabalho docente, sua profissionalização e tantos outros aspectos que desencadeiam discussões importantes nesse campo. Discussões que partem de interesses educacionais, mas, sobretudo, políticos como vimos a partir da análise dos modelos de ensino superior norte-americano e europeu organizados, considerando o mercado como um forte marco regulador e em torno de sucessivos acordos assinados na comunidade europeia, a exemplo, o Tratado de Bolonha. Neste último, observamos diretrizes que apontam para uma organização do espaço educacional superior capaz de enfrentar a nova ordem mundial econômica, perseguindo objetivos que assegurem a empregabilidade dos estudantes, a mobilidade geográfica, as certificações intermediárias e outras tendências que se constatarem como recomendações das diversas reformas que as instituições têm passado nos últimos anos. Como as exigências postas tendem a responder às necessidades do mercado, têm sido alvo de críticas, no que se referem a uma padronização mercantil da Educação Superior.

Contudo, também se observa que há um movimento de pesquisadores que investigam essa área do conhecimento e que buscam pesquisar as possibilidades que uma pedagogia voltada à Educação Superior traria para pensar melhor o ensino e suas demandas atuais. Há também um movimento crescente por parte das IES em investir na formação de seus professores por meio de seminários, custeio em congressos regionais, nacionais e internacionais, assim como cursos de formação continuada estruturados e oferecidos pelas próprias instituições sejam privadas ou públicas. É desafiador, para a comunidade acadêmica, trabalhar na direção de melhor formar seu professor, melhor atender a seu estudante e,

consequentemente, produzir conhecimentos válidos para a sociedade atual sem se render às exigências globais de cunho exclusivamente mercadológico.

Nesse ângulo, surgem questões inquietantes quanto à própria origem de uma Pedagogia Universitária, ou seja, a quais necessidades a Pedagogia Universitária vem atender? Compreendemos que essa questão vem precedida de outra fundamental para essa discussão: a existência do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária. Analisá-la é um caminho que optamos para iniciar uma compreensão mais profunda sobre a Pedagogia Universitária e suas dimensões. Nessa perspectiva, existem grupos de estudos e de pesquisas em instituições de Educação Superior no Brasil dedicados a essa temática. Isso tem criado um espaço de discussão permanente e profícuo no qual se percebe a produção acadêmica em torno do tema, observando-se pesquisas de cunho bibliográfico e análises de relatos de experiências desenvolvidas em diversas instituições.

Dentre os vários grupos de estudo nacionais, destacamos a Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) que vem desenvolvendo pesquisas sobre a Educação Superior com o objetivo de consolidar esse campo de produção e de pesquisa, já que a composição dessa rede “engloba organizar e fortalecer um movimento de professores/pesquisadores da área de conhecimento e de prática profissional que contemple a Pedagogia Universitária; Articular os pesquisadores; Construir um espaço virtual; e Institucionalizar e consolidar a Rede” (MOROSINI, 2006, p. 43). As publicações dessa rede têm contribuído para o estudo da Pedagogia Universitária de maneira a sistematizar as suas áreas de conhecimento (FRANCO; KRAHE, 2007); estudar a relação da Pedagogia Universitária com a aprendizagem (ENGERS; MOROSINI, 2007); analisar a Pedagogia Universitária com o desenvolvimento profissional docente (ISAIA; BOLZAN, 2009); investigar sobre a Pedagogia Universitária e a produção do conhecimento (CUNHA, M. I.; BROILLO, 2008); analisar a qualidade da educação superior estudada por grupos de investigação internacionais e nacionais (CUNHA, M. I.; BROILLO, 2012); além da Enciclopédia da Pedagogia Universitária (MOROSINI, 2006).

Outro grupo que possui produção valiosa na área da Pedagogia Universitária é o Grupo de Pesquisa “Formação de Professores, Ensino e Avaliação” coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha. Esse grupo tem a Educação Superior como seu principal foco e possui produção sobre a qualidade da graduação, considerando a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente (CUNHA, M. I., 2012). Igualmente tem produção sobre as trajetórias e lugares de formação da docência, tanto na perspectiva individual como institucional (CUNHA, M. I., 2010) e sobre a constituição do campo da

Pedagogia universitária a partir da análise das experiências pedagógicas de duas universidades do Estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de compreender os processos de ensinar e de aprender com perspectivas emancipatórias (CUNHA, M. I., 2006a).

Já nas regiões norte, nordeste e centro-oeste tem havido um movimento em torno de pesquisas sobre a docência na Educação Superior que gerou o Encontro Inter-Regional Norte-Nordeste-Centro-Oeste de Formação Docente para a Educação Superior (ENFORSUP) já na sua quinta edição anual. Em cada edição, há esforços voltados para a produção de cartas que representem os anseios e encaminhamentos da comunidade acadêmica reunida em grupos de trabalho e que objetivem socializar experiências e pleitear políticas públicas para o desenvolvimento profissional docente para a Educação Superior, conforme a Carta de Fortaleza de 2008 (DIAS, A. M. I., et al., 2009).

No âmbito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), destacamos o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Educador (Gepefe) cujos estudos, pesquisas e produções bibliográficas versam sobre a pedagogia, a didática e seus desdobramentos na formação de professores na Educação Básica e no Ensino Superior⁵⁵. No que se refere à Educação Superior, há de se destacar a pesquisa de doutorado de Belletati (2011) que discute as dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública e suas relações com a docência universitária; a pesquisa de pós-doutorado de Cavalcante (2012) que trata das perspectivas de uma Pedagogia Universitária na voz de professores da Educação Básica; e a tese de Couto (2013) que analisa a Pedagogia Universitária em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras. Além desses trabalhos já concluídos, esse grupo tem imprimido esforços em direção a problematizar a Pedagogia Universitária com a formação de professores pelo viés da didática e das políticas institucionais (ALMEIDA, 2012), assim como tem discutido o estágio a partir da problemática relação entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2009) e o estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente (LIMA, 2012). Igualmente merece realce a produção de Rios (2009) sobre a ética da docência universitária.

Ressaltamos os quatro grupos porque estabelecemos relações por meio de referências estudadas na pesquisa bibliográfica realizada para a efetivação desta pesquisa. Contudo, tendo em vista as mudanças vigorosas pelas quais a Educação Superior tem passado tanto na esfera nacional quanto na mundial, consideramos que outros estudos estão acontecendo, originando produções por nós explicitadas no desenvolvimento desse trabalho e elencadas nas nossas

⁵⁵ GEPEFE-FEUSP, 2013.

referências bibliográficas. Por certo acreditamos que as indicações desses movimentos nos ajudam a enxergar melhor como o estudo da Pedagogia Universitária vem se desenvolvendo e se organizando no nosso país, dando identidade a um corpo de conhecimentos que caracterizariam um campo conceitual.

Nesse sentido, Araújo (2008) parte do pressuposto de que a locução Pedagogia Universitária carrega consigo um sentido próprio, mas desejamos dar seguimento à nossa análise pensando nesses termos de maneira separada para que, depois, possamos entendê-los relacionados. O termo Pedagogia que etimologicamente significa direção ou educação de crianças, por extensão de sentido é um “conjunto de métodos que asseguram a adaptação recíproca do conteúdo informativo aos indivíduos que se deseja formar” (HOUAISS, 2009). Apesar da limitação dessa definição ao relacionar a conceituação de pedagogia a um conjunto de métodos, é interessante observarmos que, em linhas gerais, traz a ideia da pedagogia envolvida semanticamente com a concepção de educação, ensino, instrução e formação. Assim, tirar as ambiguidades desses termos é uma tarefa complexa a ser feita e não é objetivo desta análise, mas, apenas para nos aprofundarmos no termo pedagogia, buscamos destacar algumas ideias que julgamos importantes para a discussão sobre uma pedagogia voltada à Educação Superior. Não é nosso objetivo circunscrever este debate às questões semânticas sobre o termo Pedagogia, mas problematizá-lo numa dimensão que julgamos fundamental para o campo de uma Pedagogia voltada à realidade da Educação Superior, configurando-o através da nova corrente de pensamento da qual nos falam várias pesquisas que propõem a “Pedagogia Universitária”.

A educação é tomada como um processo de socialização no qual há aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais e da produção do conhecimento realizadas pelas gerações anteriores, podendo, dessa forma, acontecer em diversos espaços na vida social e sendo exercida por diversas pessoas que não sejam apenas os professores. Ou seja, há uma dimensão de reprodução do saber acumulado, mas há, sobretudo, a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência por parte dos sujeitos históricos (GÓMEZ, 1998). Nessa direção parece que a transmissão do legado cultural às novas gerações está ligada a questões da instrução como um termo que possui relação com o saber. Contudo, tanto a educação tomada no sentido aqui exposto quanto a instrução têm lugar em espaços que vão além das instituições educacionais – escolas, faculdades, universidades e outras.

Mas, são nesses espaços circunscritos das citadas instituições educacionais – tipos particulares de instituição social – nos quais se produz uma ação intencional e originalmente própria exercida pelo professor, que possui as funções de educar e instruir ao mesmo tempo.

São nesses espaços que o significado da Pedagogia é confundido com a Didática. Assim, para melhor compreendemos a didática, é necessário esclarecer que o ensino é um processo curricular e ao mesmo tempo interpessoal, com relação direta com os conteúdos disciplinares e com o saber dos sujeitos da práxis pedagógica. Nesse sentido, a didática toma o estudante como sujeito da aprendizagem e tem nos conteúdos uma preocupação característica no que se refere à sua transmissão. É a teoria do ensino porque coloca as questões do processo de ensino e aprendizagem no centro da sua problemática (ALMEIDA, 2011; FARIA, 2011). Já a pedagogia tem a preocupação imediata com as práticas docentes e as relações que essas práticas proporcionam e constroem com os sujeitos pedagógicos e com a comunidade, ou seja, é a ciência da educação (PIMENTA, 1998). Há preocupação com a gestão da sala de aula; com a gestão dos conteúdos disciplinares; com a comunicação entre estudantes, professores e comunidade em geral; com as relações interpessoais em sala de aula; enfim, com as interações imediatas na realidade concreta dos professores e estudantes em sala de aula e fora dela. Assim, a prática docente passa a ser fundamental na pedagogia se alimentando dos saberes e do contexto e nessa configuração um caminho se abre na pedagogia: o estudo da formação de um professor profissional com saberes específicos e com contextos complexos de atuação, relevando assim uma concepção de pedagogia voltada à práxis educativa.

Todavia, há estudos sobre o estatuto da cientificidade da pedagogia⁵⁶ que procura evidenciar a constituição da pedagogia como uma ciência da prática educativa, utilizando lógicas não clássicas para compreender essa prática. Para Mazzotti (1998) o objeto de conhecimento da pedagogia “seria o fazer educativo em suas circunstâncias, em suas múltiplas determinações” (p.15). Por mais que tenhamos a necessidade de nos apoiar em outras ciências sociais para explicar o ato educativo, cada uma dessas irá analisar e apreender esse ato a partir da sua ótica, apresentando seus limites e possibilidades. Mas não é suficiente para a pedagogia porque esta necessita pôr em vigor a existência concreta do ato educativo a fim de estudar sistematicamente a problemática educacional. Há uma preocupação com uma intervenção no ato educativo no sentido de tomar consciência dele e transformá-lo. Por conseguinte, Mazzotti (1998) destaca que a Pedagogia é a ciência da educação, determinando uma posição de reflexão sistemática sobre a prática educativa, portanto não se confunde com a educação. Pimenta (1998) sintetiza as ideias de Mazzotti (1998) indicando que a pedagogia “é uma ciência da prática, que não se efetiva como uma tecnologia e sim como uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular que é a educação” (p. 52). Atente-se que a educação

⁵⁶ MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Estatuto de Cientificidade da Pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

nesse âmbito é tida como uma prática social e como tal é feita e construída pelo homem agente de uma práxis intencional e transformadora, cabendo à pedagogia o estudo rigoroso, histórico, investigativo dessa prática social, humana, complexa e inconclusa.

Desse modo, a pedagogia tem sido tomada em diversos espaços como uma “ciência que tem a prática da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora nele se incluam outras atividades de educar” (LIBÂNEO, 2004, p. 18), fazendo do estudo da pedagogia um campo complexo com múltiplas referências. Abordar a prática educativa para compreendê-la e voltar a ela para transformá-la é tarefa da pedagogia e, por isso, são as contingências do efetivo ato educativo que irão trazer para a pedagogia suas questões fundamentais de análise. Dentre elas se destaca a formação do professor para dar conta dessa complexidade do ato educativo, considerando seus contextos e suas diversas relações. E, nesse sentido, dizer que a pedagogia é a ciência da prática da educação significa também dizer que, na prática, temos significações e concepções que nos ajudam a fazer o movimento dialético de ir e vir à prática apoiados em teorias. Assim, o campo da pedagogia,

[...] compreende os elementos da ação educativa e sua contextualização, tais como o aluno como sujeito do processo de socialização e aprendizagem; os agentes de formação (inclusive a escola e o professor); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber como objeto de transmissão/assimilação; o contexto socioinstitucional das instituições (entre elas as escolas e as salas de aula) (LIBÂNEO, 2004, p. 38).

Logo, a pedagogia tem seu objeto voltado à relação entre os sujeitos e elementos da prática educativa: o estudante, o professor, os contextos e o saber. Daí pode-se dizer que deriva a concepção de Gauthier (2006) na qual afirma que a pedagogia é uma ciência que estuda a interação imediata no presente relacional. E, certamente, podemos afirmar que a pedagogia tem uma responsabilidade ética na determinação dos seus fundamentos políticos na formação humana, pois é mais ampla do que o ensino e a instrução propriamente ditos, mas não se esquia destes; não se confunde com a educação, mas tem a tarefa de investigá-la rigorosamente; acontece em tempo e espaço determinados historicamente e, portanto, tem a tarefa de compreender criticamente o mundo contemporâneo.

Partindo dessa concepção de pedagogia, retomemos a ideia de Araújo (2008) quando menciona que o termo Pedagogia Universitária é compreendido como locução, ou seja, tem um sentido conjunto. As reflexões desenvolvidas até aqui nos apontam que a pedagogia existe em relação ao contexto e à práxis. Dessa forma, para pensarmos numa Pedagogia

Universitária necessitamos da análise do contexto que envolve a Educação Superior. Assim esse nível de ensino, tomado em sua complexidade, nos apresenta um contexto de mudança especialmente quando se refere às concepções de ciência e de conhecimento que pautaram a cultura acadêmica por tanto tempo. Desde o seu surgimento, a universidade foi lócus por excelência das verdades incontestáveis, com modelos de ensino cristalizados numa concepção de transmissão do saber, no qual o professor era o detentor do poder-verdade e de seus modelos cristalizados institucionalmente (CASTANHO, 2006), com modelos clássicos de aula e de gestão que têm suas relações questionáveis com a sociedade. Mas, essa tradição que se perpetua, por outro lado, tem sido desafiada diante das mudanças ocorridas no mundo e que interferem contundentemente na forma de ensinar na universidade.

Como analisamos anteriormente, as transformações mundiais têm levado às pautas de reuniões de governos de todas as nações a exigência de se tomar a educação como ponto estratégico de desenvolvimento. As ideias voltadas para essa perspectiva, no entanto, vêm carregadas de objetivos políticos e econômicos regulatórios que impõem novas contingências à Educação Superior. Nessa realidade, a universidade mantém uma estrutura que oscila entre a estabilidade e a instabilidade. Recuar diante da instabilidade não parece ser frutífero, pois é duplamente perigoso se entregar à cacofonia das circunstâncias negando os momentos estáveis, assim como se conformar a estes últimos sem analisar a complexidade das mudanças. É importante pensarmos em analisar a estrutura da estabilidade, investigando rigorosamente a peculiaridade da realidade.

Dessa forma, pensar numa pedagogia voltada à Educação Superior é pensar nas próprias histórias do conhecimento e da ciência, pois estas foram tecidas conjuntamente. É necessário considerar o compromisso da universidade com a sociedade e, portanto, com o contexto e pensar no conhecimento do senso comum como uma possibilidade de saber legítimo, pois o monopólio da ciência tem, no seu âmago, uma disputa epistemológica entre as formas de verdades científicas e não científicas (SANTOS, B. S., 2007). O contexto universitário é transversalizado por esta questão fulcral, ou seja, a concepção de ciência. Desta derivam as concepções de homem, de sociedade, de conhecimento e de cultura que pautam a prática educativa na Educação Superior desenvolvida por professores, por gestores e, por conseguinte, estruturam a própria cultura acadêmica.

Não obstante, a universidade tem um compromisso com a sociedade de manter-se autônoma perante o Estado e a Religião, mas como tal não é uma relação de exterioridade, pois, como instituição social, não é rarefeita às mudanças e transformações sociais. Como instituição, a universidade reafirma seus compromissos éticos e políticos, focando na

sociedade a sua causa. Esta é uma questão também desafiadora para a universidade diante da realidade: manter-se como instituição e ter a sociedade como seu fundamento ou ser uma organização e enclausurar-se nas suas particularidades como prestadora de serviço. Chauí (2003) é bastante elucidativa quando discute a diferença entre universidade instituição e universidade organização. Diz que

[...] a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (p. 6).

Essa abordagem chama atenção à presença de novas formas com as quais o capitalismo atua nos processos produtivos e como a universidade se coloca diante dessas mudanças. Trata-la a partir de modelos pré-determinados parece-nos uma forma de abandonar o conhecimento produzido localmente em função do conhecimento global. Não se trata de contraposição, mas a realidade vivida pelas diferentes sociedades exige critérios que analisem criticamente as questões macrorregionais sem perder de vista às questões microrregionais. Essa preocupação é importante quando pensamos a Pedagogia Universitária a partir de proposições que surgem mundialmente, sendo necessário analisar as causas do surgimento desses modelos e a quem estão servindo. Contudo, acreditamos na necessidade de consolidarmos uma pedagogia para a Educação Superior, desde que ela seja pensada num movimento crítico, rigoroso e democrático.

Outro aspecto marcante resultado das transformações pelas quais passa a universidade é assinalado novamente por Chauí (2003) quando indica que a rapidez das informações na sociedade tem levantado uma ideia de que tudo deve ser veloz. Aponta como exemplo a pressão pela qual o professor passa no que se refere à quantidade de publicações acadêmicas que não revelam necessariamente qualidade, mas que, em função da avaliação da Educação Superior e das possibilidades de financiamento, os docentes são obrigados a responder a essas demandas. Nesse patamar, a produção acadêmica necessita de rapidez para acompanhar as exigências avaliativas e os financiamentos, respondendo assim ao mercado pautado na “aceitação da destruição econômico-social de todos os referenciais de espaço e tempo cujo sentido se encontra não só na percepção cotidiana, mas também nos trabalhos *das diversas ciências*” (CHAUI, 2003, p. 24, grifo nosso).

Assim o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vai sendo demarcado como um campo que cabe estudar o fenômeno educativo, tomando-o na realidade histórica e social da Educação Superior, portanto, um campo complexo e com múltiplas referências. E, nesse sentido, uma das suas tensões é ser pensada a partir das vivências institucionais, pois esse campo terá mais força, quanto mais estiver ligado ao vivido concretamente. Além disso, as produções acadêmicas desse campo englobam análises políticas, econômicas e sociais, que corroboram com a ideia da pedagogia como ciência da educação que, quando voltada à Educação Superior, se propõe a fazer uma análise criteriosa sobre esse contexto. Os aspectos até aqui levantados balizam nossa discussão apoiada na compreensão a partir dos aportes estudados que trazem as seguintes concepções acerca da Pedagogia Universitária:

Ainda que com as limitações que toda pedagogia naturalmente tem, a universitária consegue significado preciso, já que, dada a pedagogicidade de seu campo, torna viável uma conjunção dos outros enfoques, sem privá-los de sua personalidade, e os orienta na direção de uma das funções nucleares da universidade (NASSIF, 1980⁵⁷ apud LUCARELLI, 2007, p. 76).

La pedagogia universitária, por tanto, toma una realidad institucional que se desarrolla en un medio científico e intelectual atendiendo a su situación en el ambiente social y proyecta la acción que puede desenvolverse de conformidad con los fines y las necesidades que debe atender, y con una organización que se mantiene através del tiempo; ese proyecto debe atender las posibilidades individuales de profesores y alumnos, y el plan de organización dentro del cual aquellos ejercen su acción propia. Tres elementos condicionan la acción pedagógica: los fines de la enseñanza superior o cometidos que deba cumplir la universidad comprendiendo en estos fines el condicionamiento del medio científico local y universal al medio social; la organización en la cual se actúa y por último la aptitud de docentes y alumnos (GROMPONE, 1963, p. 19).

campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior. Reconhece-se no plural, como pedagogias múltiplas, porque faz interlocução com os distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A Pedagogia Universitária é um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (LUCARELLI, 2000, p. 36).

Tem como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional (LEITE, 2006, p. 57).

campo interdisciplinar que compreende o estudo do docente como intelectual público, do conhecimento social como articulador do científico e do cotidiano, da inovação pedagógica, da avaliação intencional e da classe nos

⁵⁷ NASSIF, R. *Teoría de la educación*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1980.

contextos das novas tecnologias (LEITE, 2003, p. 196⁵⁸ apud LUCARELLI, 2007, p. 77).

Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da Educação Superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional considerando-se como pedagógico o conjunto de processo vivido no âmbito acadêmico (CUNHA, M. I., 2006c, p. 351).

conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece o referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética (ALMEIDA, 2011, p. 66).

[...] Pedagogia Universitária enquanto elemento constitutivo da atuação docente no ensino superior (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 16).

Nassif (1980), Lucarelli (2000) e Leite (2003 apud LUCARELLI, 2007) partilham da ideia da Pedagogia Universitária como um campo interdisciplinar que conjuga outros enfoques e, por isso, é um campo polissêmico de produção e aplicação de conhecimentos pedagógicos. É evidente que as noções formuladas pelo autor e pelas autoras convergem para a noção de campo interdisciplinar que comporta a interlocução com outros campos do conhecimento. Mas, em Lucarelli (2000) há uma menção à Pedagogia Universitária como um campo que se reconhece no *plural*, como *pedagogias múltiplas*. Nesse sentido, inquieta-nos a noção de *pedagogias múltiplas* porque, mesmo que a Pedagogia Universitária lance mão dos conhecimentos de outras áreas para compreender a Educação Superior como realidade educacional concreta na sua totalidade, isso não a faz ser constituída de outras pedagogias. Aqui vale ressaltar o que Faria (2011) nos ensina sobre a relação da pedagogia com as demais ciências da educação, asseverando que “há uma inversão completa do modo de operar com a educação. Essa não será mais avaliada por critérios sociológicos, psicológicos, econômicos etc., mas, sim as contribuições das diferentes áreas é que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (p. 64). Ressaltamos outro aspecto importante no que se refere à definição de Nassif (1980 apud LUCARELLI, 2007) que deixa certa indefinição à Pedagogia Universitária quando anuncia que ela tem sua personalidade, mas não a menciona.

⁵⁸ LEITE, D. *Pedagogia Universitária no RS: caminhos*. In: MOROSINI, Marília Costa. (org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

Almeida (2011), Pimenta e Almeida (2011), Lucarelli (2000) consideram que a Pedagogia Universitária é um conjunto de concepções, elemento constitutivo da atuação docente e espaço de conexão de conhecimentos, respectivamente. Observe-se que essas autoras realçam a noção de conjunto e espaço na conceituação da Pedagogia Universitária. No entanto, as ideias da interdisciplinaridade e da multiplicidade de referências de conhecimento permanecem. Lucarelli (2000), ao mencionar a Pedagogia Universitária como espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e cultura, realça a presença dos sujeitos da prática educativa e aborda espaço como nos ensina Santos (2012a; 2012b), uma vez que este estudioso o concebe como sendo social constituído concretamente pelos sujeitos históricos nele envolvidos. Ainda analisando as concepções dessas estudiosas, podemos apreender que, em todas elas, a formação, a atuação docente, o ensino e a aprendizagem são categorias recorrentemente mencionadas. Já em Almeida (2011) encontramos um núcleo conceitual indispensável para este trabalho, aquele que se refere ao conjunto de fundamentos de diversas áreas de conhecimento como alicerce para a compreensão das conexões entre sociedade e universidade, assim como a concepção ampliada da articulação da prática educativa.

Lucarelli (2000) e Leite (2003) destacam que a Pedagogia Universitária se preocupa com a formação da docência como profissão. Igualmente Cunha, M. I. (2006c), além de mencionar a formação dos professores, também abarca a formação dos estudantes e envolve a instituição como possibilidade da implementação da Pedagogia Universitária, ampliando a noção do pedagógico como o conjunto de processo vivido no âmbito acadêmico. Outrossim, Cunha, M. I. (2006c) e Leite (2006) consideram o ensino e a aprendizagem como objeto da Pedagogia Universitária, além da avaliação (LEITE, 2006) e do currículo (CUNHA, M. I., 2006c).

Por fim, ressaltamos Grompone (1963) quando menciona que a Pedagogia Universitária toma a realidade institucional que se desenvolve nos meios científico e intelectual a serem considerados na projeção de ações para atender aos fins da universidade, como instituição que se mantém através dos tempos. Esse pesquisador aborda que os projetos devem atender às possibilidades individuais de professores e alunos considerando suas próprias ações. Assim, assevera que a ação pedagógica está condicionada aos fins da educação superior e os deveres da universidade condicionados ao meio científico local e universal; à organização na qual se atua e a atitudes de docentes e alunos. É possível inferirmos que esse estudioso defende uma concepção de Pedagogia Universitária que leve em consideração o tempo e o espaço vivido pelas sociedades e que, ao considerar esta realidade concreta, atribua valor aos professores e alunos como sujeitos envolvidos no seu espaço de ação. Portanto, suas ideias convergem para

aquelas que elegemos no pensamento helleriano por privilegiar a vida cotidiana como espaço/tempo nos quais os indivíduos podem conservar e/ou transformar suas histórias, uma vez que o cotidiano é um lugar de se fazer a história. Para Heller (2008) é fundamental a compreensão de que as transformações e mudanças só serão completas se não deixarem a vida cotidiana à margem desse processo.

A partir dessas orientações, buscamos Pierre Bourdieu para compreendemos a discussão acerca da noção de campo. Bourdieu usa o termo “campos sociais” para adquirir conceitos e instrumentos que possibilitem estudar as posições dos grupos sociais, suas relações e a própria reprodução social. Para ele, a estratificação das classes sociais obscurece uma análise relacional das posições que os diversos grupos ocupam a partir do seu capital. No caso da universidade, podemos observar que o capital econômico é extremamente importante, mas o capital cultural corresponde muito fortemente à posição que professores e estudantes ocupam no espaço acadêmico, também um espaço social. Com efeito, Bourdieu aborda a concepção de campos sociais quando compreende a sociedade como conjunto, mencionando que ela é um conjunto de campos sociais e que, pela sua própria evolução, sempre aparecerão vários universos e áreas. Assim um campo pode ser concebido como uma rede ou uma configuração de relações entre posições e, portanto, é um espaço de lutas e disputas (BONNEWITZ, 2003).

Podemos aprender com Bourdieu que a Pedagogia Universitária, compreendida como campo, nos oferece as disputas políticas e econômicas no que se trata dos princípios de mercado na área educacional, assim como a especificidade da sua autonomia sempre discutida e questionada historicamente. Outro aspecto importante é o fato de compreendemos que os espaços dentro dos campos não estão isolados e, portanto, são analisados relacionalmente com a sociedade em conjunto e com outras áreas de conhecimento, como ficou evidente nas citações destacadas anteriormente. Ou seja, nas concepções que elegemos para balizar nossa posição acerca da Pedagogia Universitária, é zona convergente a noção de um campo interdisciplinar que dialoga com a formação do professor da Educação Superior, sendo uma possibilidade concreta de enriquecimento das práticas educativas nesse nível de ensino e alimentando a docência a partir da análise rigorosa das relações entre ensino e aprendizagem sem, contudo, perder de vista a interlocução entre o local e o global.

Como nos propusemos neste subitem discutir sobre a Pedagogia Universitária e suas dimensões No desenvolvimento de seu campo de conhecimento, passemos agora a mapear as dimensões surgidas na produção acadêmica nesse campo. Observa-se que a produção da

literatura⁵⁹ traz abordagens estruturadas a partir das dimensões **Estado – Instituição – Sala de Aula**. Entretanto, como comungamos com as ideias desenvolvidas sobre a pedagogia na perspectiva defendida por Libâneo (2004) e Pimenta (1998), podemos entender que a Pedagogia como Ciência da Educação também trabalha na direção da formação docente para o exercício pedagógico profissional. Nesse ângulo, apreendemos que o tema **Formação do Professor da Educação Superior** aparece reiteradamente como subitem das dimensões já citadas ou como dimensão própria quando se compreende que a Pedagogia Universitária preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional.

Os estudos desenvolvidos no campo da Pedagogia Universitária tomando o **Estado** como referência é talvez o mais amplo. Os temas mais encontrados nessa dimensão são voltados à análise do contexto socioeconômico e suas intervenções na vida acadêmica. Nessa perspectiva, discutem-se experiências internacionais; o Tratado de Bolonha como referência da comunidade europeia para organizar a Educação Superior; a internacionalização da Educação Superior, as suas várias reformas na América Latina e seu viés comum nos diversos países; a globalização e as concepções de conhecimento e de informação que pautam as sociedades contemporâneas. A relação entre a universidade pública e privada, a autonomia universitária e o financiamento da Educação Superior, os marcos legais da Educação Superior e a intervenção do Estado nessa regulação também são temas estudados assim como a história da universidade, destacando sua tradição iluminista e burguesa com as tendências das aulas magistrais pautadas nos modelos clássicos. Logo, cabe-nos dizer que a concepção central nessa temática é a relação do Estado, como poder público, com a Educação Superior e suas respectivas políticas.

Na dimensão **Instituição** os temas mais recorrentes sobre a Pedagogia Universitária são aqueles que têm relação direta com o professor e o estudante. Nessa temática, observamos trabalhos voltados à formação docente para o exercício pedagógico profissional, ou seja, pesquisas que indicam uma revisão bibliográfica ou análise de experiências de instituições que trabalham na direção do desenvolvimento profissional dos docentes. Os estudos tratam da formação do professor a partir de diversos paradigmas, considerando sua trajetória profissional e individual; discutindo a formação a partir dos saberes docentes, científicos e pedagógicos; analisando as Tecnologias de Comunicação e Informação como inovação para a formação; abordando as demandas profissionais; estudando a identidade, profissionalização e

⁵⁹ A esse respeito recomendamos consultar MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe). *Enciclopédia de Pedagogia universitária: glossário vol. 2*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2006.

profissionalidade docente. Há, enfim, a vinculação da Pedagogia Universitária com os processos formativos do docente, com a gestão nas IES, sua forma de organização acadêmica e as questões ligadas à gestão democrática e à participação da comunidade na vida institucional.

A terceira dimensão que desejamos elucidar diz respeito à **Sala de Aula**. Nessa parte se assentam temas voltados à docência e ao ensino na Educação Superior. As publicações sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o currículo são recorrentes. Busca-se compreender o processo de construção do conhecimento e as especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem na universidade e do estudante adulto. A aprendizagem do adulto é foco importante nessas discussões. Nota-se que a aula é tomada como categoria empírica e de análise, destacando-se a metodologia de ensino, as práticas pedagógicas e, mais uma vez, as inovações pedagógicas, inclusive por área de conhecimento e cursos de graduação e pós-graduação específicos. Vale ressaltar que as temáticas que tratam do professor mais diretamente são voltadas ao trabalho docente, a sua carreira, à formação e ao perfil. Nessa orientação, algumas temáticas são intersecções com o tema **Instituição**, pois também tratam da formação docente e do seu desenvolvimento profissional. As pesquisas sobre pedagogia e didática marcam lugar, assim como as experiências voltadas à pesquisa e à extensão. No que se refere ao estudante, um tema recorrente é o que trata da inclusão social na universidade, ou seja, o acesso por meio de bolsas, cotas, ações afirmativas e bônus para estudantes oriundos de escola básica pública, afrodescendentes e outras particularidades que têm sido tratadas na Educação Superior. Há uma preocupação em torno desses estudantes no que tange ao seu desempenho acadêmico, sua vida social na universidade, sua condição de permanência e seu perfil.

Nomeamos a **Formação do Professor da Educação Superior** como a quarta dimensão porque observamos que, na Pedagogia Universitária, há uma preocupação com a formação dos professores para lidar com todas as mudanças advindas da realidade desse nível de ensino. Percebe-se que, na dimensão instituição, a formação de professores é tomada como centro das discussões. No entanto, entendemos que, nessa temática, há uma disputa de poder tão fortemente constituída nos aspectos legal e institucional que merece um olhar mais atento. Nessa dimensão, as pesquisas e produções acadêmicas têm trazido para a análise experiências vivenciadas em instituições que buscam reformular as propostas pedagógicas de cursos de graduação, a formação nas dimensões individual e coletiva, as tensões e contradições nos marcos legais que regulamentam a formação de professores para esse nível de ensino e a sua formação pedagógica profissional.

As quatro dimensões – Estado, Instituição, Sala de Aula e Formação de Professor da Educação Superior – concentram a maior parte da produção acadêmica. No entanto, ressaltamos que, por ser esse um campo de conhecimento novo, muitas pesquisas estão em andamento, muitas indagações têm impulsionado novas investigações e, portanto, o mapeamento aqui explicitado faz parte do movimento do objeto estudado e revela a fração de tempo em que nossa pesquisa foi desenvolvida.

Dessa forma, a Pedagogia Universitária vem se apresentando como um campo em expansão, polissêmico, de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior que deve ser assumida pelas instituições (NASSIF, 1980; CUNHA, M. I., 1998, 2006c, 2008; LEITE, 2003 apud LUCARELLI, 2007; LEITE, 2006; LUCARELLI, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; PIMENTA; ALMEIDA, 2011; ALMEIDA, 2011). Assim pensada, a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento que pode contribuir para a formação docente e, ao ser assumida pela instituição como um caminho para a promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, poderá superar os modelos tradicionais de formação, pautados em treinamentos e vivências isoladas e, ao mesmo tempo, poderá revelar uma concepção de formação que toma a prática cotidiana nas instituições de Educação Superior como centro de suas preocupações, elegendo o professor e o estudante como sujeitos ativos e críticos. Dessa maneira, constitui-se como um espaço privilegiado para a construção de um novo paradigma de docência universitária (ALMEIDA, 2012).

2.2.2. Características e tensões da docência na Educação Superior

Conforme já analisamos é possível afirmar que a docência na Educação Superior vive um momento de crise. As exigências variadas e complexas com as quais os professores lidam cotidianamente são desafiadoras e multirreferenciais, pois incidem na aprendizagem de uma prática educativa para a qual poucos são formados e na aprendizagem de uma profissão com fronteiras não muito definidas, mas que requer saberes científicos e pedagógicos para o seu melhor exercício. O exercício do magistério na Educação Superior vem sendo transformado por meio da diversidade de instituições com organizações acadêmicas que fragilizam a profissão docente; da dinamicidade histórica na qual vivemos; de políticas omissas de formação dentre outros aspectos que transformam continuamente a maneira de ensinar na universidade.

Quando pensamos na Pedagogia Universitária na perspectiva de ser um campo de conhecimento que fomente programas de desenvolvimento profissional com vistas à formação do professor, consideramos que a docência universitária é uma face fundamental a ser analisada, pois as diversas características que a compõem nos proporcionam importantes reflexões acerca do ensino e do perfil docente a partir das mudanças pelas quais a Educação Superior vem passando historicamente e que já discutimos neste texto. Pimenta e Anastasiou (2002) analisam a docência do ensino superior refletindo sobre suas crises e elencam atribuições que marcam esse ensino com um enfoque voltado à didática que muito contribui para compreendermos esse universo⁶⁰. Por conseguinte, desejamos desenvolver nossa reflexão considerando essas contribuições, mas, sobretudo, refletir sobre aquelas características que estão mais relacionadas aos contextos institucionais e ao desenvolvimento profissional envolvendo a formação do professor da Educação Superior.

Dessa forma, consideramos as seguintes características da docência nesse nível de ensino para a nossa reflexão: a) predominância de aulas magistrais e conteudistas; b) valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos; c) consideração da docência na Educação Superior como uma ocupação profissional acessória; d) prestígio da pesquisa em detrimento do ensino na graduação; e) políticas públicas e institucionais omissas para a formação de professores; e f) exercício docente marcado pela formação profissional do estudante. Passemos a analisar cada uma destas características:

a) Predominância das aulas magistrais e conteudistas. Essa característica vem tradicionalmente sendo vivida no ensino superior, pautada na ideia de um sujeito moderno, sujeito do Iluminismo, da razão, que tem no saber científico a única verdade e traz influências para uma concepção de conhecimento que ainda marca a cultura acadêmica, na qual a transmissão de conhecimentos é base da docência. As aulas magistrais e conteudistas carregam as marcas do ensino tradicional, relegando as dinamicidades do ensino e da

⁶⁰ Pimenta e Anastasiou (2002) elencam as atribuições que marcam o ensino na universidade, com um enfoque voltado à didática, citando-os como: desenvolvimento das habilidades de pesquisa, que assegurem o domínio científico e profissional do campo específico; autonomia na busca do conhecimento; processo de ensinar/aprender como atividade integrada à investigação; capacidade de reflexão; substituição da transmissão de conteúdos por investigação do conhecimento; integração, vertical e horizontalmente, da atividade de investigação à atividade de ensinar do professor (o que supõe trabalho em equipe); (re)criação de situações de aprendizagem, valorizando a avaliação diagnóstica e compreensiva; conhecimento do universo cultural e de conhecimentos do aluno e, desenvolvimento, com base neles, de processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (p. 164 e 165).

aprendizagem na realidade acadêmica. Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2002) quando defendem que o ensino é uma ação continuada de investigação e construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, exercendo a função de contribuir na construção da sociedade. Ou seja, o ensino é um processo passível de ser analisado por diversos ângulos e, por ser uma prática social, é realizado por seres humanos situados em contextos institucionais, culturais, pessoais e sociais que incidem em modificações constantes nos sujeitos envolvidos nesse processo.

Nessa configuração, o professor universitário também já não pode mais ser esse sujeito do Iluminismo. Ele passa da posição de detentor do saber, que tem na erudição a maior qualidade do seu trabalho, para aquele sujeito social que aprende e constrói aprendizagens em interação com os outros e possui sua atividade enriquecida e diversificada por ser um sujeito da educação. O perfil do professor vai se constituindo no trabalho cotidiano de sala de aula, nos espaços institucionais e sociais, ou seja, em como organiza o trabalho pedagógico em sala de aula e fora dela e em como estabelece rotinas para coordenar as interações num determinado tempo e espaço. Portanto, a docência na Educação Superior não mais se conforma ao modelo de aulas conteudistas. Exige da instituição e do professor reflexões constantes sobre suas visões de mundo, de ciência, de ensino e de aprendizagem que rompam com as ideias do conhecimento-verdade e regulador que pautaram a prática pedagógica no ensino superior por muito tempo, redescobrimo seus compromissos e sua prática educativa diante de uma instituição que não mais ensina certezas, mas, sobretudo é chamada a responder pelas incertezas do mundo atual.

b) Valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Compreendemos que essa característica está intrinsecamente relacionada à anterior porque resvala nas concepções de conhecimento e de ensino. Ora, ao compreendermos que o professor, ao exercer a docência, constrói-se a si mesmo no processo dinâmico da sua ação, de seu trabalho, será a própria função de transmissão cultural que interpelará o professor na construção de sua identidade, uma vez que, ao ensinar, costuma legitimar e acreditar no que ensina. Assim, o perfil do professor da Educação Superior é marcado pelo próprio avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área, cujos resultados afetam o perfil da profissão, propondo garantia e assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa por parte dos profissionais da área, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão (SAVIANI, 2000).

Nesse contexto, os professores têm sido chamados a responder por atividades que vão além da sua formação nas áreas específicas, assim como os desafios do ensino de graduação têm sido maiores e a ampliação das suas funções tem recaído na ocupação de cargos administrativos para os quais muitas vezes também não estão formados. Pesquisas feitas na área (CUNHA, M. I., 2008; KRASILCHIK, 2009) apontam para essa realidade como sendo um grande desafio para o professor universitário na atualidade. Cunha, M. I. (2008) nos aponta que “os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho” (p. 20), pois, para essa pesquisadora, a formação do docente universitário sempre estará confrontada com a tensão entre os conhecimentos científicos e pedagógicos. No entanto, o ensino como prática social vai além do domínio e composição lógica de conteúdos, perspectiva comum às aulas conteudistas, sendo compreendido como uma prática interativa na qual o contexto e os sujeitos são fundamentais no desenvolvimento do trabalho docente como práxis pedagógica.

c) Consideração da docência na Educação Superior como uma ocupação profissional acessória. A incidência do amplo número de professores que exerce a docência como uma ocupação complementar à sua ocupação profissional principal é uma característica marcante na Educação Superior. Em muitas áreas, as carreiras liberais e de Estado são mais valorizadas que a docência, configurando-se aquelas como essenciais e esta última como acessória. Essa é uma característica marcante, pois, na maioria das vezes, são profissionais que têm a docência como uma atividade complementar chegando inclusive a não considerá-la como uma ocupação profissional. Assim, na constituição da profissão docente, vimos ser tecida a identidade do professor da Educação Superior a partir da experiência cotidiana e da sua localização no mundo, pois esse é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Cabe lembrar que Nóvoa (2000) nos ensina que,

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (p. 16).

Posto que a identidade é um fenômeno social situado na relação dialética dos homens em sociedade, compreendemos que é na realidade educacional que o professor se autoconhece, transforma-se e constrói seu processo identitário. Essa compreensão também permite a

construção da autonomia, pela responsabilidade que ele vai assumindo sobre o seu trabalho. Portanto, os casos em que a docência é assumida como uma ocupação complementar e não como ocupação profissional principal traz preocupações quanto ao investimento formativo necessário à docência por parte tanto dos próprios professores quanto das instituições, para o efetivo trabalho docente como expressão de uma prática social.

d) Prestígio da pesquisa em detrimento do ensino de graduação. Como vimos no modelo norte-americano de ensino superior é a pesquisa que desfruta de maior status acadêmico dentro da universidade. Os professores na formação inicial têm o foco voltado à vida profissional e, na pós-graduação, voltado à pesquisa. Dessa maneira, o ensino de graduação não só é preterido em relação às atividades de investigação científica pelos professores, como pelas políticas de carreira docente das instituições e de agências de fomento. A carreira docente é pensada a partir da produção científica voltada à pesquisa como viabilidade de mudança de níveis e faixas salariais nas quais o valor das atividades de ensino e extensão é infinitamente menor, igualmente “as publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado, que vê na docência, em geral, uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino de graduação” (CUNHA, M. I., 2007, p. 18). Essa realidade é diferenciada por áreas do conhecimento, mas, no geral, se apresenta assim, inclusive sendo agravada pelos processos de avaliação externa e pela cultura acadêmica.

e) Políticas públicas e institucionais omissas para a formação de professores. Essa característica será melhor trabalhada nas partes que analisaremos o desenvolvimento profissional com vista à formação dos professores e as políticas de formação com análise de alguns marcos legais. Porém, nessa característica da docência da Educação Superior, destacamos a omissão que se tem nas exigências de formação para ser professor da Educação Superior, especificamente quando se trata das prerrogativas legais anunciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ⁶¹, nos seus artigos 52, 65 e 66⁶². No

⁶¹ Doravante citada como LDBEN.

⁶² Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

(...)

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Art. 65. A formação docente, exceto para a Educação Superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

artigo 52, estabelece-se apenas a percentagem de professores doutores e mestres que se deve ter na universidade assim como o regime de trabalho. Como já mencionamos, os professores têm, em cursos de pós-graduação, neste caso, doutorado e mestrado, uma formação voltada à pesquisa científica e quase nenhum contato com os saberes pedagógicos para o desenvolvimento do ensino, exceto alguns cursos de pós-graduação que têm, em suas propostas curriculares, a disciplina de Didática. Mesmo assim o que se vê claramente é apenas a exigência de titularidade e do regime de dedicação exclusiva extensivo a um percentual pequeno do professorado, especialmente nas instituições privadas, ainda que, nas avaliações externas, esses aspectos tornem-se relevantes no conceito final da IES. Já a prática de ensino não é uma exigência para o exercício do magistério superior, conforme o artigo 65. E, por fim, o artigo 66 deixa claro que a formação dar-se-á em cursos de pós-graduação e que o notório saber poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Essas prerrogativas legais minimalistas deixam à deriva a efetiva formação de professores para a Educação Superior, não primando pelo conhecimento pedagógico na condução do ensino, da extensão e, quiçá, da própria pesquisa. O desafio na formação fica sob a responsabilidade individual dos professores e extensivo às instituições. Nesse ângulo, compreendemos que as instituições podem se constituir em espaço e lugar de fortalecimento do desenvolvimento profissional, envolvendo a formação docente, na qual a construção da coletividade seja uma permanente busca e a competência individual passe a ser competência coletiva, valorizando os saberes construídos pelos docentes, analisando crítica e reflexivamente a hierarquia organizacional e o conhecimento no interior dessa instituição, pois os professores em geral não são chamados a conhecer, são submetidos às determinações institucionais que, de posse do poder regulamentar, apenas prescrevem decisões. No entanto, a função docente carrega a responsabilidade de intervenção cultural que ultrapassa uma posição de passividade, levando-nos a compreender essa função com um cunho político, pois

Este modo de conceber a função docente como intervenção cultural, num espaço de vivências que reproduzem e recriam a cultura da comunidade, desemboca inevitavelmente no compromisso de atuação pública. Quando se vive a cultura com os problemas e as condições que a limitam ou potenciam, parece inevitável o compromisso público com a ação para remover os obstáculos que impedem o desenvolvimento autônomo e criador (GÓMEZ, 2001, p. 198).

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

A intervenção cultural se relaciona com o compromisso público da função docente, porque seus saberes provêm de fontes sociais diversas e são adquiridos em tempos sociais diversos, sendo produzidos e legitimados por grupos sociais. Nessa perspectiva, a função social do professor forma-se também a partir das demandas e necessidades a que o ensino, como prática social, poderá dar resposta. É importante destacar que, contrariamente ao que até aqui defendemos, há um crescente movimento das instituições em controlar o trabalho docente⁶³, a partir dos seus contextos organizativos e dos contextos exteriores a elas, alterando seus perfis e impondo maneiras padronizadas de ser professor. Por fim, corroboramos que se desejarmos políticas públicas e institucionais de formação de professor, necessário se faz considerar as condições sociais e históricas nas quais se exerce a profissão de professor como fundamento dessas políticas.

f) Exercício docente marcado pela formação profissional do estudante. A última característica que desejamos refletir é sobre a função do ensino de graduação no que se refere à formação profissional dos estudantes. Compreendendo que a dinamicidade e as condições concretas do trabalho são fundamentais na constituição da identidade como professor, ressaltamos que uma dessas condições está relacionada ao fato de que enquanto o professor trabalha na direção da formação profissional dos estudantes, também está trabalhando na sua própria formação profissional. Acreditamos que a perspectiva integradora entre ensino, pesquisa e extensão favorece uma maior compreensão da profissão para os estudantes assim como para os próprios professores, pois essa perspectiva integradora envolve a constituição da profissão docente e seus saberes profissionais. Desse modo, chama-nos atenção a percepção do ensino na sua totalidade, envolvendo suas funções profissionais, e, sobretudo, políticas. Portanto a percepção da docência da Educação Superior com funções mais amplas que aquelas pensadas para a prática tradicional conteudista considera uma formação rigorosamente crítica e cidadã que contribui para uma compreensão mais reflexiva sobre a profissão seja por parte dos estudantes, seja por parte dos seus professores.

A docência na Educação Superior pensada a partir dessas características suscita-nos algumas tensões que têm feito parte do cotidiano dos docentes e das IES, ainda que sejam tensões ocorridas em dimensões macroestruturais. Dentre outras tensões desafiadoras como o movimento da realidade, questões sociais, mudanças da organização do Estado, o pensar e o

⁶³ Conforme o próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), estabelecido através da lei nº 10.861, de 04 de abril de 2004.

agir diante de uma visão moderna e fragmentada de ciência (ANASTASIOU, 2007), destacamos: a) expansão da Educação Superior, b) ampliação das funções docentes, c) crise da produtividade em decorrência das avaliações externas e financiamentos; e d) influências das políticas estrangeiras na Educação Superior Brasileira como aquelas já analisadas. Voltemo-nos então para a análise das quatro tensões por nós destacadas:

a) Expansão da Educação Superior. A maior oferta de instituições de ensino superior e a interiorização da educação pública federal, dentre outros aspectos que figuram na expansão da Educação Superior, tem sido acompanhada por uma política de democratização de acesso à Educação Superior, desafiando as IES e seus professores a lidar com uma diversidade de demandas e necessidades que afloram em sala de aula e na própria organização institucional cotidianamente. A democratização de acesso à Educação Superior vem sendo perseguida pelas instituições e pelas políticas governamentais como um enfrentamento da superação das desigualdades sociais manifestada na desigualdade escolar. A criação e a implementação do Sistema de Seleção Unificada – Sisu, sistema criado e administrado pelo Ministério da Educação – MEC é um exemplo desse enfrentamento à experiência centenária do vestibular que vem pautando os processos seletivos para ingresso na Educação Superior. Conforme o MEC o Sisu foi concebido para oferecer uma solução ágil, eficaz e segura para a seleção de candidatos ao ensino superior, tratando-se de um sistema informatizado, gerenciado pelo próprio MEC, por meio do qual são ofertadas vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de Educação Superior dele participantes. Esse sistema tem os seguintes objetivos: estabelecer procedimentos de seleção unificada que utilizam a prova do Enem como base para seleção dos candidatos em Instituições de Ensino Superior; possibilitar a mobilidade acadêmica; possibilitar a mobilidade geográfica; e democratizar o acesso à Educação Superior.

No entanto, essas alternativas e a própria interiorização da rede federal de ensino têm trazido tensões às IES ao contribuir com o acesso de estudantes com perfis diferenciados que demandam políticas de permanências até então pouco pensadas. Diante do estudante da Educação Superior que possui uma vida mais dinâmica, um perfil socioeconômico diverso e tem novas relações com o saber e a informação, o professor da Educação Superior é chamado a redescobrir suas crenças e concepções sobre sua prática educativa que resvala na construção da sua profissão. São mudanças requeridas que demandam que as instituições pensem na formação de seus quadros e especialmente na formação de seus professores.

Esses aspectos levantados nos ajudam a refletir sobre uma universidade que não se preparou para essas mudanças e menos ainda o seu corpo docente e administrativo. A permanência desses estudantes em muito depende das políticas institucionais e de governo, mas é considerada de maneira simplista como dependente apenas do trabalho docente. O acompanhamento da trajetória pedagógica e social desses estudantes parece-nos ser uma oportunidade de estudo que muito contribuiria nas políticas institucionais e de governo. A composição de equipes multidisciplinares para acompanhar as trajetórias desses estudantes e como estes constroem sua vida acadêmica abre uma oportunidade para o professor da Educação Superior conhecer melhor a sala de aula, já que não se trata apenas de jovens recém-saídos do Ensino Médio, mas também de adultos que estavam à margem da vida estudantil e que voltam ao mundo da escolarização, carregando consigo experiências que lhes conferem outra maturidade. Destaque-se que as tensões citadas com a expansão da Educação Superior não são únicas e, portanto, também merecem destaque aquelas que estão diretamente ligadas às faltas de infraestruturas física, administrativa e de pessoal que têm um enorme impacto na qualidade da Educação Superior. Nesse sentido, reportemo-nos a Scheibe (1987) quando àquela época já criticava a política expansionista que não busca convergência entre quantidade e qualidade. Essa pesquisadora tece assim a sua crítica:

Ainda que sejam graves os aspectos qualitativos na Educação Superior no Brasil, é necessário não subestimar a dimensão quantitativa. [...] Portanto, nem o modelo expansionista adotado nos anos sessenta é o mais adequado e nem o privilegiamento qualitativo que se delineia atualmente é democratizante. O nexo quantidade-qualidade precisa ser colocado não em contraposição, mas sim de forma inseparável (p. 38).

A crítica feita estabelece uma relação com o tempo histórico do trabalho da pesquisadora. No entanto, é necessário lembrar que, na década seguinte, ou seja, nos anos 90, tivemos a maior expansão da Educação Superior privada no Brasil, reincidindo assim a dissociação entre a quantidade e qualidade.

b) Ampliação das funções docentes. Já faz parte do cotidiano da Educação Superior o fato do trabalho docente ser extensivo às funções que vão além da sala de aula. No entanto, com a expansão da Educação Superior, essa realidade foi potencializada. Nesse ínterim, os professores são obrigados a responder às novas exigências administrativo-pedagógicas e reestruturar o seu trabalho. Contudo, responder a essas mudanças sem conhecimentos fundamentais implica a precarização do próprio trabalho docente, pois, como nos indica Enguita (1991), a profissionalização é a expressão de uma posição social e ocupacional e da

inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho, ou seja, a profissionalização se caracteriza pela autonomia de organização e regulação das atividades de uma profissão. Por isso, os trabalhadores que perdem o controle sobre o processo de trabalho, perdem a noção de integridade do processo, alienando-se da sua concepção e de sua totalidade. Na ampliação das funções docentes, a formação dos professores para atuar na Educação Superior é ainda mais complexa, pois é uma tensão inevitável e inquietante que interfere na docência e como ela está sendo tecida na cultura acadêmica.

c) Crise de produtividade e as avaliações externas e financiamentos. A exigência de produtividade feita aos professores na Educação Superior é talvez uma das tensões mais perversas destes últimos tempos. O professor é obrigado a produzir pesquisas, a se envolver com as atividades extensionistas, além de assumir um número de aulas superior a uma carga horária que pressuponha um trabalho de “melhor qualidade”⁶⁴. As IES passam por avaliações externas com legitimidade questionável e, por isso, pressionam ainda mais os professores a partir do controle de seu trabalho; cria-se uma competição entre as instituições através de conceitos de avaliação, trazendo para a área educacional princípios mercadológicos; a formação de professores fica restrita ao alvedrio pessoal, passando a responsabilidade das políticas institucionais para iniciativa privada dos docentes. O professor vive na tensão entre uma pseudoautonomia sobre a sua formação e profissão e cerceamento e controle institucionais. Nessa orientação, Sacristán (1999) nos fala que a prática burocraticamente controlada causa certa dependência, na qual a criatividade e a originalidade circunscrevem-se à capacidade de resolução de conflitos do que a criação de novas formas de viver as situações. Nas suas palavras, diz:

Esta dependência dos profissionais relativamente ao meio socialmente organizado em que desenvolvem seu trabalho apresenta conflitos manifestos e latentes nos professores, porque nem sempre as exigências coincidem com as interpretações pessoais. E é neste terreno que se detecta o vazio mais preocupante para o desenvolvimento profissional dos docentes, quando se esquece a necessidade de transformar as situações de trabalho como condição para mudar a prática de ensino (p. 72).

⁶⁴ O termo “melhor qualidade” é cunhado por RIOS (2001) quando analisa que é necessário qualificar o termo qualidade, assim assevera que a “melhor qualidade” se revela: “na escolha do melhor conteúdo, entendido na acepção contemporânea que nos remete a conceitos, comportamentos, atitudes [...] na definição dos caminhos para se fazer a mediação entre o aluno e o conhecimento [...] 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 [...]. Assim, a melhor qualidade, que se pretende na prática docente, é uma ‘qualidade ausente’, na medida em que se coloca sempre à frente, estimula projetos, tem um caráter utópico” (p. 137-138, grifo nosso).

O professor, não sendo neutro na instituição e menos ainda na sala de aula, se constitui na proporção que suas responsabilidades vão sendo assumidas e paritariamente sua autonomia vai se construindo. As relações com as pessoas, lugares, objetos, situações, consigo mesmo, com o tempo, com a atividade, com as obrigações, com as ocasiões e as relações interpessoais vão oportunizando a relação com o próprio saber e com o mundo. Reafirmando essa posição, estudos sobre as influências individuais e contextuais nas relações entre as crenças do professor e sua conduta de classe apontam que a conduta do professor e o pensamento são inseparáveis e partem do mesmo eixo. O professor se utiliza de diferentes estratégias para manter suas crenças e as instituições oferecem diferentes oportunidades de exercitar os juízos profissionais, ou seja, a consistência entre conduta e crença é resultado de um processo negociado e interativo entre os indivíduos e os apoios e obstáculos organizativos (ZEICHNER; TABACHNICK, 1998).

No entanto, a atuação organizada dos professores tem oportunizado a delimitação de seu campo de atuação específica, inclusive no âmbito de sua influência política. Mas se observa nesse cenário a constante divisão de forças, na qual as reformas educacionais têm buscado retirar do docente sua autonomia, cerceando sua condição participativa na concepção e na organização do seu trabalho.

d) Influências das políticas estrangeiras na Educação Superior Brasileira. Observamos que tanto o modelo norte-americano como aquele propagado pelo Tratado de Bolonha incidem sobre os princípios de mercado. Dentre os princípios já expostos na tensão da crise da produtividade, destacamos, para uma maior clareza, que as tensões provocadas por influências das políticas estrangeiras na área da Educação Superior Brasileira podem ser igualmente explicitadas através da tentativa de instituir um sistema de processo seletivo⁶⁵ em nível nacional; adoção de um exame nacional⁶⁶ como base para selecionar candidatos para a Educação Superior; fomento à mobilidade geográfica dos estudantes; ampliação da oferta de cursos⁶⁷; oferta de cursos superiores com curta duração; avaliação externa de instituições e professores; ampliação da rede privada de ensino superior; criação de variadas formas de financiamento, bolsas e créditos educativos; falta de isonomia salarial para os professores; diversidade de organização acadêmica das instituições de ensino superior⁶⁸, com funções

⁶⁵ Sistema de Seleção Unificada – SisU.

⁶⁶ Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

⁶⁷ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 44.

⁶⁸ Conforme estatui a LDBEN nº 9.394/96, no Art. 45.

também diversas; estratificação institucional, na qual há universidades de pesquisa, consideradas de elite e aquelas voltadas apenas ao ensino; valorização do modelo empresarial de organização e primazia da certificação sobre a construção crítica do conhecimento, dentre outros. Portanto, as reformas da Educação Superior no Brasil se assemelham ao movimento em nível mundial, enfatizando a desvalorização do modelo humboltiano de universidade em detrimento a um modelo mercadológico com orientação economicista, no qual os governos insistem em fazer avaliações quantitativas sem tratar de conteúdos fundamentais à área educacional como as questões pedagógicas mais substantivas, relegando o debate qualitativo sobre essas mudanças.

Conforme a opção que orienta a análise até aqui apresentada, acreditamos que o professor (re)estrutura conhecimentos, valores e experiências, imprimindo na convivência do espaço acadêmico formas de conceber a educação que se traduz nas interações com a comunidade e no desenvolvimento do seu trabalho. Porém, as variadas formas de (re)apropriação de valores externos à universidade poderão contrariamente ser ressignificadas pela própria cultura acadêmica, influenciando outros espaços além da universidade. A atividade educativa, ao ter comprometido seus objetivos sociais e políticos em prol de um simulacro de autonomia, não viabiliza as interações sociais que são importantes na formação docente. Contudo, compreendemos que, a partir de investimentos institucionais no desenvolvimento profissional, é possível refletir sobre práticas, pensando de maneira nova sobre coisas familiares. No entanto, isso exige esforços das instituições e dos seus docentes para repensar de forma rigorosa suas práticas e rever seus compromissos sociais.

Ainda nesse sentido a caracterização da docência na Educação Superior requer uma análise crítica e rigorosa do processo de organização dos professores, reconhecimento social, visibilidade da educação, processo de constituição da identidade do grupo, autonomia profissional, caracterização dos saberes específicos ao exercício do trabalho e o sentimento de pertença a essa categoria profissional. Igualmente é importante compreender que o desenvolvimento profissional dos docentes está atrelado ao das instituições e vice-versa. Negar a condição de participação do professorado é negar seus saberes e suas possibilidades de reconstruir criticamente sua prática, ainda que os caminhos para tal realidade sejam complexos e diversos.

2.2.3. A formação do professor da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional.

Se a docência requer formação profissional específica para o seu exercício, que é incessantemente reconfigurado, os modos de '*ser professor*', de '*saber ser professor*' e de '*poder ser professor*' estão permanentemente em questão e vinculam-se à própria construção da identidade docente e ao seu desenvolvimento profissional. Isso requer que a formação seja vista contextualizadamente nos seus aspectos social, histórico, institucional e pedagógico, já que não pode ser separada das condições efetivas do exercício profissional da docência (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Considerando a proposta de Almeida (2011) sobre a formação profissional e a docência na Educação Superior, compreendemos como fundamental a intensa relação da Pedagogia Universitária com a formação docente, já que acreditamos que essa formação é inconteste para acompanhar as transformações e desafios até aqui analisados. Sendo assim, tomamos a formação numa perspectiva integradora que, como nos aponta a pesquisadora citada, vincula-se à identidade do professor e ao seu desenvolvimento profissional, contemplando uma formação pensada em relação ao contexto e considerando a pessoalidade e institucionalidade desse processo. Ainda Almeida (2011) discute o papel da instituição no processo de formação do professor universitário, defendendo que cabe a esta assumir o princípio da formação pedagógica para a docência na Educação Superior por meio de formulação de políticas permanentes de formação para assegurar a qualidade do trabalho da universidade na contemporaneidade, expressando o compromisso da Universidade com a mudança e a melhoria na qualidade da docência e do ensino.

Partindo da idéia de que as instituições devam ser responsáveis pela formação de seu professor, Pimenta e Anastasiou (2002); Anastasiou (2007); Almeida (2006, 2011); Almeida e Pimenta (2009) e Cunha, M. I. (2006c, 2009) discutem a formação docente, relacionando-a ao trabalho e à carreira profissional. Essas pesquisadoras acolhem pressupostos voltados à implementação de iniciativas que alcancem os professores em seus vários momentos *da e na* vida acadêmica, atentando para os processos de socialização profissional e de construção de identidades ligadas aos locais de trabalho. Apontam que, para trabalhar a formação do professor de Ensino Superior, é fundamental ter clara a concepção de ensino de graduação que se caracteriza como síntese da pesquisa e da extensão, tomando o conhecimento produzido em confronto constante com a realidade concreta que possibilita reavaliar esse conhecimento e produzir novos conhecimentos com a superação dos desafios da atualidade. Nessa concepção

de formação, observamos que o investimento no ensino de graduação aparece como atividade central do professor sem, contudo, desconsiderar a pesquisa e a extensão como parte dos componentes indispensáveis ao trabalho docente na universidade. Ademais, como vimos a ampliação das funções docentes na vida acadêmica assim como a assunção de cargos administrativos de direção, coordenação dentre outros têm revelado momentos diversos na trajetória profissional desses sujeitos que requerem formações também diversas para melhor responder aos seus itinerários profissionais.

Compartilhando desse mesmo entendimento, Nóvoa (2000) defende a formação docente como um processo de investimento na pessoa e na experiência do professor, investimento na profissão e nos saberes nela construídos e investimento na escola e seus projetos institucionais. Observa-se que há uma preocupação em reconhecer os saberes produzidos pelos professores e os projetos que as instituições vivenciam para trabalhar essa formação de maneira que a profissão docente seja incluída com seus condicionantes e rebatimentos. É importante a intersecção dessas tendências entre as pesquisadoras brasileiras e aquela defendida por Nóvoa (2000) sobre a formação como processo permanente de aprendizagem, pois essas tendências procuram considerar as questões relacionadas à identidade profissional e pessoal do professor, relegando uma abordagem instrumentalizadora que minimiza sua formação.

Nessa perspectiva na qual as dimensões pessoal, profissional e institucional são consideradas como oportunidades de aprendizagens e formação, é desafiador para as instituições o tratamento da formação de seus professores sem ceder ao maniqueísmo do mercado, que vê na formação um incremento para aumentar a competitividade da economia do mundo globalizado, como vimos nos pressupostos da Educação Superior através do modelo norte-americano e das diretrizes do Tratado de Bolonha. Nesse propósito, Chauí (2003) discute que as mudanças no mundo globalizado, a compreensão do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda têm levado às universidades a abandonar seus compromissos com a formação, em função de um discurso da necessidade de formação continuada e permanente como resposta às transformações rápidas e constantes. A autora critica que a rapidez nas mudanças é fruto do capital que produz um mundo obsoleto e desqualifica o trabalho, gerando desemprego. Afirma que:

[...] dificilmente poderíamos chamar a isso de educação permanente porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da

cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (p.11).

Observa-se que, ao compreender a formação como permanente, enfatizam-se os modelos pautados em treinamentos e instrumentalização que buscam, em grande parte, adaptação a uma realidade efêmera. Essa tendência é observada em parcerias que empresas de grande porte fazem com as universidades, para investir em grupos a serem formados a partir das suas tecnologias, oferecendo, como formação, iniciativas pragmáticas simplistas, isoladas e impostas, direcionadas para a preparação de determinado trabalho, diz a autora na conclusão de sua análise a despeito dessa realidade e do incremento do currículo para atender à competitividade do mercado.

Com efeito, Paulo Freire (1991), então professor na Universidade de Genebra - Suíça, em aula numa empresa, quando questionado por um estudante que ali trabalhava sobre os treinamentos que eram oferecidos por aquela organização, responde que “essa formação no âmbito da empresa, entre outras coisas, gera um discurso carregado de ideologia que é o discurso da própria empresa” (p, 51). A intervenção de Freire nos coloca diante do desafio de rebaixarmos as transformações e articulações políticas do mercado corporificadas através de programas de formação que respondem à identidade das organizações de mercado e desconsideram a construção da identidade dos sujeitos em formação. Assim, a formação de professores estruturada eventualmente e desvinculada do contexto do trabalho docente é ainda muito presente na realidade brasileira, apresentando-se como projetos de formação que não valorizam a construção de conhecimento nem os professores como protagonistas da sua própria formação.

Sendo assim, é desafiador à Pedagogia Universitária trabalhar na direção da formação de professores aliada ao seu desenvolvimento profissional, avançando no processo da docência mediante sua formação pedagógica, vinculando programas institucionais aos projetos pessoais e profissionais dos docentes. A formação centrada no professor e no exercício da profissão vincula o mundo do trabalho ao mundo da investigação sobre a prática educativa pessoal e contextual, pois elege para análise circunstâncias reais enfrentadas por esses sujeitos. É evidente que, no campo conceitual da Pedagogia Universitária aqui assumido, a formação do professor tem uma relação dialética com seu desenvolvimento profissional. Por isso, a formação acontece em relação à prática educativa da Educação Superior, considerando seu contexto e as vivências dos professores como espaço de construção de aprendizagens, ou seja, uma concepção de formação na qual a instituição possa

se questionar sobre quais as oportunidades de aprendizagens que ela oferece como também as influências que sofre e exerce reciprocamente o professor. São, portanto, aprendizagens situadas por estarem na relação diretamente contextual e por serem incorporadas e construídas na relação do docente com a situação concreta de trabalho, tendo a ver com a experiência desse sujeito. Logo, a aprendizagem aqui discutida tem fonte social e se integra ao trabalho docente como sendo pessoal e profissional, tendo nas experiências da sala de aula e na instituição seus componentes estruturadores.

A Pedagogia Universitária, tomada na compreensão inicial deste capítulo, nos propõe o entendimento da docência como uma profissão de interação humana com referência multirrelacional, como nos mostra Tardif (2002) ao defender que “ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, a nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (p. 118). Os saberes da docência e profissionais são ressignificados e reinterpretados através de categorias do exercício docente e validados na experiência em relação a dado contexto. Dessa forma, a Educação Superior é compreendida como um espaço rico em formação pela possibilidade de interação entre sujeitos que carregam suas diversidades culturais e que se encontram numa instituição que produz conhecimentos e mudanças na sua cultura e no seu entorno.

Convém destacar que, no nosso entendimento, tomar a instituição como espaço de formação, salienta a prática como vivência privilegiada, mas possui componente teórico estruturante e não prescinde das determinações organizacionais da instituição em que está inserida. Contudo, observa-se que a prática e a experiência são privilegiadas quando falamos em aprender a ser professor, talvez porque essas tragam crenças, juízos de valor, juízos de fato e uso de precedentes e probabilidade, ao trabalho cotidiano da docência, essas são inclusive características da vida cotidiana (HELLER, 2008). Mas, se a prática e a experiência têm essas características, é importante uma reflexão crítica sobre elas. A prática entendida como um fazer automático ou uma ação fluída e mutável naturalmente, não é mediada pelas culturas social, acadêmica e docente que envolvem um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar. E a experiência não é garantia de aprendizado. Feixas (2004) argumenta que a reflexão sobre a experiência é fundamental para se pensar no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, já que o desenvolvimento dependerá do tipo e da variedade das interações pessoais e organizativas do professor.

Dessas implicações pressupõe-se que ainda há um grande fosso entre a prática e a teoria. Adolfo Vázquez (1977) indica que “a dependência da teoria em relação à prática, e a existência dessa como últimos fundamentos e finalidades da teoria evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem a primazia sobre a teoria; mas esse primado, longe de implicar uma contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela” (p. 234). A prática vinculada com a teoria estabelece um movimento constante de reflexão e crítica sobre o fazer docente devido ao caráter mutável e fluído da realidade. Compreender a prática como casual, artesanal ou simplesmente como rotina, na qual só se aprende a fazer fazendo esvazia a reflexão vinculada à prática educativa com objetivo transformador. Os saberes não se encontram prontos na teoria e muito menos no espontaneísmo da prática, mas requererão um movimento de reconstrução e de interpretação das realidades da sala de aula, da instituição e da sociedade, a fim de irem se constituindo crítica e reflexivamente.

O contexto pode fornecer ao docente a certeza de que por meio da prática aprende-se a ser professor. No entanto, consideramos que esses saberes têm origem na prática cotidiana, sempre em confronto com as diversas condições da profissão. Entender que a experiência é construída a partir da reflexão constante sobre/na prática, atentando para o contexto sociocultural, abriga e fomenta valores e conteúdos à instituição de Educação Superior e, conseqüentemente, ao trabalho docente; é entender que compreensão e ação, mutuamente se potenciam.

A ação docente consciente é aqui compreendida como o pensamento sobre a prática e a experiência e não a imitação alienada de modelos estabelecidos e repetidos historicamente (FEIXAS, 2004). Prática essa que, carregada de seu componente teórico, possibilita a elaboração de novos saberes. Zeichner (1993) fala-nos que a própria imitação é um modelo de aprendizagem recorrente durante o processo de formação dos professores, porém muito rejeitado. Conseqüentemente, a prática educativa e a cultura acadêmica proporcionam aprendizagens aos professores que, tendo na instituição de Educação Superior um espaço e lugar de formação permanente, poderão contribuir para que a ação docente torne-se consciente e o desenvolvimento profissional dos docentes possa acontecer numa perspectiva sociocultural, trazendo qualidade social às condições concretas de trabalho e provocando a reconstrução crítica da própria cultura acadêmica. É importante compreender que as condições concretas de trabalho passam pela conquista da autonomia docente na construção identitária da profissão, incluindo todas as responsabilidades pelas quais são exigidos.

Contudo, Almeida (2006) reconhece que a formação do professor deve estar alinhada a uma perspectiva de desenvolvimento profissional que tem, na formação inicial, o começo de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas que se sedimentam e se (re)constroem por meio de uma rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento da atuação futura. Portanto, compreender a formação do professor da Educação Superior relacionada ao seu desenvolvimento profissional significa reconstruir os significados da sua ação profissional; investir na profissão docente e nos seus saberes; estabelecer uma formação relacionada aos vários momentos da trajetória e carreira profissional; possibilitar a criação de espaços e lugares de debate para a construção da identidade do professor, no plano individual e coletivo; investir na dimensão coletiva a fim de evitar o isolamento dos professores e estimulá-los a compreender a docência como um compromisso político; e, por fim, debater as perspectivas de formação como processo sistemático com acompanhamento e envolver os professores desde o planejamento até a discussão pública de seus resultados superando o entrave das discontinuidades administrativas.

Considerando a formação com estreita relação com o desenvolvimento profissional do docente, passemos a analisar o que dizem as políticas públicas sobre a formação para a docência na Educação Superior a partir de alguns marcos legais que constituem o arcabouço da legislação da Educação Superior.

2.3. As políticas para a formação dos professores da Educação Superior: desafios e perspectiva.

Esta seção deste capítulo possui uma característica específica: tratamos de uma categoria de análise que foi por outro lado também uma categoria temática que emergiu dos dados da pesquisa. Cumpre-nos destacar que observamos aí sua riqueza já que o nosso viés para compreender e situar a concepção de Política no presente trabalho passa pelas relações de poder, ou seja, no primeiro capítulo, quando delimitamos uma posição diante das nossas compreensões sobre as categorias temáticas empíricas, firmamos nosso posicionamento na compreensão sobre política e sua estreita e inseparável relação com o poder. Dessa forma, este capítulo se destina a abordar as políticas para a formação dos professores que atuam na

Educação Superior, buscando analisar as relações entre política, estado e legislação para, em seguida, levantar algumas referências legais que regulam a Educação Superior e a formação de professores para atuar nesse nível de ensino.

2.3.1. As relações entre política, estado e legislação.

Ao trabalharmos com a categoria temática “política”, destacamos quatro pontos que explicitam nossa posição sobre essa temática. Busquemos esses quatro pontos a fim de compreender as relações que são estabelecidas entre política, estado e legislação. Nossa compreensão se funda, primeiro, no dinamismo do significado do termo política em relação ao espaço e ao tempo histórico em que ocorre. Segundo, na política a ação, a finalidade e o sujeito estão relacionados. Terceiro, a política está relacionada às instituições e as ações que decorrem desta institucionalização, inclusive a normatização, ou seja, a legislação. E quarto e último ponto, a política é abordada como prática humana e social vinculada às relações de poder.

Por mais que tenhamos uma multiplicidade de significados ao termo política, sempre há uma forte referência ao homem, à vida em sociedade e ao poder político institucional. Com efeito, as questões sobre política têm sempre sido abordadas a partir dos âmbitos social e coletivo, ainda que não se orientem, na maioria das vezes, por esses vieses, especialmente no momento em que estamos vivendo. Mas a compreensão sobre política balizada como uma atividade humana, social e como construção coletiva, revela-se como “uma referência permanente em todas as dimensões do nosso cotidiano na medida em que se desenvolve como vida em sociedade” (MAAR, 1994). Desse modo, o homem adquire as habilidades fundamentais para viver a vida cotidiana e assimila a manipulação das coisas que, na verdade, é sinônimo da assimilação das relações sociais (HELLER, 2008). Assim, as relações sociais são reguladas por normas de convivência das mais diversas dimensões, especialmente aquelas oriundas dos poderes institucionalizados. Em que pesem estes fundamentos importantes para a nossa abordagem sobre política, detemo-nos um pouco mais naquele que se refere à política institucional.

A política institucional, como prática oficializada pelo Estado, marca uma orientação para a sociedade, inclusive expressada pelas normas ou leis exaradas dos poderes políticos que têm prerrogativas constitucionais para tais atribuições. No caso da política educacional, é

importante localizá-la dentro das políticas desenvolvidas pela instituição Estado. Nessa direção, localizamo-la entre as políticas públicas sociais, mais especificamente nas políticas públicas sociais participativas, conforme nos indica Pedro Demo (1994). Ora, quando discutimos que o significado de política sofre mudanças através dos espaços e tempos históricos, em época de globalização essa significação é extremamente tensionada com as diretrizes do mercado e, nesse caso específico, a “política social continua sendo desafio fundamental e contraditório da sociedade e do sistema produtivo” (DEMO, 1994, p. 9). Voltemo-nos, novamente, às palavras desse autor para melhor definir política social:

Política social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta (p. 14).

Notemos que a concepção mencionada considera a problemática a partir do modo de produção capitalista que produz a desigualdade como um evento natural da sua dinâmica. Mas a história é a história do homem e por isso é dinâmica e conflituosa, sendo possível sua mudança e superação. Assim, se as políticas sociais públicas existem para o enfrentamento de desigualdades, não podem prescindir de planejamento. Pedro Demo (1994) nos explica sobre essas propostas planejadas de enfrentamento a partir de três razões que são:

- a) trata-se de proposta planejada, ou seja, de iniciativa expressa e organizada, não de ações parceladas, intermitentes, causais;
- b) trata-se de enfrentamento, porque entre iguais e desiguais a relação mais típica é a do confronto dialético, no sentido da unidade de contrários; não precisa ser guerra, mas é sempre dinâmica em termos de polarização;
- c) política social supõe, de modo geral, planejamento, ou seja, a percepção de que é possível intervir no processo histórico, não deixando acontecer à revelia – ‘quem sabe faz a hora não espera acontecer’ (p. 17).

Visto desse modo, a desigualdade é passível de mudança, mas é também estrutural e, portanto, a política social não é um evento natural da dinâmica da produção capitalista, mas é uma realidade produzida e que possui relações estreitas com outros tipos de políticas, especialmente as econômicas; faz parte da mesma totalidade, possui especificidades e interdependência. As mudanças sociais não serão alcançadas sem as mudanças econômicas. Portanto, mesmo num estado democrático, as lutas são sempre necessárias, pois a figura do poder continua existindo. O próprio Demo (1994) nos diz que a democracia “não extermina o fenômeno do poder, apenas tenta domesticá-lo” (p. 9), mas o faz de maneira que aqueles que o assumem não se julgam donos, mas sim representantes que colocam sobre julgamento

popular suas decisões. Outro aspecto importante defendido por esse autor é a concepção de planejamento como algo que deve ser exposto, organizado e interventivo nesse processo de enfrentamento das desigualdades sociais. Mas também nos coloca que as políticas sociais não devem correr à revelia. Daí surge a necessária participação dos homens e mulheres como sujeitos históricos responsáveis pela construção e transmissão das estruturas sociais.

Aqui, as políticas educacionais, classificadas como política pública social participativa, se complexificam, uma vez que a participação cidadã objetiva a emancipação. Decorre então que a política social nesse patamar não poderia ser apenas pública, pois ela também provém da sociedade civil organizada através de associações, cooperativas, sindicatos etc. Para tanto, a sociedade, tendo direito à educação, desenvolveria sua cidadania de maneira crítica e consciente. Contudo “cidadão pleno participa e trabalha/produz”, pois não vive à margem das condições concretas de sua sobrevivência. E o Estado, a partir do seu caráter público, atenderia a essas necessidades sociais, mas também seria supervisionado pelo próprio povo. Resguardado esses entendimentos, destaquemos que a importância do Estado reside no seu caráter público ainda que a realidade mostre seus descompassos entre gastos, arrecadação e investimentos, entre objetivos sociais e econômicos, entre ser fiscalizado e ser fiscalizador, ou seja, na política brasileira o Estado centraliza poder e descentraliza responsabilidades (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Assim, a política educacional é abrangente e subtende planejamento, investimentos, financiamentos, ações não governamentais, publicações de diversas ordens científicas etc., extrapolando a própria legislação, ainda que não prescindida dela. Mas não é bastante destacar que a esfera do poder é mais ampla que a esfera da política e esta por sua vez é mais ampla que a esfera do Estado, no entanto estão imbricadas. Com efeito, a relação entre a política, o Estado e a legislação adquire contornos ainda maiores quando tratamos da política educacional, pois o próprio exercício da cidadania passa pela possibilidade da sociedade ter acesso à educação e à cultura como direito, ou seja, o cidadão é o sujeito de direito e o Estado é o sujeito do dever.

É por ser sujeito de dever que o Estado como poder público garante, em seu conjunto de leis, o acesso aos direitos fundamentais do cidadão e, nesse caso específico, o acesso à educação sistematizada. O direito à educação é tema sempre atual e presente na pauta das políticas estatais porque a educação é uma dimensão estratégica das políticas públicas sociais para as nações que pretendem ser desenvolvidas. No caso brasileiro, percebe-se, através da realidade educacional, que essas políticas não têm sido assumidas como prioridade e o

discurso do direito de aprender tem sido usado de maneira oportunista pela classe empresária, seja na Educação Básica, seja na Educação Superior contexto de análise desse trabalho.

Assim é no ordenamento legal que os direitos são garantidos pelo Estado ao seu cidadão. O processo legislativo pertence à instância do poder público e é através da área do direito público que conhecemos as normas que regulam a organização e a atividade do Estado. Estas são funções do Estado: regular as relações intersubjetivas; organizar e fazer a mediação entre o mundo dos direitos e dos deveres na sociedade, disciplinando os interesses gerais da comunidade. Assim, as normas jurídicas pertencem à esfera social e devem estar alinhadas à ordenação da sociedade política porque o Estado é o fator de unidade normativa da nação (DINIZ, 1995). Mas, só são consideradas como normas jurídicas quando “têm caráter genérico, abstrato, obrigatório e coercitivo e são suscetíveis de produzir efeitos, no mundo jurídico” (BELMONTE, 2004, p. 2). Em outras palavras, as leis por nós conhecidas são normas jurídicas emanadas dos poderes políticos que expressam a vontade estatal, são prescrições imperativas emanadas pelo Estado, devem ser escritas e têm cunho obrigatório a que toda sociedade é submetida. Assim, a relação entre política, Estado e legislação vai se estabelecendo.

Na política educacional brasileira, também lidamos com resoluções e pareceres emitidos pelos Conselhos de Educação. No caso da Educação Superior, o Conselho Nacional de Educação (CNE), resguardados os casos das instituições estaduais e municipais que possuem vinculação aos seus sistemas de ensino, uma vez que a Constituição Federal de 1988 reconhece os municípios como entes federativos e através do Art. 211⁶⁹ reconhece seus sistemas de ensino. Os Conselhos geralmente emitem Pareceres que, ao serem ratificados juridicamente por autoridades executivas competentes, originam Resoluções como deliberações que “ganham força de lei já que são o instrumento apto da interpretação normativa própria destes órgãos” (CURY, 2000, p. 60). Nesse panorama, chamamos atenção para os espaços e lugares que os representantes da comunidade acadêmica ocupam. Eles são

⁶⁹ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil;

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio;

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório;

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

componentes desses Conselhos que, ao desenvolver uma atividade política, estão sob a tensão das relações de poderes e, portanto, muitos pareceres emitidos ficam no plano das orientações, mas não ganham força de lei porque não originam Resoluções. Mas, considerando a importância destes espaços e lugares, observamos que, no contorno jurídico, esses Pareceres transformam-se em orientações doutrinárias. Vejamos o significado do termo doutrina a partir da transcrição abaixo:

Doutrina. Do latim *doctrina*, de *docere* (ensinar, instruir, mostrar), na terminologia jurídica, é tido, em sentido lato, como o conjunto de princípios expostos nos livros de Direito, em que se firmam teorias ou se fazem interpretações sobre a ciência jurídica.

Mas, em acepção, mais estrita, quer significar a opinião particular, admitida por um ou vários juristas, a respeito de um ponto de direito controvertido.

E, neste sentido, aplica-se mesmo o vocábulo para exprimir o princípio que se possa afirmar em uma sentença ou num acórdão, desde que, por ele, se estabeleça um esclarecimento a respeito da aplicação do direito, por força da doutrina que ali se encerra (SILVA, 2002, p. 291).

Em que pese o fato da doutrina ser composta por ensinamentos publicados através dos livros de Direito, chamamos atenção ao fato dessa instrução ser a produção de conhecimento da comunidade científica da área em questão, no caso – a educação. No entanto, acreditamos na necessidade de empecarmos lutas para a transformação desses espaços e lugares em resistências contra uma ordem vigente determinada por uma comunidade que tem o domínio dos saberes específicos da área jurídica, mas que, em sua maioria, não compreende a totalidade da problemática educacional.

Ainda a respeito desta complexa estrutura e organização do poder institucional estatal, vale a pena especificarmos o papel dos órgãos executivos e normativos que constituem a administração e gestão da Educação Superior. Iniciemos com o papel do já mencionado Ministério da Educação (MEC) que, com suas funções sistêmicas, tem a atribuição de “elaborar e executar as políticas educacionais” (CURY, 2000, p. 59). Para tanto tem uma estrutura administrativa composta de órgãos na sua administração direta e indireta. Na esfera da administração direta está o Conselho Nacional de Educação (CNE), previsto na LDBEN nº 9.394/96, Art. 9º, Parágrafo 1º conforme citação abaixo:

Art. 9º, § 1º - Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

Conforme Cury (2000), ainda nessa lei há admissão de órgãos normativos dos sistemas de ensino no Artigo 51:

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

No caput⁷⁰ do Artigo 60:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

E no Artigo 90:

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Admitidos os conselhos de educação federal, estaduais e municipais, compreendemo-los como órgãos colegiados que possuem “funções normativas e consultivas em tudo o que se refere à legislação educacional e sua aplicação” (CURY, 2000, p. 60). Especialmente o CNE, organizacionalmente, tem relação de subordinação ao MEC e possui a incumbência de interpretar a legislação educacional, sendo sempre acionado para dirimir dúvidas e resolver problemas na aplicação em casos concretos da legislação e, desse modo, funciona como assessoramento aos órgãos executivos dos governos, como o próprio MEC e as Secretarias de Educação, no caso dos conselhos estaduais e municipais. É fundamental observarmos que, em todos os artigos citados, a função normativa está presente estando, portanto, ligada à função de regulamentação dos sistemas de ensino. Ainda na Administração Direta tem-se a Secretaria de Educação Superior (Sesu) que é

a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior. A manutenção, supervisão e desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (Ifes) e a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da Sesu (PORTAL DO MEC)⁷¹.

⁷⁰ Caput, como termo jurídico, significa o enunciado de artigo de lei ou regulamento (HOUAISS, 2009).

⁷¹ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2013.

Essa secretaria é a unidade do MEC responsável pelo planejamento da Educação Superior desde a sua concepção até a sua implementação. Por isso, suas funções no cotidiano das instituições de Educação Superior são cruciais uma vez que estabelece regras que impactam no funcionamento e organização das instituições. Essa secretaria é supervisionada pela Secretaria Executiva e subordinada à Secretaria de Assuntos Administrativos do Ministério.

Já na esfera da administração indireta do MEC, destacamos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como órgão importante para as políticas da Educação Superior, pois essa coordenação tem caráter determinante na pós-graduação *stricto sensu*, espaço no qual os professores da Educação Superior têm predominantemente se formado. As atividades da Capes são desenvolvidas através de vários programas com as seguintes linhas de ação:

avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (PORTAL DA CAPES)⁷².

Essa coordenação tem função estratégica nas políticas da Educação Superior no nosso país, pois ao regulamentá-las determina procedimentos, conduta e funcionamento das instituições que ficam sempre arregimentadas pelo modelo avaliativo controlador estatal colocado em curso por essa coordenadoria. Igualmente, ressalta-se que essa coordenadoria também é responsável pela gestão do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) que tem como objetivo a definição de diretrizes, estratégias e metas para as políticas de pós-graduação e pesquisa no nosso país.

Por fim, temos como instância importante para as políticas da Educação Superior o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Esse conselho tem a função de incentivar a pesquisa científica e tecnológica no Brasil, além de formar pesquisadores, já que sua missão institucional é “fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional” (PORTAL CNPq: INSTITUCIONAL, 2013)⁷³.

⁷² CAPES: HISTÓRIA E MISSÃO, 2013.

⁷³ PORTAL CNPq: INSTITUCIONAL, 2013.

Pode-se observar que os órgãos normativos e consultivos são ligados a dois ministérios diferentes que, através de suas estruturas organizacionais, deixam claro os perfis dos conselhos, secretarias e coordenadorias, revelando uma rede de relações que implicam poderes institucionais. Recorremos aos aportes categoriais que sustentam nossa compreensão sobre política no que se refere ao fato de que as ações desses órgãos têm finalidades nem sempre voltadas à qualidade social da educação e, portanto, os sujeitos que neles atuam possuem ações condicionadas ao jogo de forças de interesses diversos e até antagônicos quando consideramos as políticas públicas sociais e as políticas econômicas. Dessa forma, considerar a normatização, a legislação como marco de análise será sempre um terreno delicado, mas necessário para melhor compreendermos essa rede de relações e cuidarmos para que seus pontos de entrelaçamento não se transformem em estrangulamento das políticas educacionais.

Dito isso, acreditamos ter deixado claro como compreendemos a relação entre política, Estado e legislação, culminando com a política como poder público institucionalizado por meio do Estado que tem a função de disciplinar, através de normas jurídicas, sua própria organização e atividade, assim como os interesses e convivência da sociedade, possuindo desse modo uma função legislativa.

2.3.2. Considerações acerca de alguns marcos legais.

Para efeito do estudo até aqui feito, trataremos de alguns marcos legais e neles colocaremos em realce alguns artigos que tratam da educação como direito público social, das responsabilidades do Estado sobre este direito, da Educação Superior de maneira geral e da formação e trabalho docente para esse nível de ensino. Apesar de a análise ser direcionada para os aspectos citados, consideramos a importância da compreensão do arcabouço legal como uma totalidade que engloba questões de ordem política, econômica e social e, portanto, impacta a vida das instituições e da comunidade.

Considerando o exposto, tomamos alguns marcos legais para balizarmos nossa discussão sobre as políticas para formação de professores da Educação Superior, elegendo para isso a Constituição Federal de 1988⁷⁴, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

⁷⁴ CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, 2013.

(Lei, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), o Plano Nacional de Educação 2011-2020⁷⁵ e o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020⁷⁶.

a) **Constituição Federal de 1988**

No seu preâmbulo coloca a obrigação do Estado em assegurar os direitos sociais e individuais como valores supremos. E, no Art. 6º, elenca os direitos sociais, a saber:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Esse rol de direitos elencados faz parte das políticas públicas sociais e, como direito social, a educação é o primeiro a ser citado. Nesse sentido, compreende-se que a educação é fundamental para que a sociedade possa exercer sua cidadania, como também é questão estratégica para o desenvolvimento de qualquer nação. Não obstante esse direito é corroborado no art. 23, inciso V, indicando que é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência, ampliando dessa maneira a concepção de formação do cidadão.

Ainda no que se refere à educação como direito público e, portanto, como bem público, aludimos ao tratamento que a Educação Superior recebeu nos debates políticos mundiais nos quais o Banco Mundial (BM) a defende como bem público global. Ou seja, ao abordar a educação como bem público global, imprimimos mudanças essenciais na maneira de conduzir as políticas educacionais, pois, como bem público, “pode representar a cooptação de um movimento amplo, com raízes sociais profundas, que requer autonomia e independência, e como ‘bem público global’, em tempos de *Organização Mundial do Comércio (OMC)*, pode muito bem significar uma volta a um período de uniformidade cultural” (DIAS, M. A. R., 2004, p. 910, grifos nossos). Conforme esse autor, a OMC tende a transformar a educação em mercadoria e suas ações políticas estão comprometidas com os poucos estados-membros que dominam a economia mundial. Dessa forma é fundamental atentarmos para esses movimentos mundiais quando se trata de educação porque o discurso sobre a escolarização e a titulação se coloca com muita força, mas essas dimensões não podem obstruir a consecução dos direitos públicos assegurados ao cidadão.

⁷⁵ PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2011-2020, 2013.

⁷⁶ PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2011-2020, 2013.

Sobre a responsabilidade da União com a educação em geral e com a Educação Superior especificamente, os art. 22, inciso XXIV, o art. 208, inciso V e o art. 211, § 1º nos trazem aspectos importantes a serem observados. Eis os referidos artigos:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

[...]

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

Esses artigos deixam claro as responsabilidades do poder público com a educação, nas quais destacamos a responsabilidade privativa da União em estabelecer orientações gerais para a educação nacional através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assim como sua função redistributiva e supletiva no que se refere a sanar possíveis ausências dos estados e municípios no atendimento ao dever de educar. No artigo 208, a garantia da continuidade nos estudos com acesso aos níveis mais elevados de ensino está condicionada à capacidade de cada um, ou seja, o uso da meritocracia como balizadora para a garantia de um direito público social. Contudo, a história do nosso país cada vez mais tem nos mostrado que as desigualdades econômicas têm se revelado na falta de acesso das camadas populares aos níveis mais elevados de ensino, especialmente à Educação Superior que sempre foi privilégio das elites. Apenas na história mais recente do nosso país, começou-se a expandir o acesso a esse nível de ensino, desmontando o discurso do mérito individual para a ascensão na escolaridade, pois não se trata de “capacidade”, mas de oportunidades sempre escassas para as camadas populares que sofrem diretamente os impactos das desigualdades sociais num país em que a concentração de renda é abissalmente desproporcional (EZCURRA, 2009).

Outro artigo que nos ajuda a compreender a problemática aqui estudada é o art. 207 que trata da autonomia, questão controversa para as instituições de Educação Superior, especificamente para as universidades. Eis o que diz referido artigo:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Como já vimos, a questão da autonomia sempre foi polêmica na história da universidade e foi espaço de lutas nos âmbitos político, econômico e administrativo. Como apregoa o caput do artigo citado, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão, no entanto esta autonomia está circunscrita pelo orçamento da União e todo aparato legal que lhe é pertinente. Já o preceito da admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros na forma da lei nos chama atenção para os concursos públicos como alvos de grande importância na definição do perfil dos professores da Educação Superior Pública. Ainda vale ressaltar a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão como eixo fundamental da Educação Superior e que é corroborada em outros marcos legais, a exemplo da LDBEN. Por fim, o § 2º estabelece que o disposto no artigo se aplique às instituições de pesquisa científica e tecnológica o que supõe uma confirmação à diversificação de instituições da Educação Superior na qual nem todas deverão se dedicar ao fomento da pesquisa.

b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 trata das orientações gerais que conduzem uma reforma da educação nacional pautada pelo contexto socioeconômico mundial tensionado pela lógica do mercado característico dos anos da década de 1990. Nos anos que sucederam a sua promulgação, assistimos a uma explosão da área privada na Educação Superior, hoje transformada em monopólio num mercado capitalista competitivo. Contudo é observável na nossa realidade que a expansão da área privada após 17 anos de vigência da atual LDBEN trouxe para algumas instituições a necessidade do seu fechamento e para outros gigantes do mercado o abocanhamento das menores e a transformação de redes gigantescas de ensino no nível superior. Por isso analisar a referida LDBEN no momento atual já nos proporciona um olhar sobre acontecimentos que, logo após sua promulgação, eram previsões e hoje se tornaram realidade. Também merece realce a expansão na área pública no que se refere à ampliação da oferta de vagas e à interiorização da rede federal de ensino. No entanto, o questionamento maior que hoje se

coloca é a relação assimétrica entre o aumento da quantidade de vagas e instituições federais e a sua qualidade. O que dizemos com isso é que o contexto de promulgação da LDBEN preparava um futuro para o nosso país que sempre foi articulado a partir de interesses diversos, mas certamente fincados numa realidade de mercado competitivo capitalista no qual os empresários não perderam seu lugar nessa seara.

A partir desse cenário, tivemos uma lei que traçou a estrutura e organização da educação sistematiza brasileira, possibilitando que os investidores gozassem de maiores liberdades administrativa e política perante o poder central, ou seja, há maior flexibilidade em alguns controles e burocracias, assim como há uma ampliação da presença da sociedade civil, das instituições e dos professores – características próprias de políticas neoliberais que centralizam algumas questões da gestão, mas descentralizam as questões referentes à aplicação de recursos com o intuito de cada vez mais diminuir os gastos públicos.

No entanto, essas condições políticas, acadêmicas e estruturais para a renovação na educação brasileira não mudam a responsabilidade do poder público em questões específicas da educação, dentre elas a própria incumbência de legislar sobre a organização da educação nacional como vimos no art. 22 da CF. Ainda sobre a incumbência do poder público estão previstas na LDBEN – como lei que disciplina a educação escolar desenvolvida predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (LDBEN, nº 9.394/96, art. 1º, § 1º) – outras responsabilidades conforme consta no Título IV que trata “Da Organização da Educação Nacional”, inclusive aquelas voltadas à Educação Superior, conforme podemos ver abaixo:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

[...]

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.
[...]

Dessa forma, cabendo à União a elaboração do Plano Nacional de Educação em colaboração com os estados, distrito federal e municípios, o regime de colaboração previsto na legislação federal significa um federalismo cooperativo (CURY, 1998). No que se refere especificamente à Educação Superior, é prioritário que esse nível de ensino seja gerido pela União, inclusive com o exercício de funções fiscalizadoras bastante preponderantes como se pode ver através dos incisos VII, VIII, IX, §1º do art. 9º. Para dar conta de tais responsabilidades, o Estado faz a gestão do sistema através de um aparato burocrático por via do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, tem três dimensões: a avaliação das instituições, o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Não obstante, há a Avaliação da Pós-Graduação feita pela Capes na qual avalia o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como expressão da autonomia das instituições e possui como base o Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG). Ainda no art. 9º, inciso IX, § 1º temos o estabelecimento da existência do CNE a ser criado por lei conforme já tecemos nossas considerações.

Nessa trilha mencionamos os artigos 12 e 13 que tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes. Nesses artigos, podemos verificar a responsabilização colocada para as instituições e para os professores o que indica flexibilidade na condução das políticas, mas de maneira monitorada e cerceada pelo arcabouço avaliativo que acabamos de citar. Vejamos o que dizem esses artigos no que toca à Educação Superior e aos professores:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
[...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Observa-se que, no art. 12, os estabelecimentos de ensino têm responsabilidades quanto à elaboração da sua proposta pedagógica que, no caso específico da Educação Superior, abarca o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que envolve o Projeto Político Pedagógico (PPP), e em relação aos cursos, o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), documentos que são expressão do tipo de gestão que se exerce. Dessa forma o grande desafio reside na superação de uma visão “estratégico-empresarial” para a conquista de uma “educação emancipatória” (VEIGA, 2001), uma vez que as orientações para a construção formal do PDI, PPP e do PPC se identificam muito mais com uma perspectiva centralizadora que os considera como exigências formais do sistema avaliativo da instituição de Educação Superior no nosso país e não como expressões do movimento político-pedagógico da própria instituição resultando nessas construções coletivas. No inciso II desse mesmo artigo, pode-se verificar uma das questões que mais impactam o perfil profissional de uma instituição que é revelado na verdade através do perfil das pessoas que nela trabalham. Nesse inciso vemos que é de responsabilidade do estabelecimento de ensino administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. Contudo essa administração é circunscrita à disponibilidade tanto de pessoal quanto de recursos materiais e financeiros, questões que têm apresentado grandes limitações de investimentos, especialmente nas instituições públicas de ensino. Ainda no que se refere ao art. 12, tomemos os incisos II e IV que tratam de questões relativas ao cumprimento dos dias letivos e do plano de trabalho docente. Observe-se que é usado o termo “velar” ao invés de fiscalizar o plano de trabalho docente. Por outro lado, apesar da leveza deste termo, o que temos visto é de fato a fiscalização no cumprimento do calendário letivo como premissa para que as instituições logrem êxito na sua avaliação.

Já no art. 13, temos as incumbências dos docentes, tema que não foi abordado na nossa primeira LDB, Lei nº 4.024 de 1961, mas que na atual traz contornos bem claros para o trabalho do professor. A elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento, o cumprimento do trabalho conforme essa proposta, o zelo pela aprendizagem do alunado incluindo o estabelecimento de estratégias para a recuperação daqueles com baixo rendimento, o cumprimento dos dias letivos, a participação integral no planejamento, a avaliação e desenvolvimento profissional e a colaboração na integração com a comunidade

são encargos que fazem parte da competência do professor e que estão intimamente ligados com as incumbências dos estabelecimentos de ensino postos no art. 12.

No entanto, a clareza com que estão tratadas as incumbências do professor não é igual ou ao menos proporcional aos preceitos da organização do seu trabalho, ou seja, há uma pormenorização naquilo que é para ser feito, mas não há especificações para a distribuição dessas tarefas dentro do seu regime de trabalho, exceto no art. 57 quando indica a obrigação de, no mínimo, oito horas semanais de aulas. Ainda é possível inferir que nessas incumbências temos tarefas de cunho pedagógico que requerem do professor uma sólida formação, a exemplo do estabelecimento de estratégias para a recuperação de alunos com menor rendimento, assim como tarefas de cunho administrativo que não obstante requerem conhecimentos que envolvem administração pública, ou seja, as características que envolvem a docência estão imbricadas com suas tensões e incumbências.

No capítulo IV destinado a Educação Superior, o art. 43 tem inicialmente as especificações das finalidades desse nível de ensino, ratificando o exposto no art. 207 da CF no que diz respeito ao tripé do ensino, pesquisa e extensão. Também traduz a finalidade da Educação Superior que atravessa a história da universidade: a formação dos quadros profissionais do país, voltados à produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e cultural. Assim, são finalidades que se coadunam muito mais com a concepção de uma universidade clássica. Mas, no art. 44, abre prerrogativas para a diversificação de cursos e programas que originam tipos de instituições não apenas universitárias. Vejamos o texto deste artigo:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:
 I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
 II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
 III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
 IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

Nos incisos I e II, além da diversificação de curso, é também perceptível a abertura para outros processos seletivos além do vestibular. Nesse sentido já testemunhávamos a existência de outras seleções na área privada, mas atualmente há de se destacar o Sistema de Seleção

Unificada (Sisu) gerido pelo MEC e utilizado pelas universidades e institutos federais na seleção de estudantes para o ingresso em seus cursos. Há, porém, outras duas questões que nos são fundamentais. A primeira, quando menciona a possibilidade de tipos de curso, indica-se que são destinados àqueles que tenham concluído o ensino médio ou equivalente, ou seja, a Educação Superior é acessível para candidatos que logrem êxito nos processos seletivos e que podem não ter cursado o Ensino Médio, mas têm certificação equivalente, conforme a Portaria Normativa MEC nº 807, de 18/06/2010, o art. 2º, inciso II estabelece que os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) possibilitam a certificação no nível de conclusão de ensino médio pelo sistema estadual e federal. Assim as instituições desses sistemas de ensino passam a ser certificadoras de “conclusão de ensino médio” e não mais certificadoras de estudos do ensino médio. A segunda questão se refere ao fato de colocar os cursos sequenciais num inciso diverso do inciso que trata da graduação, o que nos leva a interpretar que tratam de cursos diferentes da graduação.

A partir do art. 51, a lei trata das universidades e suas obrigações. Interessa-nos o art. 52 que preceitua:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

No caput e no inciso I do artigo supracitado trata-se da concepção de universidade que fora mencionada nos art. 44 e no art. 207 da CF, dos quais já tratamos. E, nos incisos II e III, tratam de questões pertinentes ao percentual mínimo de um terço do corpo docente universitário formado por mestres e doutores e em regime de tempo integral. Isso nos indica os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) como locais de formação desses profissionais e, portanto, como uma dimensão importante a ser estudada quando se pesquisa sobre a formação de professores da Educação Superior conforme já analisamos na subseção sobre “A docência universitária: características e tensões”.

Já no art. 53 temos a questão da autonomia em suas várias dimensões desde que sejam resguardadas todas as outras atribuições e normas gerais da União. Assim, temos como obrigações: criação de cursos e programas; fixação de currículos e número de vagas;

estabelecimento de planos, programas e projetos voltados à produção científica, artística e extensionista, atribuições classificadas como de viés mais acadêmico. Já a elaboração e reforma de estatutos e regimentos e a conferência de grau, diplomas e títulos são obrigações de viés mais técnico-administrativo. A fixação de acordos e convênios, aprovação e execução de planos e projetos de investimentos referentes a obras e serviços, administração de rendimentos, recebimento de subvenções, doações e heranças são atribuições de cunho mais administrativo. Ademais o parágrafo único desse mesmo artigo assim estabelece,

Art. 53.

Parágrafo único: Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II - ampliação e diminuição de vagas;
- III - elaboração da programação dos cursos;
- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V - contratação e dispensa de professores;
- VI - planos de carreira docente.

É fundamental destacarmos o papel dos colegiados e, por conseguinte, a função dos professores nesses espaços, pois, quando se lida com atribuições acadêmicas, técnicas e administrativas demanda-se dos docentes formação, tempo de trabalho e, sobretudo, estudo e conhecimento sobre a problemática educacional. Ainda no que se refere à autonomia da universidade, temos, no art. 54, a possibilidade das universidades gozarem de estatuto jurídico e plano de carreira especiais, desde que fiquem asseguradas as atribuições do art. 53 que já traz a prerrogativa do respeito às normas gerais pertinentes à matéria. Assim, o que vemos é uma sucessão de atribuições que gera um encadeamento de obrigações sufocantes, burocratizadoras e intensificadoras do trabalho do professor da Educação Superior, assim como o trabalho do pessoal técnico-administrativo que exerce a função-meio nessas instituições.

O art. 55 traz a responsabilidade da União “assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” aqui se entenda dentre elas as universidades. Nessa perspectiva “recursos suficientes, no âmbito das políticas governamentais, sempre conviveram com a disponibilidade limitada dos recursos orçamentários” (CURY, 1998). Por outro lado, é imprescindível fazer alusão que a precária destinação de recursos impacta igualmente na carência de contratação de pessoal nas áreas técnico-administrativas, intensificando o trabalho nas instituições federais e comprometendo a qualidade de seus serviços.

No art. 56 temos a prerrogativa da gestão democrática nas instituições públicas de educação superior, assegurando para tal fim a existência de órgãos colegiados deliberativos dos quais participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. No que se refere à comunidade institucional, estabelece que os docentes deverão ocupar setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive naqueles que tratam das elaborações e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. Conforme Cury (1998) se a gestão democrática é estabelecida para as instituições públicas, que tipo de gestão deve ter as instituições privadas? Não democrática? Participativa? A provocação desse estudioso é válida considerando nosso contexto socioeconômico em que o mercado tem forte influência, originando um tipo de administração que concebe a instituição de educação como uma “organização que pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais” (CHAUÍ, 2003, p. 6).

Para concluir o capítulo que trata “Da Educação Superior”, o art. 57 estabelece que nas instituições públicas de Educação Superior, o professor ficará obrigado, ao mínimo, de oito horas semanais de aulas, sendo que as cargas horárias para pesquisa, extensão e atividades administrativas são definidas em regulamentações internas e nos regimentos institucionais.

O título VI trata “Dos Profissionais da Educação” e traz no art. 65 a exceção da prática de ensino para a formação do professor para a Educação Superior. Nesse sentido vale voltar ao art. 57 quando estatui 8 horas semanais de aula, ou seja, analisando esses dois artigos conjuntamente, verifica-se que não há obrigatoriedade da prática de ensino, mas há obrigatoriedade da atividade de ensinar. Essa questão é preocupante, pois o professor, quando contratado no serviço público para atuar na Educação Superior, tem de pronto a obrigatoriedade do ensino quando durante sua formação, esta provavelmente não foi uma exigência prioritária. Ademais no caput do art. 66 há o estabelecimento da preparação e não formação para o magistério superior em cursos de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A problemática fica assim delineada: há de se ter um professor que não teve formação específica para a docência e sim para pesquisador, mas em contrapartida este professor será obrigado a se dedicar minimamente durante oito horas semanais às aulas que pressupõe a vinculação às atividades de ensino. Essa dissonância entre a formação para o ensino e a formação para a pesquisa tensiona a vida profissional do professor da Educação Superior que, em tempo de avaliação e financiamento de pesquisa, fica escravo do enriquecimento dos seus currículos, pois “a universidade admite um docente que

seja cientista ou intelectual de certo valor, mesmo sendo professor relapso e ineficaz. Mas não admite o contrário, isto é, um professor de boa qualidade, um mestre que inspira e enriquece os alunos, mas não ‘produz’ currículo” (CÂNDIDO, 2003, p. 210). Ainda no art. 66, tem-se o parágrafo único que versa sobre o notório saber como substituto do título acadêmico concedido apenas por universidades que possuam programas de doutorado na área afim. Apesar de o notório saber não ser claramente definido na LDB, é importante destacar que apenas as universidades, na forma da lei, poderão concedê-lo e tal posição é asseverada pelo Parecer CNE/CES nº 296/97, aprovado em 07/05/2007. E o Parecer CNE/CES nº 98/2009, aprovado em 1º de abril de 2009 o define como título

concedido a docentes e pesquisadores que tenham realizado trabalhos reconhecidamente importantes em escala nacional e internacional, com contribuição significativa para o desenvolvimento da área no país, e cujas atividades continuadas tenham contribuído para a formação de novos pesquisadores, nucleação de grupos de pesquisa reconhecidos e fortalecimento de instituições de pesquisa no país (Parecer CNE/CES nº 98/2009, de 01/04/2009).

A experiência e o desempenho citados acima deverão ser “comprovados não só pelo ato de lecionar, mas também através de outras atividades que demonstrem a alta qualificação do candidato no campo do conhecimento”. No entanto, a LDB não nos fornece diretrizes suficientes para a aplicação concreta da concessão deste título, ficando as instituições acobertadas pela sua autonomia para efetivar tal atribuição, desde que respeitados os determinantes legais já expostos.

Ainda nesse título o art. 67 discorre sobre a promoção da valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

Art. 67.

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Ao estatuir a promoção da valorização, verifica-se, através dos incisos transcritos acima, o uso de termos lacunosos e, portanto, com poucos sentidos aplicados à vida concreta dos profissionais. Quando menciona condições adequadas, período reservado aos estudos e aperfeiçoamento profissional continuado pode ser interpretado de maneira diferenciada a depender da posição e compreensão dos interlocutores. Por fim, salientamos que a atual LDB traz em seu bojo a tônica da avaliação, tensionando a flexibilidade e a regulação como partes da mesma totalidade já que a “autonomia universitária é avaliada e, em certos pontos regulamentada ou interpretada” (CURY, 1998, p. 81, grifo nosso). Contudo, admitimos que uma lei que, utopicamente, estabeleça todas as questões nela envolvidas não deixa espaço para participação e manifestação da comunidade, trazendo sérios prejuízos a esta comunidade.

c) **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**

O PNE traz, em algumas das suas metas, a Educação Superior, lançando estratégias para alcançá-la. Dentre elas vamos fazer algumas considerações acerca das metas 12, 13 e 14. A meta 12 estabelece a elevação da taxa de matrícula na educação superior a ser viabilizada por estratégias que primam pela ampliação de vagas no sistema federal de ensino: fomento à permanência; expansão e interiorização da Educação Superior; elevação de taxa de conclusão de cursos de graduação; elevação da relação aluno-professor; fomento à formação de professores para a educação básica; ampliação das políticas de inclusão e assistência estudantil; ampliação do financiamento estudantil; asseguramento de, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária; fomento à ampliação da oferta de estágio como parte da formação de nível superior; ampliação de políticas afirmativas; asseguramento de condições de acessibilidade; fomento a estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país; consolidação e ampliação de programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior; expansão do atendimento específico a populações do campo e indígena; mapeamento da demanda e fomento à oferta de formação de pessoal de nível superior considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica; institucionalização de programas de composição de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de graduação; consolidação de processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados. Note-se que, nessa

meta, há apenas uma estratégia que incide em algum contributo direto para o professor da Educação Superior – a estratégia que fala da mobilidade de docentes, tendo em vista o enriquecimento à formação. No entanto todas as outras estratégias reverberam no trabalho docente quando tratam de ampliar as taxas de matrículas na Educação Superior. É bem verdade que essa ampliação significa democratização de um nível de ensino que foi historicamente elitista como já analisamos, mas a sua expansão não pode prescindir da sua qualidade.

A qualidade está posta na meta 13 quando versa sobre a elevação da qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores. Essa meta traz as seguintes estratégias para a sua consecução: aprofundamento e aperfeiçoamento do SINAES; ampliação da cobertura do ENADE; indução do processo contínuo de autoavaliação das instituições superiores; indução da melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação; elevação do padrão de qualidade das universidades, direcionando suas atividades de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*; substituição do ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação; fomento à formação de consórcios entre universidades públicas de educação superior com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa meta e suas estratégias são, a nosso ver, desestimuladoras, pois tratam a questão da qualidade fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão. O termo avaliação e suas variações aparecem repetidos em todas as estratégias, como se a qualidade fosse assegurada pelas ações avaliativas e pelo poder controlador do Estado.

Por fim, a meta 14 versa sobre a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. Para tal estabelece como estratégias: expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; estimulação da integração e a atuação articulada entre a Capes, e as agências estaduais de fomento à pesquisa; expansão do financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), à pós-graduação *stricto sensu*, especialmente ao mestrado profissional; expansão da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* utilizando metodologias, recursos

e tecnologias de educação a distância; consolidação de programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileira; promoção de intercâmbios científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; implementação de ações para reduzir desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado; ampliação da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*, especialmente o de doutorado, nos campi novos abertos no âmbito dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; manutenção e expansão de programas de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação. Novamente percebe-se a preocupação com o alcance das metas por meio de estratégias que primam por medidas pontuais e, às vezes, isoladas que desconsideram a formação do professor da Educação Superior como o profissional que irá trabalhar com esta realidade configurada.

d) Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é composto por duas partes distribuídas em dois volumes. O volume I, fonte das nossas considerações, é formado por treze capítulos que abordam vários aspectos da pós-graduação no nosso país, iniciando com os antecedentes históricos que marcaram os outros cinco planos anteriores. Depois trata da situação atual e da projeção de crescimento da pós-graduação e do seu sistema de avaliação. Nesse volume, tem-se o mosaico dos seguintes temas: a importância da inter(multi)disciplinaridade, as diferenças na distribuição da pós-graduação no território nacional, a Educação Básica como um desafio ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), o papel da pós-graduação na formação de recursos humanos para as empresas, a relação entre os recursos humanos e os programas nacionais, as questões da internacionalização e da cooperação internacional, do financiamento e por fim algumas conclusões e recomendações sobre esse contexto da pós-graduação. O volume II trata das questões setoriais de energia, água e outros setores importantes e que exigem formação de recursos humanos no nível de pós-graduação. Nossas considerações serão formuladas a partir do Volume I, especificamente no que se refere às diretrizes que estabelecem relações com a formação de professores para a Educação Superior.

A partir dos antecedentes históricos dos planos anteriores registrados na introdução do PNPG 2010-2020, é possível acessar informações que indicam que, desde o 1º Plano (1975 – 1979), objetiva-se alocar a pós-graduação no planejamento estatal, integrando-a à graduação e fomentando a pesquisa “com o objetivo de formar especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial”

(BRASIL, 2010, p. 15). No 2º Plano (1982 – 1985), manteve-se a mesma orientação, mas com forte realce à questão da qualidade na pós-graduação, tendo como seu instrumento a avaliação. No 3º Plano (1986 – 1989), tratou-se de subordinar as atividades no âmbito da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país. O 4º Plano não chegou a ser promulgado, mas a Capes adotou suas diretrizes que se caracterizaram pela expansão do SNPG. O 5º Plano (2005 – 2010) caracterizou-se

pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação (conceito de nucleação, revisão do Qualis e introdução do PROEX), a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, e a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para os setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010, p. 15-16).

Mesmo não sendo objeto direto de nossa análise, o que desejamos com esse rápido retrospecto é salientar que, embora tenha acontecido um avanço no campo da pós-graduação no nosso país desde 1975, quando tivemos o primeiro plano promulgado, é preocupante observarmos que, à proporção que as mudanças ocorreram, identificamos orientações alinhadas aos ditames das políticas econômicas ainda que não possamos prescindir delas, pois, como já analisamos, na relação entre Estado, política e legislação, as políticas sociais só avançam com as mudanças e avanços das políticas socioeconômicas uma vez que a produção do conhecimento científico e tecnológico sempre esteve envolvida com o mundo produtivo. No entanto, as concepções de subordinar a educação à economia e de atrelar qualidade à avaliação através de um aparato de regulamentações, supervisões e controle revelam um modelo gerencial do poder público que “constrói-se a partir da competição e fundamenta-se na competência e no mérito” (MANCEBO; FRANCO, 2003, p. 194), tendo pouca relação com a figura do Estado Democrático de Direito.

Verifica-se que a formação de professores é enfatizada nos planos, notadamente na passagem que citamos observamos esta característica, apesar de que no atual plano fica claro que “o núcleo da pós-graduação é a pesquisa” (PNPG 2011-2020, 2010, p. 18). Igualmente no 4º e 5º PNPG existe, dentre os objetivos para a pós-graduação, “a formação de docentes para todos os níveis de ensino” (PNPG 2011-2020, 2010, p. 33). A partir dos planos, nota-se que o Sistema Nacional de Pós-Graduação teve diretrizes voltadas para a formação de professores e, conforme já indicamos, seus programas têm sido o espaço de formação dos professores que

atuam na Educação Superior. No entanto, desde a sua criação em 1950, cuja missão inicial era a formação do quadro de professores das nossas universidades até os dias de hoje, essa missão foi ampliada e a formação de pesquisadores e a consolidação da pesquisa no território ganharam grande ênfase. Mas, mesmo com mudança e ampliação da sua missão, esse sistema tem formado, através de seus cursos de natureza acadêmica, os professores da Educação Superior brasileira.

A formação desses professores está no plano das políticas públicas de estado, pois, além das prerrogativas legais que estabelecem o nível de pós-graduação *stricto sensu* para ser professor da Educação Superior, notadamente nas universidades, há a previsão, como diretriz para a Pós-graduação nacional, da formação de professores. Apesar das diretrizes pragmáticas da pós-graduação, faz-se necessário observar que a concepção de formação que perpassa o texto do PNPG poderá estar voltada ao desenvolvimento profissional, ou seja, à “valorização da carreira docente do ensino superior, estabelecendo remuneração compatível com os desafios colocados pelo PNPG para o desenvolvimento do país” (PNPG 2011-2020, 2010, p. 305). No entanto, os termos “remuneração compatível” e “valorização da carreira” são genéricos e incorrem nas mesmas questões, àquelas em pesem a diversidade de interpretações da diretriz proposta e consequentemente, à diversidade de sua implementação.

Nesta subseção analisamos a Constituição Federal de 1988, quanto aos aspectos da educação como direito social e o Estado como sujeito que deve assegurar tanto os direitos individuais quanto os sociais. Mas, também ressaltamos que a noção de formação na CF, apesar de ser posta de maneira ampliada, apregoa o acesso do cidadão aos níveis mais elevados de ensino a partir da meritocracia. Ademais a CF trata da autonomia universitária condicionada aos investimentos financeiros, ou seja, uma autonomia coagida. Quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, destacamos os aspectos relativos a toda Educação Superior a fim de melhor compreender o contexto em que se situa a Pedagogia Universitária e nesta perspectiva salientamos a formação do professor para atuar na Educação Superior. Já no Plano Nacional de Educação 2011-2020 trabalhamos com as metas 12, 13 e 14 por serem específicas à Educação Superior quanto à elevação da taxa de matrícula e ampliação de vagas no sistema federal de ensino, elevação da qualidade e elevação gradual do número de matrícula na pós-graduação *stricto sensu*. Por fim trabalhamos com o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 por se tratar do locus de formação dos professores que atuam na Educação Superior brasileira. Como indicamos no início desta subseção trabalhar com a análise da legislação é sempre pouco estável pelo dinamismo da área, no entanto nosso objetivo foi destacar os marcos legais que imprimem desafios e perspectivas às políticas para

a formação de professores da Educação Superior. Desafios que significam chamamentos a serem superados e perspectivas que revelam horizontes a serem conhecidos, analisados e planejados.

Neste capítulo trabalhamos com as categorias de análise que contribuíram para a compreensão e análise do nosso objeto de pesquisa por tratar de questões analíticas que se vinculam aos conceitos como vigas mestras que representam o sistema da construção teórica do nosso trabalho. Já no Capítulo 1 analisamos nossas categorias temáticas empíricas indicando concepções que norteiam esta pesquisa. Dessa forma, passaremos a trabalhar no capítulo seguinte com a análise dos dados, cotejando com as categorias até aqui apresentadas, pois como nos ensina Minayo (2000) as categorias são os conceitos mais importantes numa investigação e por isso são usadas para indicar conceitos relativos à realidade pesquisada.

CAPÍTULO 3

A Pedagogia Universitária e a formação de professores da Educação Superior: políticas, espaços de formação e cotidiano

É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato.
Adolfo Sánchez Vázquez

Neste capítulo intencionamos trabalhar com a análise dos dados da pesquisa, procurando superar a mera descrição do campo e avançar na interpretação do objeto pesquisado. Contudo, compreendemos a impossibilidade de alcançar a realidade como totalidade concreta, mas nos esforçamos na captação e análise dessa realidade a partir dos movimentos tecidos através das relações que podem explicar o objeto pesquisado, relacionando-o ao contexto, promovendo, ao mesmo tempo, o movimento entre o geral e o particular, a teoria e a prática, o abstrato e o concreto.

Essa fase da pesquisa é extremamente importante visto que a “interpretação é a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 170). Tal compreensão nos coloca diante da tarefa de expor o significado do corpus de análise da pesquisa em relação aos nossos objetivos e a nossa questão central – como o campo da Pedagogia Universitária vem se constituindo e se relacionando com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior – considerando o planejamento da nossa pesquisa e a complexidade que envolve nossos pressupostos e o problema investigado.

Para realização de tal trabalho, valemo-nos das recomendações de Minayo (2000, p. 197) quanto aos obstáculos encontrados nessa fase: primeiro - “a ilusão da transparência isto é, o perigo da compreensão espontânea como se o real se mostrasse nitidamente ao observador”. Segundo – “sucumbir à magia dos métodos e das técnicas”. E, terceiro – “dificuldade de se juntarem teorias e conceitos muito abstratos com os dados recolhidos no campo”.

Desafios não faltam quando nos lançamos em uma pesquisa, mas acreditamos que a complexidade dessa fase já é anunciada desde os primeiros movimentos do estudo, pois a análise ocorre vinculada aos outros estágios da pesquisa. Não há uma separação total das fases da pesquisa, porque ela mesma é dinâmica. No momento em que coletamos os dados, há um movimento contínuo de aproximação e distanciamento entre as categorias analíticas estudadas e aquelas apreendidas no campo. Assim, as fases da pesquisa conversam entre si porque a “análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa” (GOMES, 1994, p. 68).

Somando-se a esse escopo, é importante destacar a interpelação ética que nos é posta na condição de pesquisadora. Os cuidados éticos no que se refere ao sigilo no tratamento das informações, o respeito à presença dos sujeitos participantes da pesquisa valorizando seus contextos e subjetividades, a deferência com as instituições colaboradoras e o bom trato com os relatos, uma vez que o pesquisador tem uma grande importância na produção desses relatos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Tomando as concepções e as preocupações explicitadas, trabalhamos com a análise de conteúdo com orientação de Laurence Bardin (2011), direcionada à análise temática por ser promissora para a pesquisa qualitativa já que descobre núcleos de sentido na comunicação. Nessa perspectiva, trabalhamos com a codificação dos dados brutos nos quais escolhemos os temas como nossa unidade de registro para “estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc., *atentando para o contexto das mensagens, a sua pertinência ao material escolhido e às intenções de pesquisa*” (BARDIN, 2011, p. 135, grifo nosso).

Cumpre-nos explicar que, a partir dessa parte do texto, trabalharemos com as instituições participantes da pesquisa: a universidade pública federal localizada no interior do estado de Minas Gerais – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)⁷⁷ e a universidade pública estadual localizada no interior do estado de São Paulo – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)⁷⁸. Igualmente trabalharemos com os relatos dos sujeitos participantes da pesquisa que serão identificados pelas funções que ocupavam no momento das entrevistas, mas que terão seus nomes preservados, estes interlocutores foram o Pró-reitor de Graduação da UFVJM, a Diretora de Ensino da UFVJM, a Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM e o Coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem 2 da Unicamp. Quanto aos documentos que terão seus excertos analisados,

⁷⁷ Doravante mencionada apenas como UFVJM.

⁷⁸ Doravante mencionada apenas como UNICAMP.

serão mantidas as denominações oficiais dadas pelas próprias instituições. Por fim, aquelas informações que foram retiradas dos sites institucionais terão as indicações: Informações do site – UFVJM e Informações do Site – Unicamp.

Desse modo, nesse capítulo, trabalhamos com as categorias que contribuíram na compreensão e na análise do nosso objeto de pesquisa por tratar de questões analíticas que se vinculam aos conceitos como vigas mestras que representam o sistema da construção teórica do nosso trabalho (MINAYO, 2000). Por conseguinte, trabalhamos em quatro seções. A primeira analisa alguns dados oficiais sobre a Educação Superior no Brasil e na Região Sudeste com o objetivo de verificar a realidade do nosso campo de pesquisa, identificando demandas da Educação Superior que transformam suas organização, estrutura e políticas. Os dados trabalhados nessa seção do capítulo são oriundos do Censo da Educação Superior 2011 por se tratar das informações mais atualizadas disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). A segunda seção versa sobre a estrutura e a organização dos programas de formação de professores oferecidos pelas instituições participantes da pesquisa. A terceira trata da formação e do desenvolvimento profissional dos professores e as relações com a constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária. E a quarta seção analisa as políticas institucionais de formação dos professores e os desafios da vida cotidiana.

3.1. A Educação Superior no Brasil e na Região Sudeste através dos dados oficiais

Como indicamos no capítulo que trata dos nossos percursos epistemológico e metodológico de pesquisa, recorreremos às visitas aos sites oficiais para o delineamento do nosso campo de pesquisa, dentre esses, aquele que trata do Censo da Educação Superior 2011⁷⁹. Nosso objetivo foi o de conhecer a região que selecionamos como contexto do nosso estudo, assim como para balizarmos nossos pressupostos de pesquisa quanto ao cenário nacional com tendências advindas de orientações internacionais. Igualmente nossa intenção foi de caracterizar a região Sudeste e de compreender como as instituições públicas de Educação Superior se encontram no atual cenário de mudanças, assim como seus professores.

⁷⁹ Doravante mencionado apenas como Censo 2011.

Sobre o Censo 2011, seu objetivo central é “oferecer aos reitores, pró-reitores e dirigentes das instituições de Educação Superior (IES), aos gestores das políticas educacionais e à sociedade em geral um retrato da educação superior brasileira” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011, 2013, p. 18). Para isso disponibiliza alguns documentos⁸⁰, dentre os quais elegemos o Resumo Técnico para extrair informações que possibilitem construir um perfil da Região Sudeste. Esse resumo é constituído de informações dentre as quais elegemos, para responder aos nossos interesses, o “Panorama da Educação Superior”, dividido nos seguintes assuntos: Instituições de Educação Superior (IES), cursos de graduação, alunos e docentes. Conforme informações do próprio resumo, o tempo de referência da coleta de dados sobre as instituições foi o mês de dezembro de 2011, mas, para as informações variáveis, foram considerados tanto o mês de dezembro como todo o ano de 2011, conforme podemos ver no quadro abaixo:

Quadro 2 - Data/Período de Referência de Informações do Censo 2011

Unidade de Informação	Variáveis de Pesquisa	Data/Período de Referência
IES	Recursos humanos	31/12/2011
	Dados financeiros	31/12/2011
	Biblioteca	31/12/2011
	Informações adicionais (acesso ao portal Capes de Periódicos e acesso a outras bases de dados licenciadas ou compradas)	31/12/2011
Curso	Vagas oferecidas	Todo o ano de 2011
	Inscritos	Todo o ano de 2011
	Condições de acessibilidade às pessoas com deficiência	31/12/2011
	Carga horária do curso oferecida a distância	31/12/2011
	Instalações para aulas práticas (laboratoriais)	31/12/2011
Aluno	Turno do aluno	31/12/2011
	Polo do aluno	31/12/2011
	Situação de vínculo no curso	31/12/2011
	Financiamento estudantil	Todo o ano de 2011
	Apoio social	Todo o ano de 2011
	Atividade de formação complementar	Todo o ano de 2011
Docente	Escolaridade	31/12/2011
	Situação do docente na IES	Todo o ano de 2011
	Regime de trabalho	Todo o ano de 2011
	Atuação do docente	Todo o ano de 2011
	Bolsa de pesquisa	Todo o ano de 2011
	Curso ao qual o docente está vinculado	Todo o ano de 2011

Fonte: Censo da Educação Superior 2011 – Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2013.

⁸⁰ A partir do Censo da Educação Superior, o INEP disponibiliza os seguintes documentos: Resumo Técnico, Sinopse Estatística e Microdados.

Responderam ao Censo 2011 2.365 IES, “desse conjunto, 84,7% são faculdades, 8,0% são universidades, 5,6% são centros universitários e 1,7% representam a soma de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e de centros federais de educação tecnológica (Cefets)” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011, 2013, p. 33). Nesse universo é predominante a presença das Faculdades (2004), em relação às universidades (190), aos centros universitários (131) e aos IFs e Cefets (40). Essa ocorrência é esperada tendo em vista a baixa exigência para a abertura de faculdades, gerando também baixos custos para a iniciativa privada, pois para essa categoria não é exigida a realização de investimentos em pesquisa nem a oferta de cursos em todas as áreas de conhecimento.

É importante destacar que, quanto às categorias administrativas públicas e privadas, há um predomínio das instituições privadas, com 2.081 IES, em relação às públicas federais, com 103 IES, às estaduais com 110 e às municipais com 71. Ainda que somássemos as IES públicas o número correspondente seria de 284 que equivale a 12% e as privadas equivalem a 88% do total. No entanto, apesar das IES privadas serem predominantes no cenário da Educação Superior Brasileira, o crescimento do número de IES públicas ficou em 3,8% de 2008 a 2009, 1,1% de 2009 a 2010 e 1% de 2010 a 2011. Ademais, a distribuição das instituições por região geográfica “informa que praticamente metade das IES (48,9% - 1.150) está localizada na Região Sudeste. A outra metade apresenta a seguinte distribuição: 18,3% (432) no Nordeste, 16,5% (389) no Sul, 9,9% (235) no Centro-Oeste e 6,4% (152) no Norte” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011, 2013, p. 35, grifos nossos).

Os percentuais de matrícula em cursos de graduação presencial correspondem aos seguintes: 51,2% em universidades, 17,7% em centros universitários, 30,1% em faculdades e 1,0% em IFs e Cefets. Ademais, vale salientar que a diversidade de cursos de graduação que foram declarados em para o ano de 2011 por grau acadêmico registra um total de 30.420 cursos, sendo 29.376 (96,6%) na modalidade presencial e 1.044 (3,4%) na modalidade a distância. Desse total de 30.420 cursos, 17.031(56%) são bacharelados, 7.911 (26%) são licenciaturas e 5.478 (18%) são cursos tecnológicos, ressaltando que, em relação ao ano de 2010, houve um encolhimento da oferta de licenciatura em 0,1% enquanto os bacharelados cresceram em 2,7% e os tecnólogos em 9,6%.

Essa realidade nos remete à tendência mercantil da Educação Superior, quando sabemos que os cursos de Tecnologia têm objetivos claros na legislação, voltados à formação em curta duração para a inserção rápida do tecnólogo no mercado de trabalho. Esses cursos envolvem diretamente a educação profissional tecnológica, pois “são focados no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas de conhecimentos relacionadas a uma

ou mais áreas profissionais” (FAVRETTO; MORETTO, 2013, p. 408) e possuem objetivos voltados à utilização de tecnologias. É a partir das mudanças econômicas e do mundo produtivo que as exigências do mercado têm sido preponderantes na prestação de serviços e na utilização de tecnologias avançadas, propiciando a expansão cada vez maior dos cursos tecnológicos, especialmente numa região com as especificidades econômicas e políticas como a Sudeste na qual as cartelas de serviços e de indústria são as mais amplas no cenário brasileiro.

Nesse panorama da Educação Superior brasileira, vimos a diversidade de categorias/organizações acadêmicas, nas quais as exigências legais são menores para as faculdades, contrariamente às universidades que têm que oferecer ensino, pesquisa e extensão nos seus currículos. Aqui vale lembrar o que Ghisolfi (2004) aponta sobre o modelo norte-americano de educação superior que diversifica suas instituições e cursos, a fim de atender às várias demandas do mercado sem, contudo, preocupar-se com a qualidade do ensino oferecido na graduação. Igualmente vale atentar para a semelhança dos cursos tecnológicos àqueles oferecidos nos *Community Colleges* e *Two Years College* que possuem suas origens ligadas ao atendimento de estudantes de classes econômicas empobrecidas norte-americanas.

Dessa forma os dados nos mostram que, na realidade brasileira, há o predomínio da organização administrativa privada e da organização acadêmica de faculdades o que sugere uma reestruturação voltada aos auspícios mercadológicos como tendências já analisadas, tanto no modelo norte-americano como na organização do EEES. Ademais, isso traduz uma diversificação de tipos de trabalhos oferecidos por essas instituições tendo em vista a própria diversidade da organização acadêmica prevista na atual LDBEN, o que nos remete à diferenciação qualitativa entre os modelos de instituições de ensino e instituições de pesquisa, assim como a variabilidade de carreiras do magistério e a discriminação dos vencimentos de cada professor (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001).

Quanto aos cursos de graduação presenciais e a distância, observa-se que a maior ocorrência de cursos está nas universidades, ainda que tenhamos um número maior de faculdades. Já os cursos em modalidade de Educação a Distância (EaD) somam 429.549 matrículas em licenciaturas, 299.408 matrículas no bacharelado e 263.970 em cursos tecnológicos. Observe-se que a modalidade EaD tem sua maior representação nos cursos de licenciatura o que se coaduna com as estratégias colocadas no PNE e com a política da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no ano de 2009 que preconiza a promoção da EaD para atender a demanda crescente pelo ensino superior, assim como o uso da e Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para formar professores. Para Oliveira e

Medeiros (2012) a EaD ganha espaço na educação brasileira a partir do “respaldo político no contexto do ideário neoliberal, como estratégia política de formação de professores, tendo como impulsionador principal a LDB/1996, *que traz em seus artigos 63 e 87 a prerrogativa da formação continuada e a realização da capacitação para todos os docentes em exercício utilizando os recursos tecnológicos da educação à distância*” (p. 203, grifo nosso). A área de formação de professores é complexa o suficiente para afirmarmos que há necessidade de um debate mais crítico e rigoroso sobre a oferta de programas nas modalidades presenciais e a distância. Contudo, o cenário aqui apresentado acena para a propagação da modalidade a distância independentemente de qualquer reflexão mais austera sobre a temática.

Quanto ao aluno, o CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011(2013) traz a seguinte definição:

Indivíduo dotado de dados cadastrais e dados variáveis referentes ao vínculo com um curso superior, nas seguintes situações de vínculo: cursando, matrícula trancada, desvinculado do curso, transferido para outro curso na mesma IES, formado ou falecido. Um mesmo aluno pode ter mais de um vínculo a curso superior, em uma ou mais IES (p. 31).

Na Educação Superior brasileira, há um registro de 6.739.689 matrículas em cursos de graduação, que representa um crescimento de 5,6% em relação ao ano de 2010. A Região Sudeste possui o número de 2.755.635 matrículas, constituindo-se na região que concentra maior número de matrículas em cursos de graduação na modalidade presencial. É importante ressaltar que, na categoria administrativa pública, houve um aumento de 7,9% de matrículas entre o ano de 2010 para o ano de 2011. Já na categoria administrativa privada, houve um aumento de 4,9% de matrículas nesse mesmo período. Merecem destaques a elevação dos percentuais nos IFs e Cefets, pois entre os anos de 2010 e 2011, houve o aumento de 16,1% de matrículas e 125,8% de concluintes e o aumento de matrículas no interior do Brasil com uma marca de 3.033.173 (52,8%) do total.

No que se trata dos turnos em que as matrículas são registradas nos cursos de graduação presencial, o Censo 2011 (2013) traz os seguintes dados: “total de 3.644.979 matrículas noturnas (63,5 %), 1.057.202 matrículas matutinas (18,4%), 806.862 matrículas de turno integral (14,0%) e 237.719 matrículas vespertinas (4,1%)” (p. 61). E a Região Sudeste possui o maior número de matrículas no noturno com a marca de 68,3%. Por um lado, infere-se que esse número possa ser associado ao fato da maior presença da categoria administrativa privada nessa região (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011, 2013). Por outro,

ressalta-se que o perfil do estudante do turno noturno é marcado pelo estudante-trabalhador, que possui menos tempo para o estudo e que, portanto, altera a própria forma de participação desses estudantes na vida acadêmica. Com isso não estamos afirmando que esses estudantes não obtêm êxito na vida acadêmica⁸¹, contudo afirmamos que a Educação Superior necessita responsabilizar-se pela maneira de trabalhar com esse perfil de estudante, primando pela qualidade do ensino e da aprendizagem, correndo o risco de manter a Educação Superior como privilégio das elites, caso não tome essa questão como fundamental à sua organização e estruturação.

Outro dado trazido no Censo 2011 que revela algumas das mudanças pelas quais passa a Educação Superior brasileira é o número de ingressos em cursos de graduação presencial por meio do Enem e do Sisu, apontando para o total de 1.686.854 ingressos por processo seletivo, dos quais 19,1% utilizaram o Enem. A utilização desse exame foi mais representativa nas categorias federal (41,7% dos ingressos por processo seletivo) que na iniciativa privada (16,5%). O Sisu, como processo seletivo que utiliza a prova do Enem como instrumento de avaliação, tem empregado a reserva de vagas para alunos oriundos das escolas públicas, assim como a adoção do regime de cotas por características étnicas e outras ações presentes nas políticas afirmativas adotadas pelo sistema federal de educação⁸². No entanto, a ampliação da utilização do Enem se deu em todas as categorias administrativas. Nesse sentido as IES podem utilizar mais de um tipo de processo seletivo para o ingresso dos seus alunos, tendo em vista que a LDBEN nº 9.394/96, art. 43 traz a prerrogativa do uso de processo seletivo para as IES, sem especificar o vestibular como única forma de ingresso, alterando a história da seleção de estudantes para a Educação Superior no nosso país que sempre foi marcada pela indústria do vestibular. No entanto, abriu-se caminho para que as instituições adotassem vários tipos de processos seletivos aos sabores do mercado que teve como efeito imediato a redução de

⁸¹ Para aprofundamento deste tema sugerimos o estudo do artigo de EZCURRA, Ana Maria. *Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias*. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária*. São Paulo, EDUSP, 2009.

⁸² A lei de cotas Lei nº 12.711/2012 é regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012. Essa lei garante a reserva de 50% das vagas por curso e turno nas 59 universidades federais, nos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia e nos 2 centros federais de educação tecnológica, a estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. O decreto define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da Lei, prevê as modalidades das reservas de vagas, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento.

custos da seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente nas IES privadas, que se veem na contingência de realizar vários exames ao longo do ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial (CUNHA, L. A. 2004, p. 806).

Assim, a abertura para emprego de outros processos seletivos nos traz mais questões a serem enfrentadas, tendo em vista que a educação passa a ser tomada como um serviço disponível no mercado, avaliado pela relação de custo benefício, contrariando os fins sociais da educação e a própria dimensão da educação como bem público.

Em relação à caracterização geral do aluno da Educação Superior, têm-se os seguintes dados: “dos totais de matrículas nos cursos de graduação por sexo há predominância do sexo feminino; a média de idade nos cursos presenciais é de 26 anos e nos cursos à distância é de 33 anos” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011, 2013, p. 64). Mediante a observação desses dados, pode-se inferir que as modalidades de ensino têm públicos distintos. O aluno da graduação EaD ingressa na Educação Superior mais tardiamente do que o da graduação presencial e, por conseguinte, a conclusão do curso para o aluno de EaD ocorre também tardiamente.

Sobre temáticas voltadas à inclusão e ao financiamento estudantil, os dados apresentados indicam uma ampliação de alunos com necessidades especiais e com dependência de financiamentos, sejam reembolsáveis ou não, para cursar o ensino superior, sendo cada vez mais necessário o investimento do poder público na concessão de programas de financiamentos estudantis, primando inclusive pelas políticas de permanência.

Quanto aos docentes, cabe-nos ressaltar dois conceitos que fazem parte do Censo da Educação Superior: 2011 (2013) . O primeiro deles é a definição de docente que está assim explicitada:

indivíduo dotado de dados cadastrais e dados variáveis correspondentes ao vínculo criado em cada IES em que atua. A atuação docente em uma IES pode ser uma ou mais das seguintes apresentadas: ensino, pesquisa, extensão, planejamento e avaliação. É considerado docente o indivíduo que esteve na IES por pelo menos 16 dias do ano de referência do Censo (p. 31).

E define-se função docente como o “vínculo que o docente tem com uma IES. Um mesmo docente pode ter mais de uma função docente, a depender da quantidade de IES a que esteja vinculado” (p. 31). Dessa maneira vale ressaltar que o número total de docentes é de 325.804, correspondendo a 378.257 funções docentes (vínculos com IES), sendo que 310.617 estão em exercício. No total de Funções Docentes registra-se 150.815 na categoria administrativa pública e 227.442 na categoria administrativa privada. Observe-se que as

funções docentes são maiores na categoria administrativa privada o que faz com que o docente tenha mais de um vínculo nas instituições, trazendo sobrecarga de trabalho a esse profissional, remetendo-nos ao que já apontamos como característica e tensão da docência na Educação Superior em relação às exigências e ampliação do trabalho docente nas IES, as quais são cada vez mais complexas e requerem conhecimentos com os quais os docentes não tiveram investimento na sua formação. Destarte, cada vez mais o trabalho docente é ampliado para o campo da gestão, planejamento e avaliação indo para além do ensino, pesquisa e extensão o que demanda uma formação que alcance esse nível de trabalho. Isso nos leva a considerar que o professor assume trabalhos antes realizados pelo corpo técnico-administrativo que também vem sofrendo encolhimento “pelo diminuto aumento do quadro de funcionários técnico-administrativos (19,5% no país e 14,1% na Região Sudeste), se comparado aos índices de matrículas (136,6% no país e 111,1% na Região Sudeste)” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 75). Para Sobrinho e Brito (2008) este “nuevo mapa de la educación superior brasileña tiene muchas causas y explicaciones, entre ellas, la ideología de la depreciación de lo público – habido como lento, ineficaz y perdulário” (p. 497) recaindo no baixo prestígio diante da sociedade e resvalando nos poucos investimentos no setor público, especificamente nos salários dos servidores públicos na área de educação.

Outro aspecto importante destacado é o grau de formação das funções docentes tanto na categoria administrativa pública quanto na privada. No ano 2011 “50,8% das funções docentes em exercício de IES públicas são doutores, ao passo que, nas IES privadas, tal titulação é associada a 16,5% das funções docentes em exercício” (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011, 2013, p. 72). No que tange ao regime de trabalho, há uma predominância de funções docentes em tempo integral nas IES públicas (81,1%) e o percentual de 43,8% como horistas para a categoria administrativa privada. Na categoria privada existem apenas 6,6% de funções docentes em tempo integral. Destaque-se que as universidades, os IFs e os Cefets são constituídos preponderantemente por funções docentes em tempo integral. Já as faculdades e centros universitários possuem maior número de funções docentes como horistas (87,5%). Apreendem-se desses dados que tanto a categoria administrativa privada, quanto a organização acadêmica de faculdades e centros universitários apresentam predominantemente a função docente horista. É importante realçar que, a depender da organização acadêmica da IES, há exigência quanto às atividades de pesquisa. Portanto, as informações sobre a pós-graduação são fundamentais no que se refere à elevação do grau de formação do docente e nesse sentido o Censo da Educação Superior: 2011 (2013) menciona que,

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC) registra-se, em 2011, um total de 187.760 matrículas da pós-graduação *stricto sensu*, sendo 104.178 de mestrado, 71.387 de doutorado e 12.195 de mestrado profissional. Desse conjunto de matrículas, 84,1% são públicas (104.800 federais, 52.202 estaduais e 893 municipais) e 15,9% são privadas. Para o período de 2002 a 2011, o número de titulados no mestrado aumenta 75,2% (partindo de 24.444 para 42.830) e o número de titulados no doutorado aumenta 77,2% (de 6.894 para 12.217) (p. 76).

Destacamos, com esses dados, a necessária atenção que Cunha, M. I. (2011) nos alerta quanto à pós-graduação *stricto sensu* ser um espaço da formação dos professores da Educação Superior em todas as áreas. A autora mapeia, em sua pesquisa, que são várias as motivações que levam os professores universitários a buscarem essa formação e que os Programas de Pós-Graduação em Educação têm pouca clareza dessa função que exercem na Pedagogia Universitária, assim como trata do baixo prestígio do conhecimento pedagógico na universidade. Esse apontamento converge com a indicação de Almeida e Pimenta (2009) no que se refere à falta de preparo do professor universitário no próprio espaço/tempo da aula. Ademais, vale salientar que há uma dicotomia entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, fruto de uma universidade filha da concepção do conhecimento oriundo da ciência moderna. A propósito desse cenário de expansão desordenada, concentrada na iniciativa privada e intensificadora do trabalho do professor que põe em cheque a sua formação, Luís Antônio Cunha faz uma análise arguta, mencionando que:

O fato é que o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação do docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, nas últimas duas ou três décadas, tem sido feito um esforço para mudar o quadro patrimonialista na direção do racional-legal, de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido. O resultado de tão grande expansão é a desvalorização dos diplomas de ensino superior de graduação, em termos materiais e simbólicos, o que, ao invés de diminuir, aumenta a demanda dele e dos que se lhe seguem – o mestrado e o doutorado ou, na vertente paralela, o simulacro tropical do MBA norte-americano (2004, p. 797).

Esse contexto de improvisação precária de formação para o ensino com origens e perfis diversificados de alunos, diversificação de instituições, de cursos e funções docentes mostra a emergência de se pensar a Pedagogia Universitária na direção de tomar essa realidade como campo de análise e pensar seus pilares para fazer valer uma política de Educação Superior que se responsabilize socialmente por seus estudantes e professores. Acreditamos que a análise crítica desse contexto se revela como um dos caminhos para a constituição do campo de

conhecimento da Pedagogia Universitária. Caminho que já vem sendo trilhado por vários pesquisadores e instituições e que acreditamos ser fundamental para uma análise crítica e rigorosa das políticas que vêm sendo colocadas em prática na Educação Superior brasileira sem considerar a realidade do estudante e do professor e sua formação.

A análise até aqui apresentada constitui-se um empenho de demonstrar demandas que implicam as novas características e tensões da docência na Educação Superior que requerem uma práxis docente comprometida social, cultural e cientificamente com esse novo contexto, mas, sobretudo, requerem políticas nacionais e locais comprometidas eticamente com um projeto emancipador de nação. Conhecido esse panorama da Educação Superior no Brasil e Região Sudeste, passemos a analisar os programas de formação para os professores da Educação Superior oferecidos pelas duas universidades participantes da pesquisa.

3.2. Os programas de formação dos professores de Educação Superior: estrutura e organização em movimento.

As duas universidades participantes da pesquisa oferecem programas de formação para seus professores sobre os quais passaremos a descrever e analisar a fim de mostrar os desafios, limites e avanços de cada instituição na implementação desses programas. Buscamos, dessa maneira, responder a um dos nossos objetivos específicos de pesquisa no qual nos propomos conhecer a estrutura e a organização dos programas de formação para os professores da Educação Superior oferecidos pelas instituições. Veremos que cada instituição enfrentou desafios próprios conforme sua história e suas características organizacionais, articulando saídas conforme a realidade institucional foi se tecendo e sendo tecida pelos professores, estudantes e gestores como seus agentes fundamentais. Assim, organizamos essa seção em duas subseções: na primeira trabalharemos com a UFVJM e, na segunda, com a Unicamp.

Por fim, salientamos que organizamos dois quadros com a síntese da estrutura e da organização dos programas de formação pedagógica oferecidos pelas duas universidades com o intuito de facilitar a visualização de suas linhas gerais. No entanto, não os analisaremos completamente porque os itens relativos às motivações para a oferta dos programas e aos temas trabalhados serão analisados em seções/subseções específicas desse capítulo.

3.2.1. UFVJM: a formação pedagógica continuada para a docência e os dilemas da expansão da Educação Superior.

Ancorados no nosso percurso de pesquisa por meio dos procedimentos metodológicos, buscamos apreender o fenômeno estudado sempre atentos à dinamicidade da realidade e à subjetividade dos sujeitos interlocutores da pesquisa. Dessa forma, atentamos para a questão da expansão do sistema federal de ensino que impôs mudanças estruturais e conjunturais às políticas institucionais dessa universidade. Dentre as mudanças mais marcantes que resvalaram na oferta de um programa de formação pedagógica para os docentes, encontram-se a ampliação da oferta de vagas e a contratação de jovens professores para o quadro de servidores efetivos da universidade, como mencionou um dos nossos interlocutores da pesquisa. Quando questionado pelas motivações que levaram a instituição a oferecer um programa de formação pedagógica, disse ele:

Justamente, e a nossa preocupação, principalmente é que os nossos professores são jovens. Então são professores que saíram dos cursos de pós-graduação, e muitos deles não têm experiência, não têm experiência em sala de aula, principalmente com a implantação do Reuni, nós implantamos vários cursos aqui com o programa Reuni, vieram professores muitos novos, então nós nos preocupamos muito com a formação desse professor, com o objetivo de que ele conheça a realidade de ensino superior e esteja preparado para enfrentar os desafios da sala de aula (Informação verbal – Pró-Reitor de graduação da UFVJM).

Essa realidade trouxe diversidade aos perfis dos corpos discente e docente, incidindo na necessidade da universidade planejar suas políticas de maneira que garanta a permanência dos estudantes e ofereça condições para que esses jovens professores possam desenvolver a docência na Educação Superior, pois a expansão da Educação Superior é uma tensão com a qual se tem que lidar no sentido de ao compreendê-la, inferir políticas que possam vincular os contextos interno e externo à instituição.

Atentos a essas mudanças, procuramos conhecer o programa de formação pedagógica através dos vários movimentos que a realidade pesquisada nos possibilitou realizar a fim de melhor nos aproximarmos do nosso objeto de análise. Por isso os dados informados na parte que trata das características gerais da UFVJM foram oriundos do questionário on-line enviado com o objetivo de realizarmos o mapeamento das instituições públicas de Educação Superior

na Região Sudeste e assim desenharmos um perfil da região e das instituições que ofertavam programas de formação pedagógica para seus professores. Na parte que trata do programa, trabalhamos com dados do próprio questionário, da análise documental, das entrevistas, do site institucional e da visita à instituição.

a) Caracterização da UFVJM

Essa universidade faz parte do Sistema Federal de Ensino, fica localizada no interior do Estado de Minas Gerais e sua estrutura é multicampi, com campi em duas cidades do estado. Apesar de ser uma universidade de médio porte, tem muita tradição na região, pois possui um curso de odontologia que foi fundado há mais de 50 anos e que iniciou a própria história da universidade. Possui cursos nas três grandes áreas das ciências: exatas, humanas e biológicas. Com a política de expansão, essa instituição aumentou o seu número de estudantes e cursos, ofertando cursos de graduação de bacharelado e licenciatura, tanto presenciais quanto em educação a distância (EaD). Igualmente oferta a pós-graduação lato sensu e stricto sensu através de cursos presenciais, conforme os dados da Tabela 1.

Tabela 1 - Oferta de curso da UFVJM

Graduações						Pós-Graduações			
Licenciatura		Tecnologia		Bacharelado		Lato sensu		Stricto sensu	
Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD
10	3	-	-	23	1	1	-	10	-

Fonte: Respostas ao questionário *on-line* enviado às IES.

Legenda: Pres. = Presenciais e EaD = Educação a Distância

Pode-se observar que, dos quatro cursos de graduação oferecidos na modalidade EaD, três são licenciaturas e apenas um bacharelado, confirmando a tendência apontada pelo Censo da Educação Superior: 2011 (2013) e pelas recomendações das políticas nacionais e internacionais. Ainda que sejam em quantidades pequenas, são as licenciaturas que alcançam maior número de oferta na modalidade EaD. Observa-se que há ausência de cursos tecnológicos que, se comparados aos dados trazidos pelo Censo 2011, confirma a profusão desses cursos na iniciativa privada e a sua quase ausência da rede pública. É notório também que a EaD ainda não chegou aos cursos de pós-graduação stricto sensu. E o número de cursos de bacharelado é superior ao somatório dos cursos de licenciatura presenciais e a distância, confirmando a tendência nacional na qual há um maior número de cursos de bacharelados.

Quanto ao número de estudantes e de professores nas graduações é expressivo em relação aos 37 cursos ofertados (conforme Tabela 2); a relação entre o número de estudantes e

de professores nas graduações em EaD parece equilibrada e, por fim, há uma impossibilidade de analisar o número de estudantes nas pós-graduações pela ausência de resposta.

Tabela 2 - Número de Estudantes e Professores da UFVJM

Graduações				Pós-Graduações			
Presenciais		EaD		Presenciais		EaD	
Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.
5.001 a 10.000	401 a 500	501 a 1.000	até 100	até 500	-	-	-

Fonte: Respostas ao questionário on-line enviado às IES.

Legenda: Pres. = Presenciais e EaD = Educação a Distância

A estrutura administrativa da universidade⁸³ é constituída por conselhos, dentre os quais o Conselho Universitário (Consu) é o órgão máximo de deliberação coletiva da UFVJM, seguido do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) cuja função é de supervisão técnica e deliberativa em questões de ensino, pesquisa e extensão e o Conselho de Curadores que possui função fiscalizadora econômico-financeira. Esses dois últimos conselhos atuam diretamente com a reitoria. E há seis Pró-Reitorias: de Graduação; de Pesquisa e Pós-Graduação; de Extensão e Cultura; de Assuntos Comunitários e Estudantis; de Planejamento e Orçamento; e de Administração. Todas elas constituem a gestão sistêmica da universidade e, portanto, fazem parte da reitoria, são compostas por diretorias e suas funções são voltadas à proposição, planejamento e execução de ações que visem a implementação das políticas institucionais.

b) O Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência (FORPED)⁸⁴

No primeiro momento da coleta de dados do campo, obtivemos a resposta da UFVJM ao questionário on-line informando que ofertavam um programa de formação pedagógica para seus professores através de um trabalho que já existia há aproximadamente três anos e que passava por uma reestruturação, tendo em vista as avaliações constantes pelas quais esse programa passava, no intuito de aprimorar uma iniciativa que ainda era neófito na instituição. Apoiando-nos nos dados iniciais do questionário, organizamos as primeiras informações sobre o referido programa, conforme o quadro abaixo:

⁸³ Informações do SITE – UFVJM.

⁸⁴ Denominação conforme a resolução que institui o programa na UFVJM.

Quadro 3 - Estrutura e Organização do Programa de Formação Pedagógica de Professores da UFVJM

Denominação do Programa:	- Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência (FORPED) - Cursos de Pós-graduação
Periodicidade:	- FORPED (1 ou 2 vezes ao ano sob forma de palestras e oficinas)
Tempo de duração:	- FORPED (8h para cada evento) - Doutorado (4 anos de acordo com a área de formação)
Modalidade em que é oferecida:	Presencial
Infraestruturas institucional, administrativa e pedagógica:	Salas de auditório, custos de despesas de viagens e hospedagens dos palestrantes pela PROGRAD Em relação à pós-graduação, conta-se com infraestrutura oferecida pela PRPPG
Setores envolvidos:	PROGRAD Consepe Corpo docente Alunos
Objetivo(s):	- Promover o aprimoramento pedagógico permanente do docente; - Quanto à pós-graduação qualificar o docente em programas de doutorado, de maneira que possa desenvolver pesquisas.
Motivações para oferecer o programa:	A intenção de levar o professor a refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Superior e sobre índices de retenção e evasão; desejo de oferecer aos docentes novas metodologias de ensino-aprendizagem e processos avaliativos; estimular a capacitação para o uso de tecnologias da informação no processo ensino-aprendizagem; fortalecer o ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa.
Temas abordados:	Práticas Pedagógicas Novas tecnologias
Participação dos professores:	Por meio de convites e de convocação. Nos dois casos, o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (Consepe) baixa resolução suspendendo as atividades acadêmicas para a realização do FORPED. Para a pós-graduação, ocorre a participação em programas de doutorado de outras instituições reconhecidas pela Capes e na própria UFVJM.
Impactos observados e/ou registrados pela IES no trabalho docente:	Embora o programa seja ainda muito recente, pode-se notar maior interesse por parte dos professores no tocante à prática pedagógica e uso de novas tecnologias. Na pós-graduação, verifica-se a qualidade do ensino e da pesquisa.
Características gerais do programa:	Curso oferecido por meio de palestras e oficinas

Fonte: Respostas ao questionário on-line enviadas pelas IES.

Legenda: FORPED - Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Consepe – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

É importante observar que a instituição, ao responder às questões solicitadas, indicou como espaços formativos de seus professores os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e o programa que oferece especificamente a formação pedagógica e, ao mencionar os objetivos, indica que a formação no nível do doutorado é para qualificar o docente no desenvolvimento de pesquisa. Nesse sentido Cunha, M. I. (2011) salienta que a pós-graduação tem sido o espaço de formação dos professores da Educação Superior e esses cursos possuem objetivos voltados à pesquisa. Igualmente aponta que as pós-graduações na área de educação vêm sendo

tomadas como espaços de formação para os professores universitários de diversas áreas, devendo ser dimensionada para abarcar as questões pertinentes à docência. Entretanto o que nos chama atenção na resposta da UFVJM, é o que se pode inferir quanto à mensagem implícita dessa resposta no que se refere à formação para a docência na Educação Superior estar igualmente envolvida com a pesquisa na área específica de conhecimento. Todavia a instituição deixa claro que possui um programa especificamente de formação pedagógica para seus professores, inclusive com denominação própria – Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência (FORPED⁸⁵).

A periodicidade, a duração e a participação figuram como desafios para a universidade, pois a FORPED tem periodicidade variável, ocorrendo uma ou duas vezes ao ano com duração de 8 horas para cada evento, além de a participação estar condicionada a convites ou convocações dirigidos a todo corpo docente, conforme previsto na resolução de sua instituição. Dessa maneira, o professor *deve participar de pelo menos um programa de capacitação pedagógica por ano*. Essa tensão é própria da formação, pois o tempo disponível do professor é cada vez menor com a ampliação de suas funções administrativo-pedagógicas e a intensificação do seu trabalho no cotidiano. Remetendo-nos a Heller (2008) compreendemos que o homem do cotidiano é fruidor, mas não consegue viver tudo que o cotidiano lhe oferece de maneira que hierarquiza sua vida cotidiana, mantendo-a em torno da organização do trabalho. Ademais, para viver essa cotidianidade, necessita formular juízos e fazer escolhas, de modo que, sob pena de perder a capacidade de ação, nem sempre consegue formular juízos precisos quanto às suas decisões. Dizemos com isso que a participação do professor está vinculada ao seu tempo disponível em meio ao seu cotidiano massificante e alienador, portanto submetendo as suas escolhas, nem sempre coerentes, às suas demandas e necessidades. Outro aspecto a ser destacado na questão da periodicidade, do tempo de duração e da participação dos professores diz respeito ao isolamento do professor como saída para dar conta das suas várias tarefas e assim não se envolver na vida da instituição, perdendo a interação e a discussão sobre as experiências na docência como fortalecimento dos próprios professores, assim como da sua profissionalização e o fomento à inovação (LÓPEZ, 2011).

O programa é coordenado pela Divisão de Apoio ao Ensino (DAP) que responde igualmente por outras atribuições de cunho pedagógico e que deve planejá-lo semestralmente com a participação dos professores pós-graduados na área de Educação, em harmonia com as necessidades apontadas pelas coordenações dos cursos de graduação da instituição. Nesse

⁸⁵ Doravante mencionado apenas como FORPED.

processo é significativa a previsão, na resolução que institui a FORPED, da participação de professores que apresentem conhecimentos e experiências na área da Educação, como colaboradores nas atividades de organização e de execução do programa, desde que solicitada à Pró-Reitoria de Graduação. Após esse planejamento conjunto, a proposta é encaminhada para o Conselho de Graduação da instituição para efeito de análise e deliberação.

Organizacionalmente, a FORPED é alocado na DAP, hierarquicamente ligada à Diretoria de Ensino, igualmente ligada à Pró-Reitoria de Graduação, essa responsável pela emissão dos certificados de participação dos professores no programa. Além dessas instâncias institucionais, a FORPED conta com o envolvimento da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe). A nosso ver, esses protagonistas são fundamentais nesse processo, pois possuem funções sistêmicas na gestão da universidade e, portanto, são fortes agentes políticos institucionais, diretamente ligados aos processos normativos da instituição (BOBBIO, 2000).

O Programa FORPED possui uma resolução interna que o institui, determinando suas diretrizes. A partir das prerrogativas nela contidas, seu planejamento deverá ser composto de ações sistematizadas por meio de oficinas, palestras, seminários, cursos, minicursos dentre outras ações, *tematizando os diversos aspectos da pedagogia do Ensino Superior e fomentando o intercâmbio intra e interinstitucional*. Seus objetivos estão voltados ao “aprimoramento pedagógico permanente” do corpo docente mediante:

- I – Estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica no Ensino Superior a partir da estruturação didática do processo de ensino e dos elementos que a constituem;
 - II – Avaliação crítica da retenção e da evasão dos estudantes;
 - III – Apropriação de novas concepções e metodologias de ensino aprendizagem e processos avaliativos;
 - IV – Estímulo à inovação didática e curricular, à troca de experiências bem sucedidas e à produção de material didático-pedagógico;
 - V- Estímulo à capacitação para uso de tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem e processos avaliativos;
 - VI- Promoção de ações que visem o exercício da interdisciplinaridade.
- (Texto extraído da resolução que institui o Programa FORPED – UFVJM)

Conforme o proposto, apreende-se que a formação é centrada na docência de maneira que há menção à *pedagogia do Ensino Superior* e no desdobramento em temáticas que são pertinentes à docência e ao *fomento ao intercâmbio intra e interinstitucional*. Na omissão de políticas públicas sociais educacionais, a presença de políticas internas às universidades pode fomentar uma percepção de formação para seus professores, de maneira que se construa uma identidade local e paritariamente se fomente a troca de experiências como fortalecimento de

uma política mais ampla que considere a realidade concreta das instituições, das regiões e do país.

Uma das características da FORPED é que as ações são diversificadas por meio de oficinas, palestras, seminários, cursos, minicursos dentre outras, sempre planejadas tendo o foco principal na docência do ensino de graduação. A instituição realiza a mesma programação para todos os campi, ainda que mude os palestrantes. Apesar das ações serem alinhadas ao foco principal e termos observado e apreendido que há uma responsabilidade institucional em dar coerência às atividades realizadas, ainda não havia um projeto sistematizado da FORPED, mas havia uma comissão constituída tendo este como um dos seus objetivos. Essa iniciativa institucional em criar uma comissão para refletir sobre a concepção da FORPED é de grande relevância, pois poderá resultar num projeto sistêmico de formação, visto que as ações diversificadas, por vezes, caracterizam uma formação episódica, tomando o professor e suas práticas individualmente e não se constituindo com tempo suficiente para reflexões e estudos mais aprofundados (ALMEIDA, 2012).

As temáticas vislumbradas para a FORPED, por outro lado, nos levam às questões que atualmente impactam a realidade dos professores e estudantes na sala de aula e na instituição, mas que, igualmente, fazem parte de um movimento intenso internacional e que, portanto, acreditamos ser fundamental uma análise crítica sobre o que realmente a realidade nos diz ou nos permite interpretar. Por isso, julgamos pertinente a análise de Chauí (2003), quando aponta para a efemeridade da atualidade e os riscos que se correm quando se lança mão de treinamentos voltados às exigências dessa atualidade, uma vez que, para essa autora, a educação é inseparável da formação e, portanto, será sempre permanente. Assim, a formação fincada em princípios político-pedagógicos consistentes poderá subsistir a esses apelos de uma atualidade fluida e pouco construtiva para a educação de fato permanente.

No que diz respeito à infraestrutura, é observável que a instituição está em fase de estruturação da FORPED e conta com o espaço físico comum a outras atividades na universidade, utilizando-se especialmente das salas de auditório. Quanto aos custos com viagens e hospedagens dos palestrantes correm pela Pró-Reitoria de Graduação. Ainda sobre a infraestrutura há de observar que os cursos de pós-graduação, indicados como espaços de formação para os professores da universidade, contam com a infraestrutura oferecida pela Pró-reitoria de Pós-Graduação e possui duração de 4 anos, prevista legalmente.

Quanto aos impactos observados e/ou registrados, percebe-se que ainda são tímidos os registros indicados e aqueles que se fizeram foram encaminhados à comissão para avaliar o trabalho já realizado e assim reorganizar a formação pedagógica na instituição. Em síntese,

a instituição realizou a avaliação por meio de uma ficha na qual os participantes da FORPED avaliavam cada palestra e seminário realizados com notas entre 1 a 4 a partir dos seguintes critérios: relevância do evento; interesse despertado pelo tema; adequação entre o tempo de apresentação e a abordagem do tema; contribuição da palestra para a atuação e formação profissional; e conceito geral atribuído à palestra. Além dessa avaliação, foi empreendido um trabalho no qual havia um instrumento individual a ser respondido pelo professor e outro a ser respondido pelo colegiado de curso. No instrumento individual para o professor, buscou-se verificar se o professor já havia tido formação pedagógica na sua formação profissional, em quais momentos essa formação foi notada, se a formação pedagógica refletiu na sua prática diária, quais os problemas mais comumente enfrentados na prática diária como professor no ensino superior e quais as necessidades de capacitação e conhecimento pedagógicos para a prática docente. Já no instrumento para o colegiado de curso, questionava-se sobre quais os temas que o colegiado julgava essenciais para a capacitação pedagógica docente e qual o melhor formato e carga horária para a FORPED. Com efeito, é importante destacar que houve indicação, por parte da instituição, de um crescimento no interesse dos professores quanto à prática pedagógica e ao uso de novas tecnologias na sala de aula e, no que se refere à pós-graduação, conforme resposta coletada através do questionário *on-line*, a instituição mencionou que tem verificado a *qualidade no ensino e na pesquisa*.

3.2.2. Unicamp: o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem e os dilemas do passado na reconfiguração do presente.

A iniciativa de criar um serviço que prime pelo ensino nessa universidade tem raízes nas ações institucionais que visam o aprimoramento da qualidade do ensino de graduação de maneira que reverbere na formação acadêmica e profissional dos seus professores e estudantes, pois, durante a história dessa universidade, se consolidaram a tradição e o prestígio na área de pesquisa. Em entrevista, o coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem relatou que o apoio da administração central da universidade é primordial, tendo em vista que:

Isso só acontece, porque existe um apoio decidido por parte da administração central da universidade e um reconhecimento de que isso é uma exigência para que nós possamos continuar tendo uma excelência que nós buscamos para a graduação da Unicamp. Ou seja, também isso é

importante ser dito, como o histórico da Unicamp está muito atrelado ao histórico das suas pós-graduações, é uma instituição que começa quase como um centro de autoestudo, em boa parte dela, a graduação, em vários cursos, surgiu como desdobramento das pós-graduações e não o inverso. Então, isso fez com que nós tenhamos olhado agora, eu não digo que tardiamente, porque também não acho que os resultados sejam ruins, mas eu acho que tem sido olhado de uma maneira prioritária nos últimos oito anos, pelo menos para o ensino de graduação, para que ele tenha o mesmo nível de satisfação que os nossos estudantes de pós-graduação em geral têm (Informação verbal – Coordenador do (EA2) da Unicamp).

O relato do coordenador traz o desafio enfrentado pela instituição em investir no ensino de graduação quando a tradição histórica da universidade está vinculada aos cursos de pós-graduação e, dessa forma, na área de pesquisa. Impõe-se, desse modo, a necessidade de considerar o passado como contributo na reconfiguração do presente no qual se busca atingir um trabalho de excelência na graduação, ou seja, a necessidade atual é olhar para graduação para se obter o mesmo nível de satisfação que os estudantes dos cursos de pós-graduação têm em relação à instituição. Nota-se, especialmente, no relato acima, que essa universidade tomou um caminho quase que inverso ao da maioria das universidades, no que diz respeito à boa parte das suas graduações surgir como desdobramento das pós-graduações.

Considerando as universidades como instituições históricas, esse não é um desafio qualquer, pois elas surgem para consolidar o conhecimento científico em contraposição ao conhecimento mítico e religioso. Isso refletiu na concepção de conhecimento que pautou a vida dessas instituições que, cada vez mais, se direcionava para a ciência como verdade absoluta, reorganizando a vida das sociedades. No entanto, com a ascensão da ciência, o saber comum passou a ser um saber menor, tributário de fortes preconceitos. Dessa época aos tempos atuais, a universidade desempenha forte papel na produção do conhecimento científico pela confiabilidade de seus estudos e pesquisas. Considerando esses aspectos, é possível compreendermos que a pesquisa desfruta de prestígio na vida acadêmica. Contudo, com a transitoriedade que marca a atualidade, essa confiabilidade sofre críticas, pois a realidade é dinâmica e nem todos os conhecimentos são válidos para todas as sociedades. Assim, a história da humanidade questiona os cânones universitários, mas nem por isso o prestígio da área de pesquisa se equilibrou com a extensão e o ensino. Daí se pode compreender igualmente, quando, no relato supracitado, o nosso interlocutor hesita na questão referente à preocupação tardia com a graduação, dizendo ele: *“isso fez com que nós tenhamos olhado agora, eu não digo que tardiamente, porque também não acho que os resultados sejam ruins, mas eu acho que tem sido olhado de uma maneira prioritária nos últimos oito*

anos, pelo menos para o ensino de graduação, para que ele tenha o mesmo nível de satisfação que os nossos estudantes de pós-graduação em geral têm”. Além da possível preocupação tardia há também a afirmação comparativa entre graduação e pós-graduação.

Percebe-se, desse modo, que a política de valorização ao ensino de graduação expressada através da criação do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem é um chamamento também histórico para essa instituição. Portanto passemos a conhecer como esse espaço foi organizado e estruturado para desempenhar uma função que certamente repercutirá na história presente dessa instituição.

a) Caracterização da Unicamp

Essa é uma universidade estadual, localizada no interior do Estado de São Paulo com estrutura multicampi, com campi em cinco cidades interioranas. Iniciou sua atividade como Universidade Estadual em 1966, mas sua origem está vinculada à sua Faculdade de Medicina iniciada por volta do ano de 1953. Oferece cursos nas três grandes áreas das ciências: exatas, humanas e biológicas. Oferece cursos de graduação de bacharelados, licenciaturas e tecnologias; e pós-graduação lato sensu e stricto sensu na modalidade presencial, excetuando a pós-graduação lato sensu também oferecida a distância. É uma instituição de grande porte ofertando aproximadamente 63 cursos de graduação e 84 de pós-graduação, conforme a tabela abaixo:

Tabela 3 - Oferta de Curso da Unicamp

Graduações						Pós-Graduações			
Licenciatura		Tecnologia		Bacharelado		Lato sensu		Stricto sensu	
Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD	Pres.	EaD
13	-	4	-	46	-	5	5	74	-

Fonte: Respostas ao questionário on-line enviado às IES.

Legenda: Pres. = Presenciais e EaD = Educação a Distância

Há apenas quatro cursos de graduação em tecnologia que por um lado confirma a sua expansão, e por outro, aparece numa universidade pública, o que não é tão frequente conforme o Censo 2011 (2013). É possível observar que os 5 cursos de pós-graduação lato sensu em EaD são direcionados à formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, confirmando mais uma vez as orientações nacionais e internacionais. Pode-se observar que há oferta de mais cursos de pós-graduação stricto sensu que cursos de graduação o que confirma o prestígio dessa universidade no cenário nacional na área de pesquisa e, explica o investimento em ações de formação para seus professores com o foco na docência no intuito

de valorizar as atividades pertinentes ao ensino de graduação. O esforço da instituição em trabalhar com a valorização da docência na graduação é reflexo de sua história de tradição na pesquisa que, não obstante, é uma característica da docência da Educação Superior, pois

la situación de privilegio que há disfrutado la actividad investigadora frente a la docente se hace insostenible, es de vital importância tomar decisiones que reestablezcan el desequilibrio existente que há conferido a la docência um trato claramente discriminatório y um papel irrelevante en la promoción profesional (LÓPEZ, 2011, p. 169).

Quanto ao número de estudantes e de professores, os dados explicitados na Tabela 4 mostram que esses valores são iguais, ainda que existam mais cursos de pós-graduação que os cursos de graduação; e o número de estudantes na pós-graduação EaD é significativo em relação a apenas cinco cursos oferecidos nessa modalidade. Contudo os dados são aproximados, uma vez que foram fornecidas alternativas a partir de intervalos quantitativos.

Tabela 4 - Número de Estudantes e Professores da Unicamp

Graduações				Pós-Graduações			
Presenciais		EaD		Presenciais		EaD	
Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.
15.001 a 20.000	1.001 a 2.000	-	-	15.001 a 20.000	1.001 a 2.000	2.001 a 2.500	501 a 600

Fonte: Respostas ao questionário *on-line* enviado às IES.

Legenda: Pres. = Presenciais e EaD = Educação a Distância

Nessa universidade, há um agregado de órgãos à Administração Superior composto por assessorias, agências, auditorias, câmaras, comissões, centros, coordenadorias, colégios, diretorias, editora, biblioteca, fundos, escola, hospital, ouvidoria, procuradoria, serviços, secretaria e o gabinete, todos esses órgãos estão vinculados à reitoria e ao gabinete do reitor. Contudo fazem parte da reitoria as cinco pró-reitorias: de graduação, de pesquisa, de pós-graduação, de desenvolvimento universitário, de extensão e assuntos comunitários.

b) O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA2)

Em relação à formação dos seus professores e seu desenvolvimento profissional, essa instituição indicou que possui um espaço voltado ao apoio do professor a fim de atendê-lo em diversas atividades com o intuito de aprimorar o ensino de graduação, uma vez que essa universidade já tem grande influência na pesquisa. Conforme as respostas constantes no questionário *on-line*, montamos o quadro abaixo, explicitando os arcabouços estrutural e organizacional do trabalho desenvolvido.

Quadro 4 – Estrutura e Organização do Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da Unicamp

Denominação do Programa:	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA2)
Periodicidade:	Variável
Tempo de duração:	2 a 4h para cada oficina
Modalidade em que é oferecida:	Presencial
Infraestruturas institucional, administrativa e pedagógica ⁸⁶ :	1 prédio de 1.000 m ² em fase de conclusão 1 coordenadoria acadêmica composta por 4 docentes e 1 estrutura administrativa composta por 4 pessoas, em vias de expansão, incluindo profissionais do Ensino Superior ligados à área de aprendizagens Para realização de atividades, utilizam-se espaços disponíveis na universidade.
Setores envolvidos:	PRG Professores Coordenadorias geral, de curso e acadêmica
Objetivo(s):	- Promover ações que visem aprimorar o ensino de graduação nas diversas unidades da Unicamp, disponibilizando recursos técnicos e ferramental teórico, criando fóruns e oportunidades para discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem.
Motivações para oferecer o programa:	A decisão de criar um espaço para formação continuada dos docentes do ensino superior é recente (2010) e surgiu a partir de demandas apresentadas pelas coordenações de curso e reconhecimento da PRG como necessárias para a excelência do ensino de graduação. Tal iniciativa também é uma forma de reconhecer e valorizar as ações realizadas pelos docentes na graduação, considerando que, muitas vezes, o envolvimento com a pesquisa e a própria formação anterior dos docentes de diferentes áreas não contemplou aspectos didáticos relacionados à aprendizagem; outro aspecto a ser considerado é a necessidade de se conhecer e se adaptar procedimentos de ensino diante das novas realidades trazidas pelos estudantes e pelos impactos da tecnologia em sala de aula.
Temas abordados:	Já realizados: - Tecnologia e ensino (pretendem apresentar e discutir aspectos relacionados ao uso e desenvolvimento de técnicas e tecnologias aplicadas ao ensino de graduação com clickers, tablets, aplicativos e experiências de learning); - Didática/Ensino/Avaliação (propostas, relatos e reflexões sobre aspectos diretamente relacionados ao cotidiano de sala de aula); - Metodologias ativas (experiências e propostas baseadas em novas metodologias que valorizam a interação e autonomia dos sujeitos da aprendizagem); - Diálogos multi/inter/disciplinares (experiências e questões que ultrapassem os limites da disciplina e que possam colaborar para o desenvolvimento de metodologias e projetos multi/inter/transdisciplinares).
Participação dos professores:	Há dois procedimentos básicos: - por demanda espontânea, quando os professores propõem temas para realização de atividades. - por demanda detectada pela coordenação geral e coordenadores de curso de graduação a partir dos dados da avaliação do ensino de graduação realizada semestralmente com a participação de docentes e alunos.
Impactos observados e/ou registrados pela IES no trabalho	Os resultados encontrados até o momento são o aumento do envolvimento dos docentes com o ensino de graduação, em diferentes áreas de interesse e a difusão e utilização de ferramentas que passaram a ser frequentes nas aulas realizadas

⁸⁶ Conforme o site institucional parte desta infraestrutura física foi inaugurada em 22 de outubro de 2012. Disponível em: <<http://www.Unicamp.br/Unicamp/noticias/2012/10/22/ea2-ganha-novo-espaco-no-basico-1>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

docente:	pelos professores.
Características gerais	A curta duração é uma forma de obter maior adesão dos docentes, considerando que eles têm suas agendas bastante comprometidas. São oferecidas oficinas e workshops.

Fonte: Respostas ao questionário on-line enviadas pelas IES.

Legenda: EA2 - Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem

PRG – Pró-Reitoria de Graduação

A instituição possui denominação específica para o órgão responsável pela formação – Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA2)⁸⁷. Dessa forma não se trata de um programa propriamente, mas sim de um órgão subordinado à Pró-Reitoria de Graduação que oferece serviços voltados ao apoio didático e pedagógico a docentes e assistentes de ensino. Aqui, observamos que a concepção de espaço está voltada à sua formação e não apenas à sua forma, isso significa dizer que a concepção abarca as dinâmicas sociais que criam e transformam as formas, pois o espaço é social e humano (SANTOS, 2012a, 2012b).

Quanto à participação dos professores, existem dois procedimentos básicos: o primeiro por demanda espontânea, quando os professores propõem temas para realização de atividades e o segundo por demanda detectada pela coordenação geral e coordenadores de curso de graduação a partir dos dados da avaliação do ensino de graduação realizada semestralmente com a participação de docentes e alunos. Dessa forma mantém-se a participação voluntariamente através da sensibilização do professorado. As ações se encontram sistematizadas em oficinas e workshops com periodicidade de curta duração, pois é uma forma de enfrentar a falta de tempo do professorado para participar da formação, visto que é uma universidade grande e os professores possuem muitas atividades nos seus departamentos. Por isso, buscaram-se maneiras de ter a adesão do professorado. É o que nos informou o coordenador do (EA2):

Basicamente hoje a gente trabalha com workshops, porque também foi a experiência e a sugestão dos colegas que vieram de outras universidades. Você começa por aí, porque a constatação da universidade é: “não tenho tempo” [Mencionou em relação aos professores dizerem que não têm tempo]. Então a gente faz uma coisa pequena e depois... é uma maneira de atrair [...] e o workshop tem essa dinâmica. Vamos dizer assim, eu não vou sentar lá para aprender a teoria sobre tal coisa, eu vou lidar, eu vou discutir a partir de uma experiência que eu já tenho e, então, eles também trabalham com isso. Eu parto de um professor que já está na sala de aula, que tem uma atuação e essa atuação pode ser compartilhada e deve ser posta em análise, em discussão pelos pares. Os nossos colegas que têm órgãos semelhantes há mais tempo dizem: o segundo momento vai ser o vídeo de aprofundamento, aí você vai passar a oferecer cursos... Nós ainda não chegamos lá... (Informação verbal – Coordenador do (EA2) da Unicamp).

⁸⁷ Doravante mencionado apenas como (EA2).

Além do óbice da falta de tempo, está implícito que há resistências a vivências de longa duração e de conteúdos considerados menos aplicáveis, pois menciona que os workshops têm a característica de trabalhar com experiências que estejam vinculadas ao tema proposto e por isso tem um enfoque mais prático e busca a participação da plateia. Dessa maneira, vale chamar a atenção para o cuidado com a condução da formação como uma questão estritamente técnico-científica que compreende a didática como domínio de técnicas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Igualmente é importante atentarmos para o que López (2011) discute sobre o deficitário relacionamento dos professores e seus departamentos impedindo uma grande potencialidade do trabalho colegiado. Para isso, assevera que

fomentar el trabajo colegiado de los profesores y el intercambio de experiencias y conocimientos en el campo de la docencia ayuda a superar el individualismo, que recordamos es un freno a la consolidación del proceso de convergencia, posibilita una mayor transparencia y visibilidad de la práctica docente, contribuye a incrementar la profesionalidad de los profesores y permite elevar los niveles de calidad de la enseñanza universitaria, ya que la convierten en campo de innovación y exploración conjunta (p. 171).

Essa questão da periodicidade coloca em tensão a própria formação, pois o tempo disponível do professor é cada vez menor e o isolamento volta a aparecer como uma estratégia para não avolumar trabalho para o próprio professor, contrariamente ao que a autora nos ensina no que se refere ao fato de que a interação e discussão sobre as experiências na docência podem fortalecer os próprios professores e contribuir para a sua maior profissionalização, fomentando também a inovação. Ademais, com o tempo encurtado, o cotidiano tende a potencializar a alienação dos professores quanto ao seu contexto de atuação e ao seu próprio trabalho.

O Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação e, conforme seu projeto conceitual, deverá ser coordenado por um docente da Unicamp com ampla experiência em educação. Ainda conforme o Projeto Conceitual, o (EA2) é composto por três grandes núcleos: Núcleo de Ensino – subdividido em três níveis de intervenção: apoio técnico, treinamento e inovações pedagógicas; Núcleo de Avaliação – que se ocupa das avaliações do ensino de graduação e da atividade docente, dando suporte a premiações de professores e assistentes de ensino; e o Núcleo de Projetos – que se responsabiliza por identificar editais destinados a projetos que visem à melhoria do ensino e a inovações pedagógicas, fornecendo apoio necessário para a produção e envio desses projetos.

Conforme o site⁸⁸ institucional, o planejamento para o período de 2013 a 2017 está articulado em cinco programas: avaliação do ensino de graduação; aprimoramento da docência universitária (trabalhando com coordenadores de curso e professores); ação interdisciplinar; acolhimento dos novos docentes (adaptação, planejamento das atividades de ensino e acompanhamento e assessoramento); e valorização da docência (fomentando ações que subsidiem a criação de uma política de valorização da docência na graduação).

No que diz respeito à infraestrutura, mostra-se que há um esforço para constituição de um espaço físico e de uma equipe multidisciplinar para trabalhar nessa área. Tem o apoio da Pró-Reitoria de Graduação que conforme já destacamos, constitui-se num apoio fundamental para a implementação de quaisquer políticas institucionais, pois as pró-reitorias possuem funções sistêmicas dentro da gestão das universidades e, portanto, são fortes agentes políticos.

Quanto aos impactos observados e/ou registrados pelas instituições, houve a indicação de que o envolvimento dos professores com o ensino de graduação tem sido ampliado e a difusão e a utilização de ferramentas passaram a ser frequentes nas aulas. No entanto, ainda não há uma avaliação sistematizada das ações realizadas pelo EA2, sendo esses resultados detectados através de conversas informais com os professores que participam dos workshops, segundo relato do coordenador que nos disse: *“Então aí a gente tem respostas, repito informais, de docentes que estão levando aquela tecnologia, aquele novo aplicativo, aquele novo procedimento para a sua atuação docente”*.

Nessa subseção do capítulo, objetivamos conhecer as estruturas e organizações do programa de formação pedagógica e do espaço de apoio ao ensino e aprendizagem das duas instituições participantes da pesquisa. Mas, na proporção que trouxemos relatos e informações do nosso corpus de análise, deixamos de realizar considerações acerca de alguns temas, tais como: desenvolvimento profissional, missão institucional, pedagogia do ensino superior, premiações, formação como responsabilidade institucional dentre outros. No entanto, assim o fizemos porque esses temas serão melhor analisados nas seções e subseções seguintes, pois como assevera Kosik (1976)

Esta recíproca conexão e mediação da parte e do todo significam a um só tempo: os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade. Do mesmo modo, o todo de que não foram diferenciados e determinados os momentos é um todo abstrato e vazio (p. 41).

⁸⁸ (EA2) Apresenta seu plano de trabalho à Comissão Central de Graduação, 2013. Disponível em: <<http://www.Unicamp.br/Unicamp/noticias/2012/10/22/ea2-ganha-novo-espaco-no-basico-1>>. Acesso em: 20 nov. 2013.

Desse modo, não compreendemos que a realidade pesquisada se apresentou fragmentada. Ao contrário, sabemos que ela é relacional e conjunta. O exercício realizado compreendeu a parte considerando sua relação e inseparabilidade com o todo, num movimento que busca captar a realidade como um todo dialético estruturado, admitindo um processo de correlação no qual as categorias estudadas entram em movimento mútuo, explicando-se dinamicamente.

3.3. Pedagogia Universitária e formação de professores da Educação Superior: concepções, referências e vida cotidiana

Ao analisar a Educação Superior no cenário nacional e na Região Sudeste, vimos mudanças velozes que impactam diretamente o professor e as instituições de ensino. Nesse caminho, os desafios são enormes porque o terreno é movediço, tensionado por interesses diversos vinculados aos poderes políticos internacionais e nacionais nos quais não há preocupações com as pessoas que produzem a educação e que desenvolvem seu trabalho, desempenhando a atividade-fim da instituição educacional – os professores e as pessoas que estão em formação sistemática e que buscam seu lugar no mundo – os estudantes. Por isso, é de caráter essencial refletir sobre esse cenário e trabalharmos em direção de transformações que priorizem as pessoas e não os interesses político-econômicos das grandes nações e dos grandes conglomerados capitalistas.

Os valores educacionais fenecem diante desses interesses e é o professor e os estudantes que sofrem o impacto maior desse movimento. Nesse sentido, há necessidades e demandas que nos são colocadas como desafios e nos mobilizam, tendo em vista o lugar que ocupamos nesse panorama. Assim acreditamos que os estudos em torno do campo da Pedagogia voltada à Educação Superior e de suas relações com as políticas institucionais para a formação dos professores que atuam nesse nível de ensino são valiosos para a área e desafiadores no sentido de produzirem conhecimentos que contribuam na reflexão e melhoria desse cenário.

Dessa forma, buscamos, nessa seção do capítulo, trabalhar com a constituição do campo da Pedagogia Universitária e suas relações com a formação de professores da Educação Superior, debruçando-nos sobre a análise das concepções de formação que estão subjacentes à FORPED e ao Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA2), assim como as relações

desses programas com o desenvolvimento profissional dos professores e as matrizes de referências e de temas que são por eles trabalhadas.

Para isso, trabalhamos com os relatos das entrevistas, com os dados da análise documental e com as respostas ao questionário *on-line* no intuito de compreender e analisar os sentidos dos textos. Assim, iniciemos a subseção que versa sobre as concepções de formação subjacentes ao programa de formação pedagógica e ao espaço de apoio ao ensino e aprendizagem.

3.3.1. As concepções de formação subjacentes ao Programa de Formação Pedagógica e ao Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem

A preocupação com a formação de professores da Educação Superior tem se elevado no meio acadêmico e tem ocupado lugar nas pesquisas que tratam da Pedagogia Universitária. Esse tem sido ponto convergente entre várias pesquisadoras da área, especialmente Cunha, M. I. (2006a, 2006b, 2006c), Almeida (2011, 2012), Pimenta e Almeida (2011), Leite (2006), Leite (2003⁸⁹ apud LUCARELLI, 2007), Pimenta e Anastasiou (2002), de modo que, apesar de ser um campo relativamente novo, já se estabelece como uma problemática a ser enfrentada nos âmbitos local, nacional e internacional. Inclusive observa-se que essa formação já ocupa espaço concreto de discussões cotidianas nas instituições, conforme temos estudado em Pimenta e Almeida (2011, 2012), Veiga (2012), Dias et al. (2009), Cunha, M. I. (2010, 2012), Cunha e Broilo (2012).

No entanto, as necessidades e as demandas pela formação do professor da Educação Superior ainda são secundarizadas como políticas institucionais quando se trata de uma formação que se efetive “como um processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e cultural” (ALMEIDA, 2006, p. 178). Entre ausências e omissões, é bastante delicado tratarmos dessa temática quando a própria ideia de formação continuada e permanente tem sido apropriada pelo discurso de inovação das instituições e da qualificação dos professores, quando se constitui, na maioria das vezes, como manobras políticas para engendrar uma reforma com interesses orquestrados com a ordem neoliberal vinculada ao mundo globalizado em transformação constante. Nesse sentido, Chauí (2003) constrói uma reflexão quanto ao

⁸⁹ LEITE, Denise. Pedagogia Universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

fato de que esta efemeridade do mundo globalizado faz com que a mão de obra se torne obsoleta, produzindo desemprego e confundindo educação com reciclagem, sendo esta última muito mais voltada ao mercado de trabalho, além de suscitar a competição por currículos mais competitivos para ocupar lugar neste mercado. Sobre esse processo, assevera que dificilmente poderia ser chamado de educação permanente,

porque a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (p. 11).

Essa reflexão nos coloca o desafio de que, ao defendermos a necessária formação, não neguemos a autonomia das instituições e dos seus professores para que eles se afirmem como agentes desse processo a partir de suas condições concretas de trabalho e de vida. Igualmente, aponta-se para a fundamental crítica e rigor quanto ao uso do discurso de adaptação às novas condições de trabalho, negando com isso a posição de sujeito histórico que tem os professores, visto que, ao trabalhar, produzem a instituição e a si mesmos. O professor é um agente ativo que exerce funções e desenvolve atividades concretas. Nessa direção aludimos a Vázquez (2011) que explica:

Nesse amplo sentido, a atividade opõe-se a passividade, e sua esfera é a da efetividade. Não a do apenas possível. Agente é o que age, o que atua e não o que tem apenas a possibilidade ou disponibilidade de atuar ou agir. Sua atividade não é potencial, mas, sim, atual. Ocorre efetivamente sem que possa ser separada do ato ou conjunto de atos que a constituem. A atividade mostra nas relações entre as partes e o todo os traços de uma totalidade (p. 221-222).

O texto mencionado suscita a noção do professor como sujeito da ação atual, não sendo suficiente pensar numa formação que possibilite a análise de sua ação pedagógica como uma atividade que possui um conjunto de atos desarticulados e isolados uns dos outros. Faz-se necessário pensar numa formação que tome, verdadeiramente, a ação pedagógica do professor como uma práxis na qual os atos singulares se articulam ou se estruturam como elementos de um todo. Além disso, adaptar-se às novas transformações do mundo globalizado seria acomodar-se e entregar-se às circunstâncias sem considerar suas próprias ideias e valores, seria negar a posição única que cada sujeito tem no cotidiano para assumir-se como homem igual a todos, seria negar as circunstâncias como “unidade de forças produtivas, estrutura social e formas de pensamento, ou seja, um complexo que contém inúmeras posições teleológicas e resultante objetiva de tais posições teleológicas” (HELLER, 2008, p. 11-12).

Com isso, compreende-se que as circunstâncias são relações e situações socio-humanas e, portanto, inseparáveis do homem que sempre formula finalidades para o seu cotidiano, ainda que não consiga usufruir desse cotidiano na sua totalidade e realizar todas as finalidades estabelecidas.

Tomados esses aspectos como cuidados fundamentais para se pensar a formação de professores, nesse caso específico, da Educação Superior, voltemo-nos para o movimento das instituições participantes da pesquisa no enfrentamento desse desafio. Diante dessa necessidade, as instituições têm desenvolvido movimentos criativos na efetivação de programas de formação docente que buscam promover espaços de discussão que coloquem a formação voltada para a docência como eixo central dos seus trabalhos. É o que podemos perceber nas respostas quanto aos objetivos das instituições na oferta da formação:

promover o aprimoramento pedagógico permanente dos docentes (Resposta ao questionário on-line – UFVJM).

Oferecer assessoria técnico-pedagógica aos docentes da Unicamp; oferecer treinamento obrigatório a todos os assistentes de ensino PEDs e PADs e treinamento voluntário aos docentes interessados; promover e divulgar eventos das áreas de teoria e tecnologia do ensino, pedagogia do ensino superior, avaliação do ensino e aprendizado, filosofia do ensino, projetos político-pedagógicos e outros que interessem à qualificação permanente do corpo docente da Unicamp; colaborar com a implementação e normatização dos processos de avaliação do ensino e aprendizado da Unicamp; implementar programas de valorização da atividade docente por meio da criação de premiações; identificar, divulgar e assessorar docentes na busca por recursos para a criação de projetos de inovação no ensino (Informação verbal – Coordenador do (EA2) – Unicamp).

Ainda no texto introdutório do material institucional de divulgação dos seminários para a FORPED, o objetivo da UFVJM volta a parecer da seguinte forma:

A UFVJM, em consonância com a sua missão e política institucionais e visando o desenvolvimento profissional dos docentes, institui o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência – FORPED [...] O programa tem como objetivo promover o aprimoramento pedagógico permanente do corpo docente (Material de divulgação – UFVJM).

Dos excertos acima, podemos apreender que a concepção de formação está voltada ao aprimoramento da docência e se pretende permanente e continuada, além de ser colocada como parte da missão e da política institucional. Nesse sentido, é importante destacar o esforço de situar a formação para a docência como política institucional uma vez que, na carreira universitária, sempre é priorizada a formação para a pesquisa, concretizada nos cursos

de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado. Quanto à concepção da oferta de uma formação permanente e continuada, temos uma aproximação semântica desses termos, mas o que encontramos como fundamental é a noção voltada a *dar seguimento, ter prolongamento* na formação, há uma noção de *tempo*. Nesse aspecto, podemos ressaltar a ideia de trabalhar com os professores em estágios diferentes da carreira, inclusive com obrigatoriedade para os professores recém-contratados, assim como a formação aponta para o desenvolvimento profissional dos professores, tema da próxima subseção desse capítulo.

Ainda em relação à formação pedagógica, podemos observar, nos relatos do Pró-Reitor de Graduação e da Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM e do Coordenador do (EA2) da Unicamp, a razão pela qual eles acreditam que os professores necessitam dessa formação. Vejamos os três relatos:

Então assim, todo tipo de programa que a gente possa ter para atuar diretamente na formação do docente, de modo que ele possa enfrentar os desafios de uma sala de aula, como turmas grandes, alunos que às vezes não chegam na universidade bem preparados. Nós temos os jovens hoje, que ao mesmo tempo que ele está assistindo aula, ele está acessando o computador na internet, a informação chega a todo tempo para ele, o professor no ensino superior tem que estar preparado para lidar com essas questões dentro da sala de aula. Então o nosso programa vem nesse sentido, com o objetivo de preparar, tentar auxiliar o professor e dar ferramentas para que ele possa enfrentar o dia a dia na sala de aula e consequentemente isso trazer resultados positivos para o aluno e para a instituição (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

Bom, percebemos que, embora o professor seja formado em nível de pós-graduação, a formação pedagógica é importante. O professor precisa refletir sobre a própria prática, sobre o que acontece no dia a dia da sala de aula, assim ele vai perceber se está realmente preparado para trabalhar com o perfil de alunos, não só em termos dos conhecimentos específicos que possui, referentes à sua área de atuação, mas também com as necessidades da clientela com os alunos que estão adentrando na Universidade. Desse modo, percebo que o professor, além do domínio do campo de conhecimentos de sua área, tem que cuidar da sua formação pedagógica contínua, estar preparado para dar conta de formar os alunos, respeitando as dificuldades que eles apresentam. Então, a formação pedagógica é fundamental para o exercício profissional da docência e poderá contribuir para atingir o objetivo da Instituição que é a formação integral do aluno (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

[...] uma das demandas era que não reconhecíamos que a universidade tem uma excelência, um lugar, mas que vez por outra há uma série de ruídos e de problemas que afetam diretamente a graduação, porque na pesquisa você tem um determinado lugar e um determinado tipo de comportamento, na graduação especificamente, pegando sobretudo nas áreas em que as pessoas não têm formação e nem licenciatura, [...] alguém que faz uma carreira toda dentro de um laboratório, e que além dos congressos e de momentos muito específicos de apresentação, não tem uma tradição e uma experiência longa

de planejamento e de organização das suas atividades. Então se reconhecia o mérito como pesquisador, que é uma das ênfases da universidade, um dos lugares da universidade, mas se reconhecia também que tinha dificuldades em alguns pontos dentro da própria dinâmica. (Informação verbal – Coordenador do (EA2) – Unicamp).

Nos extratos apresentados, temos vários núcleos de sentido. Destaquemos aqueles que se referem ao enfrentamento dos desafios do dia-a-dia da sala de aula, a inserção da internet como forma de acesso rápido às informações na aula, a ideia de auxiliar o professor com ferramentas e a organização do trabalho pedagógico docente. É relevante apontar para o fato de que é no dia-a-dia que os professores são chamados a decidir, opinar, interagir com o estudante e acima de tudo organizar o trabalho pedagógico para sua prática docente, aqui o trabalho pedagógico é compreendido como trabalho material que assegura a inseparabilidade entre teoria e prática social (FREITAS, 1995). Tais exigências requerem do professor conhecimentos sobre “os elementos constitutivos de sua atuação docente, como relação da disciplina com o projeto de curso, planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação profissional professor-aluno, *que* lhes são desconhecidos” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 26, grifo nosso). Essa organização do trabalho pedagógico igualmente recai na questão da inserção da internet na aula, ou seja, o professor está diante de um cenário no qual a concepção de conhecimento passa por uma reformulação no sentido de refletir, com o próprio estudante, não mais sobre o conhecimento-verdade⁹⁰, mas sobre a qualidade e validade do conhecimento. Essa realidade indica que a docência na Educação Superior não mais está pautada na transmissão de conhecimento e que precisa dar conta das novas maneiras de acesso ao conhecimento. No entanto, não poderá reduzir-se à “transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM” (CHAUI, 2003, p. 7).

Ainda nos extratos de textos acima, observa-se, nos relatos da Coordenadora da Divisão de Ensino e no Coordenador do (EA2), que há o reconhecimento da formação do professor no nível de mestrado e doutorado e até em laboratórios, mas, com isso, se destaca a falta de formação na área pedagógica. Aludimos novamente a Cunha, M. I. (2009) quando aponta o mapeamento dos espaços formais de formação dos professores universitários, indicando a pós-graduação como esse espaço. Contudo, afirma que esses cursos são voltados à pesquisa nas áreas específicas e menciona que aqueles na área de educação ainda não atentaram para

⁹⁰ Para aprofundar essa questão recomendamos consultar SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

essa demanda, ou seja, ainda não consideram que os professores que buscam esses cursos podem/quêrem ter uma formação para a docência e por isso os cursos teriam que rever suas propostas curriculares para abarcar tal demanda. Igualmente observa-se, nos relatos, a tensão entre os conhecimentos específicos da área e os conhecimentos pedagógicos, ou seja, a discussão em torno dos saberes que constituem a docência. Nessa direção, Pimenta (1999) defende que os saberes da docência estão articulados na constituição da identidade docente e podem ser nomeados como os saberes específicos – compostos pelos conhecimentos da formação inicial; os saberes da experiência – aprendidos pelo professor no cotidiano; e os saberes pedagógicos – estudados a partir da leitura crítica da prática social de ensinar, pois são produzidos na ação e abarcam os conhecimentos específicos e da experiência. A partir das ideias dessa autora, é possível sintetizar que a discussão sobre os saberes docentes incorre na perspectiva de conceber a formação de professores, apreendendo as contradições presentes na prática social de educar e contribuindo na constituição da identidade profissional docente como processo histórico.

Diante das ponderações contidas nos relatos do Pró-Reitor de Graduação, outra questão se coloca como preocupante que é a noção de *dar ferramentas para que ele* [o professor] *possa enfrentar o dia a dia na sala de aula*. Essa tendência sugere uma reflexão rigorosa sobre a prática, mas, antes de fazê-la, somemo-la a outra resposta semelhante quanto ao objetivo do programa na Unicamp:

promover ações que visem aprimorar o Ensino de Graduação nas diversas unidades da Unicamp, disponibilizando recursos técnicos e ferramental teórico e criando fóruns e oportunidades para discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem (Resposta ao questionário *on-line* – Unicamp).

A prática docente nessas respostas aparece como aplicação de técnica e de ferramentas de ensino que conduz a um bom resultado para o professor e para o aluno. Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) indicam que essa concepção está vinculada ao enfoque técnico ou academicista de formação do professor no qual ele é “formado para adquirir competências comportamentais com o objetivo de executar esse conhecimento” (p. 184). Ainda que tenha o aprimoramento do ensino de graduação como alvo, observa-se uma linguagem estruturalista quando se coloca a ideia de disponibilização de recursos técnicos e de ferramental teórico. Há uma separação entre a teoria e a prática como se essas não estivessem presentes articuladamente na ação humana. Disso poderá decorrer também o pressuposto de que a docência é uma atividade restrita a habilidades e técnicas, deslocando-a de sua função social.

Essa concepção de formação resvala num problema histórico: aquele que entende que a docência se restringe à aplicação de técnicas, recursos e estratégias que por si resolvem a complexidade do ato de ensinar. Ademais, nessa perspectiva, desconhece-se a importante característica da docência como uma profissão de interações constantes nas quais entram em jogo atitudes, valores, pois “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Por outro lado, os relatos analisados trazem a perspectiva da formação como propulsora das condições para o professor enfrentar o dia a dia, conforme os seguintes núcleos de sentido: *“Então assim, todo tipo de programa que a gente possa ter para atuar diretamente na formação do docente, de modo que ele possa enfrentar os desafios de uma sala de aula, como turmas grandes [...]”* e *“[...] O professor precisa refletir sobre a própria prática, sobre o que acontece no dia a dia da sala de aula, assim ele vai perceber se está realmente preparado para trabalhar com o perfil de alunos [...]”*. Está nítida a ideia de que a formação propiciará ao professor o enfrentamento das questões relativas à atual situação da Educação Superior, a exemplo, turmas com grande número de estudantes. Outra ideia contida nesses trechos é aquela que se refere ao professor refletir sobre a prática e sobre o dia a dia, ou seja, há uma intenção de trazer as questões do cotidiano para serem tratadas na formação, de maneira que a vida do dia a dia seja fonte de análise para os professores. Essa concepção de formação a partir do cotidiano do professor e da instituição enseja a importância do estudo da vida cotidiana com valor científico para o conhecimento do homem (AZANHA, 2011). Nessa mesma direção, encontramos outra informação que nos ajuda a analisar a relação da formação com o cotidiano da instituição e do professor, a qual destacamos abaixo:

Então nós fizemos um planejamento do desenvolvimento do programa, no primeiro e segundo semestre, onde consta no calendário a suspensão das aulas, em alguns dias, para o desenvolvimento do programa [...] então isso é de conhecimento, tá no calendário acadêmico da universidade, é aprovado pelos conselhos superiores (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

O cotidiano pode ser visto sob aspectos que se interpenetram – aquele em que é fonte de conteúdo para a formação e aquele em que é o espaço de atuação do professor formado. Assim, nas duas acepções, ele é o espaço no qual a atuação docente acontece. Desse modo, o cotidiano fomenta, por um lado, os conteúdos da formação porque é nele que se encontra a realidade concreta de atuação docente. Nesse âmbito, ele é importante para se conhecer o professor como sujeito social, além de fornecer conhecimentos sobre a prática diária nesse

mesmo cotidiano que, não obstante, é formado pelo professor e pela coletividade da instituição. Por outro lado, o professor, ao vivenciar a formação, poderá nesse mesmo cotidiano estar melhor preparado para enfrentar as situações e circunstâncias do dia a dia, superando a possível alienação que a emergência da cotidianidade o faz submergir, uma vez que as mudanças provocadas pela formação só serão verdadeiramente concluídas quando atingirem a vida cotidiana. O cotidiano é então tomado como um microcontexto no qual se faz a história, pois a vida cotidiana é o espaço/tempo no qual os sujeitos podem conservar ou transformar suas histórias (HELLER, 2008).

No entanto, para Heller (2008), as transformações estão vinculadas ao modo de produção da sociedade, o que nos faz refletir sobre a noção de emergência tão propagada na atualidade, coberta pelo manto da globalização e justificadora de uma formação permanente e continuada. Ora, se o modo de produção das sociedades coloca como espólio os trabalhadores e os grupos minoritários, como ficam os professores se tomarmos a formação sob a égide das transformações do mundo globalizado? A realidade nos mostra que o modo de produção da sociedade capitalista nesse mundo globalizado e tecnológico tem influenciado as instituições, os professores e os estudantes – temos como exemplo a internet e a inserção das novas tecnologias nas aulas alterando as interações no processo de ensino e aprendizagem, e no âmbito mais amplo alterando as relações na sociedade mantendo um controle social e subjetivo sob as pessoas. Essa reflexão nos faz ainda mais diligentes quando reconhecemos a necessidade da formação e a defendemos, no sentido de que qualquer projeto que seja pensado para formar o professor tem que considerá-lo como fundamento concreto, como o sujeito do cotidiano que, conforme o pensamento helleriano, tem particularidade e genericidade.

Nessa perspectiva, é possível destacar um trecho do site institucional da UFVJM que veicula informações sobre a FORPED, vinculando à formação a participação dos professores. Verifiquemos o fragmento que destacamos:

[...] a consolidação de um programa de formação profissional somente se concretizará se houver a participação e o envolvimento dos docentes na sua construção. Assim, entende-se que um programa de formação consistente, com ações sistematizadas, requer empreender esforços no sentido da sua construção coletiva, cuja sustentabilidade se ancore na política institucional, mas, sobretudo, nasça das bases e expresse as reais necessidades dos docentes e curso de graduação (Site institucional – UFVJM).

E, a partir da entrevista com a Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM, extraímos um relato que expressa uma ideia análoga:

Embora a avaliação do primeiro evento do FORPED tivesse sido bastante positiva, nos anos seguintes, ficamos ansiosos em construir uma proposta com as bases, porque entendemos que o programa só teria sucesso se os professores estivessem envolvidos e participassem da sua construção. Assim, solicitamos ao Pró-Reitor de Graduação convocar uma comissão para que pudessemos criar, com os próprios professores, um programa que abrangesse a política de formação da Instituição, formas de organização e temáticas. Como conseguimos envolver a maioria dos professores nesse debate, pensamos em uma proposta realmente adequada, na visão deles e, assim, foram definidas as temáticas, formas de realização (se semestrais ou não), duração dos módulos, todas essas questões previstas no relatório⁹¹ que encaminharemos ao Conselho (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

É possível sublinhar que, após o início do programa, houve um movimento da instituição para envolver o professor na concepção desse programa, indicando as diretrizes desde a estruturação e a organização até os temas a serem abordados. Note-se que, ao indicar a participação do professor, coloca-se a noção de *uma proposta realmente adequada, na visão deles*, que tenha vinculação ao que pensam os professores *porque entendemos que o programa só teria sucesso se os professores estivessem envolvidos e participassem da sua construção* e acrescenta que o programa *requer empreender esforços no sentido da sua construção coletiva, cuja sustentabilidade se ancore na política institucional, mas, sobretudo, nasça das bases e expresse as reais necessidades dos docentes e curso de graduação*. Esses excertos contêm outros núcleos de sentido, como aqueles voltados à política institucional que será tratada na próxima seção desse capítulo. Portanto, desejamos direcionar nossa análise para a presença dos professores como agentes ou, no dizer de Heller (2008), como indivíduos da vida cotidiana e não como indivíduos abstratos ou excepcionais. Observe-se que a instituição enfrenta os limites da participação e envolvimento dos professores constituindo uma comissão composta também por professores para estudar sua formação a partir do cotidiano. É o professor aquele sujeito da vida cotidiana independente do lugar que ocupe na divisão do trabalho intelectual. Certamente o professor ocupa um lugar menos suscetível à alienação por causa das suas características intelectuais e culturais, mas, mesmo assim, não consegue desligar-se totalmente da intensidade da cotidianidade.

O professor imerso nas situações concretas enfrentadas nas suas práticas cotidianas, como: interação com o estudante; planejamento de suas aulas; seleção de conteúdos e textos para estudo; interação com os seus pares; participação em reuniões de área, curso e

⁹¹ Esse relatório não havia sido publicado porque não tinha sido aprovado pelo conselho superior da instituição, dessa forma não fez parte do nosso corpus de análise.

colegiados⁹²; correção de atividades avaliativas dos estudantes; e demais atividades de extensão e pesquisa, pouco consegue desenvolver a contento todas as suas tarefas de maneira crítica reflexiva e consciente. Por isso, Heller (2008) nos ensina que a vida cotidiana é heterogênea e hierárquica, transformada pelas estruturas econômicas e sociais. É na heterogeneidade que o professor tem dificuldades em reconhecer seu papel na formação da realidade política de seu grupo, ele não consegue reconhecer o movimento articulado entre sua vida cotidiana e a realidade genérica. A vida cotidiana não permite facilmente que ele consiga inter-relacionar suas ações e valores à realidade histórica que está vivendo, pois são tantas as microrrelações que são permeadas pelas políticas maiores que se torna inalcançável a reflexão sobre essa totalidade. Já a hierarquia existe em função das estruturas econômicas e sociais de cada época histórica e, portanto, na seara da nossa análise, voltamos à questão da formação como estratégias política e econômica com interesses locais, nacionais e internacionais que fazem uso da formação do professor com um discurso apoiado na adaptação aos novos tempos. A nosso ver, esse se não é o maior, mas é um dos maiores desafios que enfrentamos, aquele em que pesam os conteúdos heterogêneo e hierárquico da organicidade da vida cotidiana dos professores e das IES no sentido de superarmos a “explicação normal da produção e da reprodução” (HELLER, 2008, p. 32). Tomando em consideração todos esses argumentos e essas preocupações expostas, sublinhamos outro extrato de relato que expõe a concepção de formação tendo o professor como seu protagonista. Ei-la:

[...] é importante que tenha aquele momento ali que cada um possa discutir, possa falar, possa colocar suas opiniões e a gente percebeu a participação, então eu diria que as pessoas, de uma certa forma, elas estão contando com isso [...] (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

Esse trecho nos coloca diante do reconhecimento do professor como sujeito central na formação e essa como oportunidade para o professor opinar e discutir. Mas, é importante também destacar, que, nessa perspectiva, se corre o risco da formação ficar restrita apenas à particularidade do professor, perdendo-se a riqueza da genericidade “como totalidade histórica contemporânea ao indivíduo” (FERREIRA, 2001, p. 32). É fulcral a compreensão de que o homem é irrepetível, mas mesmo assim há nele a genericidade das relações sociais e, nesse sentido, Heller (2008) aponta que o indivíduo particular não é o indivíduo sozinho. Dessa forma, reconhecer o professor como pedra angular na formação valoriza a sua particularidade. No entanto, essa particularidade é ancorada na genericidade e na

⁹² Essas reuniões fazem parte das exigências nas avaliações de curso da Educação Superior empreendidas pelo MEC através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

compreensão da estreita relação entre a “consciência do eu” e a “consciência do nós”. Disso deriva uma formação que ajude o professor a refletir sobre/na sua prática cotidiana, elevando-se ao que Heller (2008) denomina de humano-genérico, ou seja, o professor elevar-se-ia a um indivíduo que compreende as relações entre sua particularidade e a genericidade da qual faz parte e que nela está inserido, levando-o a realizar suas ações livres de coerções e consciente do seu compromisso e da sua responsabilidade com o decurso e construção de uma realidade que se pretende emancipada.

Tomando o contexto da universidade, é importante atentarmos para o que Agnes Heller (2008) adverte quanto à falta de costume da consciência da tensão entre o particular e o genérico na vida cotidiana. O professor, numa realidade de precarização do seu trabalho, no qual ele necessita realizar diversas e numerosas atividades pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão, além de se envolver com atividades no âmbito administrativo, é cobrado quanto à sua produção científica para inclusive conseguir atrair verbas de fomento para seus projetos. No dizer de Antônio Cândido (2003), o professor hoje é uma figura que tende a ser devorada pelo currículo. Ele está tão preocupado com sua autoformação que se esquece do coletivo e às vezes do próprio estudante. A maneira como as relações têm se apresentado na universidade leva cada vez mais a submissão do humano-genérico à particularidade, ou seja, cada vez mais temos o professor assoberbado de tarefas e, portanto, imerso no seu próprio eu e isolado dos seus pares, do que lhe faz genérico. Para Heller (2008) faz-se necessário a ética na sociedade, para que os interesses sociais não fiquem subjugados aos interesses do indivíduo, assim a particularidade e a genericidade devem manter uma relação de consciências dos dois elementos, só assim o homem poderá decidir, elevando-se da cotidianidade.

Outra noção semelhante de formação que captamos da realidade pesquisada pode ser vista através do extrato de texto que traz a formação vinculada à ideia de *espaço de reflexão e discussão sobre a prática docente*. Tomemos os excertos de texto extraídos do folder de divulgação da FORPED em março do ano de 2012 da UFVJM e um relato do Coordenador do (EA2) da Unicamp, quando indagado sobre o conhecimento da comunidade quanto ao programa:

A Pró-Reitoria de Graduação realizará no dia 28 de março de 2012 o III Seminário de Formação Permanente Docente, possibilitando espaço de reflexão e discussão sobre a prática docente na UFVJM. (Material de divulgação do FORPED – UFVJM).

[...] Assim precisa ter alguém que pare para poder conversar com eles [os professores], e é essa uma das nossas funções, não é gerar mais um instrumento avaliativo, mas poder fazer com que essa postura possa

operacionalizar para poder dar apoio. Quero insistir no nome, “Espaço de Apoio”, nós não somos um órgão diretivo, nós somos um órgão de apoio à docência. [...] mas tem perfis diferenciados pela tradição e pela cultura universitária da Unicamp. E aí depois humanas e biológicas, que também tem uma outra questão, onde nas biológicas, por exemplo, a medicina é um lugar que está distante da gente, distante porque eles já têm essa preocupação que hoje é da PRG, da universidade como um todo, mas eles já têm há mais tempo. Então eles estruturaram lá um órgão através de modos de atuação próprios em relação a isso [...] (Informação verbal – Coordenador do (EA2) – Unicamp).

Note-se que a concepção de formação vinculada à noção de espaço traz consigo a possibilidade de oportunizar o professor a discutir sobre sua prática, apoiando-o. Aqui, não temos a noção de espaço atrelada ao espaço físico, mas sim ao espaço social, ao espaço como formação e não como forma. Espaço que se constitui a partir das dinâmicas sociais que nele possa acontecer porque ele o é igualmente social e humano, transformando assim a sua própria forma (SANTOS, 2012b). A riqueza dessa noção reside na dinamicidade que é creditada ao movimento e ao desenvolvimento do Espaço como social e humano, por isso histórico e dialético. Mas é importante destacar que a noção de espaço nessa perspectiva considera as forças externas e internas como propulsoras desses movimentos. Na análise em questão, vale refletir sobre quais forças têm impulsionado os movimentos da formação nas instituições, ou seja, como conseguimos identificar as forças geradoras para a formação de professores da Educação Superior. Quais os ventos que sopram e em qual direção? Nesse panorama, é importante a posição ocupada pelo professor, porque por meio do seu trabalho ele produz a si e a própria instituição. Assim, a partir do seu trabalho, ele transforma seu espaço de formação que é o próprio espaço em que ele vive no cotidiano. É com o envolvimento nesse espaço de reflexão sobre a prática que o professor produz, vive e transforma esse cotidiano, reverberando na localidade histórico-temporal da própria instituição. Haverá assim, um movimento dialético entre indivíduo (particularidade) e instituição e realidade macrocontextual (genericidade), possibilitando uma relação das partes com o todo, do particular com o geral.

Nesse caso os extratos de dois relatos ilustram algumas dessas questões que estão em pauta. São eles:

[...] nós implantamos vários cursos aqui com o programa Reuni, vieram professores muitos novos, então nós nos preocupamos muito com a formação desse professor, com o objetivo de que ele conheça a realidade de ensino superior e esteja preparado para enfrentar os desafios da sala de aula (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

[...] observou-se, também, que é importante trabalhar a formação pedagógica para melhorar a qualidade de ensino e reduzir a evasão e a retenção, já que o

professor do ensino superior é formado para trabalhar com a pesquisa (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Retomando as questões das forças internas e externas, pode-se apreender desses relatos que a expansão da Educação Superior é uma das forças que exerce influência nos programas de formação, visto que se aponta a questão do Reuni⁹³. Esse Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como objetivo expandir o acesso e primar pela permanência do estudante, levou as universidades a expandirem-se física e academicamente e um dos efeitos foi a contratação de mais professores. Ademais, dentre os pilares desse programa, têm-se o combate à evasão e a promoção da inovação pedagógica, elementos identificados nos relatos acima. Como nos indicam Lucarelli (2000) e Cunha (2006a), a inovação e a atualização pedagógicas são temas de interesse nas áreas política, administrativa e curricular devido aos impactos tecnológicos sentidos na vida acadêmica. Cabe-nos retomar as ideias de Milton Santos (2012a; 2012b) quanto à sua compreensão da organização do espaço como resultante objetiva de uma multiplicidade de variáveis, atuando através da história, por conseguinte, na sua dinamicidade. Assim, compreende-se o espaço como formas somadas à vida que as anima, resultantes da dinâmica da materialidade e da ação humana. Nesse sentido, vale refletir sobre o professor e os estudantes como vidas que animam os espaços de formação assim como a maneira que as instituições organizam materialmente esses espaços. É interessante atentar para a convergência dos pensamentos de Heller (2008) e Santos (2012a, 2012b) no que diz respeito à história como substância da sociedade e o homem como substância desta e, portanto, o espaço é a própria sociedade porque resulta da intrusão dessa sociedade em suas formas.

Na Resolução que institui a FORPED na UFVJM, temos, na explicitação dos objetivos, novamente a referência ao combate à evasão e a ideia de inovação tecnológica. Vejamos:

Art. 2º O Programa FORPED tem por objetivo promover o aprimoramento pedagógico do corpo docente, mediante:

I – Estímulo à reflexão sobre a prática pedagógica no Ensino Superior a partir da estruturação didática do processo de ensino e dos elementos que a constituem;

II – Avaliação crítica da retenção e da evasão dos estudantes;

III – Apropriação de novas concepções e metodologias de ensino aprendizagem e processos avaliativos;

IV – Estímulo à inovação didática e curricular, à troca de experiências bem sucedidas e à produção de material didático-pedagógico;

V- Estímulo à capacitação para uso de tecnologia da informação no processo de ensino-aprendizagem e processos avaliativos;

VI- Promoção de ações que visem o exercício da interdisciplinaridade.

(Resolução que institui a FORPED – UFVJM)

⁹³ DECRETTO Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, 2014.

Esse artigo da resolução que institui a FORPED tem vários núcleos de sentido, mas, para efeito da análise que estamos tecendo sobre as forças externas propulsoras dos programas de formação, vamos nos deter nos incisos II, III, IV e V por tratarem diretamente das questões da evasão, das inovações e das tecnologias de informação no ensino e aprendizagem. É importante reconstruir o contexto no qual a UFVJM está imersa, ou seja, é uma universidade que passou pelo processo de expansão do sistema de ensino federal. Por si só isso já é bastante complexo, tendo em vista as questões de incompatibilidade entre as expansões quantitativa e qualitativa desse sistema. Nessa política de expansão que envolve o Reuni, a questão da evasão, tem sido enfrentada com políticas de permanência estabelecidas a partir da concessão de diversos auxílios financeiros aos estudantes.

No que diz respeito às inovações e tecnologias de informação retomemos as ideias de Milton Santos (2012a, 2012b) quando assevera que o espaço é a sociedade. Nessa direção, a relação com a história é inconteste e no espaço está o presente, o passado e o futuro, pois é a síntese provisória e renovada da dialética social. Assim, a forma como nos chegam essas demandas por inovação tecnológica nos coloca a necessidade de compreendermos esses espaços de formação como síntese de interesses políticos e econômicos vigorosos e, ao mesmo tempo, sutis que se utilizam das reais necessidades que temos de formação para a docência na Educação Superior e as colocam a serviço muito mais personificado do que mesmo a serviço de objetivos sociais que fazem parte das instituições de ensino. Se as questões tecnológicas caracterizam esse momento histórico e, no caso da sala de aula, os estudantes e professores se enriquecem por meio de novas maneiras de interação e fontes de pesquisa, qual tem sido o nosso entendimento sobre o conteúdo pedagógico desse cotidiano? O que estamos dizendo com essa indagação é que buscar a formação para responder às novas exigências tecnológicas, para inovar didaticamente as aulas, para criar novas maneiras de interação com os estudantes tem sua legitimidade, mas não prescinde da prioridade ser o homem, os seres humanos que estão presentes nesse processo. É para o ser humano que a formação acena e não para as máquinas, essas existem para nossos propósitos e finalidades.

Outros núcleos de significado são voltados ao *aprimoramento pedagógico, à troca de experiências bem sucedidas, à produção de material didático-pedagógico e à promoção de ações que visem o exercício da interdisciplinaridade*. Pode-se verificar a presença da noção do professor como sujeito ativo que faz a história, pois se enfatiza a troca de experiências. Mas, além dessa perspectiva, está a questão desafiadora de realizar trabalhos interdisciplinares

numa realidade na qual o professor cada vez mais se isola. Hargreaves (1994) menciona que o trabalho dos professores é marcado pelo isolamento, porque

O isolamento da sala de aula oferece a muitos professores uma medida bem-vinda de privacidade, uma proteção em relação a interferências exteriores, a qual é frequentemente valorizada por eles. No entanto, este isolamento também acarreta problemas. Embora purgue a sala de aula de atribuições de culpa e de críticas, também estanca fontes potenciais de elogio e de apoio. Os professores isolados recebem pouco feedback por parte de outros adultos no que concerne o seu mérito, valor e competência (p. 187).

A discussão sobre a interdisciplinaridade sugere que reflitamos sobre a característica de isolamento que possui a docência na Educação Superior. No entanto, a menção a Hargreaves acontece em função de ele destacar o verso e o reverso do isolamento. Há uma lógica por trás do isolamento dos professores, pois cada vez mais exigidos no seu trabalho, buscam refúgio na sua própria particularidade. Assim, o trabalho interdisciplinar fica longe da sua realização. A troca de experiências bem sucedidas fica restrita a alguns poucos corajosos que, em meio a um cotidiano massificante, conseguem se organizar e apresentar para seus pares um pouco de sua experiência e assim analisar a sua prática coletivamente. Essas vivências são muito isoladas na vida acadêmica, não só pelas próprias características dos professores, mas, sobretudo, pelos limites institucionais na realização do trabalho do professorado. Quanto ao aprimoramento pedagógico e à produção de material didático, voltamos às reflexões que fizemos anteriormente no que se referem ao enfoque de uma formação técnica e instrumental. Não estamos afirmando que há esta intencionalidade, mas a linguagem é expressão também de cultura e essa noção de formação como *aprender a fazer* pode colocar em cheque o trabalho de cunho crítico e reflexivo.

A partir dos relatos e excertos de textos destacados e analisados, podemos apreender que os núcleos de sentido encontrados sobre as concepções de formação subjacentes aos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior são: políticas, espaço, participação, cotidiano, formação e carreira. Num esforço de síntese, a partir desses núcleos de sentido, concluímos que a concepção de formação que as instituições expressam nos trabalhos realizados é da formação pedagógica continuada e permanente que considere o professor em suas várias fases da carreira e valorize a sua participação na concepção dessa formação como espaço de reflexão. Para tanto, compreendem que as questões pedagógicas que envolvem a docência estão vinculadas aos cotidianos da sala de aula e da instituição e incidem na interação com o estudante, no planejamento e na organização das atividades docentes. No entanto, apreendem-se elementos que expressam ambiguidade nessas

concepções de formação, pois coexistem com algumas noções de formação voltadas ao enfoque técnico que toma a docência como atividade prática e como aplicação de conhecimentos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Nesse sentido, a prática é considerada como utilitarista e esvaziada de conhecimentos teóricos, bastando-se a si mesma e fomentando uma atitude acrítica em relação a ela mesma, reduzindo o verdadeiro e o teórico ao útil (VÁZQUEZ, 2011).

Considerando os argumentos e as análises desenvolvidas sobre as concepções de formação, passemos a trabalhar como elas se relacionam com o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que os excertos de textos e relatos até aqui analisados já sinalizaram essa questão.

3.3.2. As relações entre os programas de formação e o desenvolvimento profissional dos professores

Os estudos sobre formação de professores asseveram, com propriedade, que a formação deve permanecer atrelada à carreira, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e, para isso, as instituições necessitam se responsabilizar pela acolhida desses pressupostos de maneira que estejam estabelecidos em suas políticas institucionais. Não diferentemente vimos, a partir das análises na subseção anterior, que as instituições preveem efetivar a formação com essas perspectivas, ou seja, objetivam promover o desenvolvimento profissional do professor. Por isso, destacamos alguns extratos de texto que realçam essa intencionalidade:

Promover ações que visem aprimorar o ensino de graduação nas diversas unidades da Unicamp, disponibilizando recursos técnicos e ferramental teórico, e criando fóruns e oportunidades para discussão sobre o processo ensino e aprendizagem, de tal forma a contribuir para o desenvolvimento profissional de seus docentes e para a formação dos alunos (Projeto Conceitual do (EA2) – Unicamp).

A UFVJM [...] elege como uma de suas ações prioritárias para a melhoria qualitativa do ensino e para o desenvolvimento profissional, o fortalecimento da política de formação continuada docente (Informações do site – UFVJM).

A UFVJM, em consonância com a sua missão e política institucionais e visando o desenvolvimento profissional dos docentes institui o Programa de Formação Pedagógica Continuada para a Docência – FORPED [...] (Material de divulgação do Programa FORPED – UFVJM).

Considerando esses extratos de texto, é possível apreender que a noção de desenvolvimento profissional está agregada à formação continuada do professor. No caso específico da Unicamp – em que pese a questão da formação com enfoque técnico e instrumental, conforme suscita o extrato de texto destacado, ao se referir aos *recursos técnicos e ferramental teórico* – considere-se que há uma intencionalidade em criar *fóruns e oportunidades para discussão sobre o processo ensino/aprendizagem, de tal forma a contribuir para o desenvolvimento profissional de seus docentes e para a formação dos alunos*. Em relação à UFVJM, fica igualmente claro que a instituição pretende ter como ações principais *o fortalecimento da política de formação continuada docente para a melhoria qualitativa do ensino e o desenvolvimento profissional, em consonância com a sua missão e política institucionais*. Tendo em vista as pretensões das instituições quanto ao alinhamento de uma formação continuada, por isso vinculada aos vários momentos da vida dos professores, faz-se necessário atentar para uma formação concebida como um processo contínuo que invista na pessoa do professor, considerando sua trajetória profissional e investindo na instituição como espaço formativo organizacional (ALMEIDA, 2006, 2011; NÓVOA, 2000, 2002).

No entanto, o investimento numa formação que se vincule a essas dimensões certamente abará o desenvolvimento pessoal do professor e enfrentará a questão da articulação entre a teoria e a prática, configurando-se num processo dinâmico que vai além dos conteúdos técnicos e operativos, pois considerará a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais por eles enfrentadas em suas práticas cotidianas (ALMEIDA, 2006). Levar essas questões em consideração é, a nosso ver, fundamental, tendo em vista o controle pelo qual a vida cotidiana dos professores está sujeita, especialmente a partir da organização e regulação administrativa e burocrática do serviço público, condição da qual fazem parte as duas instituições participantes da pesquisa.

Uma característica importante nesse âmbito é o regime de trabalho ao qual os professores estão enquadrados, pois dele derivam parte das condições concretas da realização do seu trabalho, incidindo em características estabelecidas desde o seu ingresso. Desde os editais da seleção de professores já é previsto o regime de trabalho e, conseqüentemente, como será direcionada a vida profissional desses professores dentro da universidade, considerando, especificamente, o tripé ensino, pesquisa e extensão estabelecido legalmente. Os relatos de entrevistas destacados abaixo ilustram as questões que estão aqui em causa:

Bom um dos requisitos para a entrada aqui é a dedicação exclusiva. Então na história dessa instituição nesse presente momento, quase 100% é dedicação exclusiva, os poucos que não são dedicação exclusiva, eles já estão aí para aposentar, que são professores mais antigos que não fizeram essa opção. Mas a gente raramente tem professores que não são dedicação exclusiva, por isso as atividades extrauniversidade, elas não existem ou existem muito pouco, apenas com esses professores. Então por isso a dedicação aqui é muito mais com o ensino, pesquisa e extensão mesmo. É, por exemplo, um atendimento, uma assessoria ou um atendimento à população é dado através do projeto de extensão ou de pesquisa (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM)

Com base em um levantamento disponibilizado pelo Setor de Recursos Humanos, observamos que a maioria dos professores possui regime de dedicação exclusiva. Então, poucos professores atuam em regime parcial e, provavelmente, exercem outras atividades. [...] (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Nós temos dados que eu poderia te dizer aqui, mas é fácil obtê-los olhando na página da universidade, mas eu diria que quase 90% dos nossos docentes têm dedicação integral à universidade [...] A Unicamp tem o índice mais alto entre as três universidades paulistas (Informação verbal – Coordenador do (EA2) – Unicamp).

É fundamental destacar que a complexidade que envolve as instituições públicas é vinculada à concepção de política relacionada ao Estado que, ao normatizar suas ações, também normatiza as instituições a ele subordinadas. Nessa direção, a carreira do magistério superior público prevê como regime de trabalho a carga horária que o servidor concursado deve cumprir na instituição a qual está ligada e, no caso das instituições federais, a exemplo da UFVJM, admite-se o regime parcial que contempla 20 horas semanais ou dedicação exclusiva com 40 horas semanais (MOROSINI, 2006). Nas duas universidades o regime de trabalho com dedicação exclusiva é predominante. Aqui vale realçar que, conforme os relatos, o regime de trabalho varia de acordo com o tempo de serviço dos professores e, no caso da UFVJM, são os mais antigos que não têm regime de trabalho com dedicação exclusiva o que reforça a necessidade de se desenvolver a formação dos professores, considerando os vários momentos da carreira, especialmente o seu tempo de serviço, pois

é importante destacar que uma política para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os professores jovens ou os que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores de cursos, responsáveis pelo ensino de graduação, chefes e dirigentes (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 29).

Note-se que as autoras destacam o tempo de serviço e os momentos diferenciados da carreira para os quais a formação deve ser direcionada, além de destacar as funções

desempenhadas pelos professores nos seus ambientes de trabalho. Essa questão, a despeito da sua importância, não será aqui analisada. Apenas realçamos que as funções administrativo-pedagógicas são atingidas por demandas que requerem uma compreensão ampliada sobre a problemática educacional e os professores que as assumem têm papel importantíssimo, uma vez que são interlocutores com os estágios hierárquicos mais elevados na universidade e, certamente, têm dimensões tão fundamentais que, estando mal representadas, poderão trazer prejuízos imensuráveis para suas áreas e cursos. Voltando ao núcleo de sentido sobre o regime de trabalho, é importante observar a referência feita em relação ao trabalho do professor com o tripé – ensino, pesquisa e extensão. Pode-se observar que, novamente, as questões normativas das políticas estatais entram em jogo e, ainda que exista a exigência do exercício de trabalho nessas três dimensões, há uma predominância do envolvimento do professor com as atividades de pesquisa e ensino e, em menor frequência, com a extensão, além do que, a depender do momento da carreira do professor, o envolvimento com essas atividades divergem. Nessa direção, destacamos alguns relatos que nos colocam diante dessas questões. Vejamos:

Olha, eu posso te falar muito mais da área da saúde, que é uma área que já eu estou inserida desde sempre aqui na instituição, e a gente trabalha sim, a área da saúde. Ela trabalha muito com pesquisa e extensão [...] eu estou dizendo muito da saúde que eu participo, mas aqui na direção de ensino, mesmo apesar do pouco tempo aqui, a gente já percebe as atividades de extensão e pesquisa também (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

Existe uma exigência do ponto de vista que nós passamos por relatórios trienais em uma determinada fase da carreira e depois quinquenais em outra fase da carreira. E esses relatórios têm que ser aprovados em todas as instâncias acadêmicas do departamento, passando pela coordenação de graduação, de pós-graduação, aí para uma câmara administrativa e depois chegando até o próprio conselho universitário, onde algumas exigências são cobradas, como por exemplo, publicação, participação e uma carga didática mínima envolvida na graduação e pós-graduação. [...] Então, ele tem que se envolver em ensino, pesquisa e extensão. Claro que, olhando como o próprio docente, eu considero que a extensão é uma das tarefas que talvez a gente menos exerce, mas pesquisa e ensino, tá bastante claro e todos os professores exercem as duas tarefas (Informação verbal – Coordenador do (EA2) – Unicamp).

Embora todos saibam a importância da Universidade de se estruturar nesse tripé, ensino pesquisa e extensão, percebo que a pesquisa ainda é muito isolada do ensino. Então ela acontece em pequenos grupos que já estão trabalhando diretamente com iniciação científica, mas a pesquisa ainda não é um instrumento integrado ao ensino. E isso constitui uma perda, porque o Ensino Superior deve estar voltado para os problemas reais. Então o professor poderia aproveitar toda a sua formação para a pesquisa, integrando-a às atividades de ensino, para depois levar à própria comunidade

a extensão. Aqui na universidade, percebo que a pesquisa e a extensão são fortes, desenvolvendo muitos trabalhos na comunidade. Há muitos trabalhos importantes que, nós que trabalhamos aqui dentro, desconhecíamos. E fomos perceber, no momento em que o Pró-reitor de Graduação deu uma entrevista mostrando os diversos trabalhos de pesquisa e extensão, que a Universidade desenvolve. Mas, na parte pedagógica, percebemos que é necessário que os professores trabalhem o ensino com pesquisa, para que os alunos consigam problematizar, pensar sobre as questões da realidade e tenham fundamentação teórica e prática integrada que deveria acontecer com maior frequência (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Oficialmente as universidades seguem o modelo humboldtiano que contempla ensino, pesquisa e extensão. Todavia, na história da universidade brasileira, a consolidação desse tripé se dá muito melhor naquelas instituições que possuem uma pós-graduação *stricto sensu* também consolidada. Dessa maneira, a articulação desse tripé se configura como um grande desafio para as instituições mais jovens, especialmente nesse atual cenário de expansão da Educação Superior brasileira. Apesar de ser uma exigência da carreira, há certa hierarquia dentre essas três atividades na vida acadêmica como pode ser evidenciado nos relatos acima, uma vez que:

No topo dessa escala *hierárquica* encontra-se a pesquisa, no meio o ensino e na base a extensão. O ensino ainda se subdivide em ensino de pós-graduação e de graduação. Aquele se vinculam (e também à pesquisa) as atividades de orientação de mestrands e doutorandos, visando à produção de suas dissertações e teses, que poderão ser antecipadas, acompanhadas ou seguidas de “trabalhos” para congressos e artigos para as revistas científicas, como já dito, bastante valorizados no mercado acadêmico e no setor produtivo. Portanto, muito mais valorizados. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 143).

A abordagem desses autores somada a um dos relatos acima nos traz a indicação dos relatórios de avaliação por quais passam os professores durante sua carreira na universidade e as exigências quanto à publicação científica, além da carga didática mínima envolvida na graduação e pós-graduação. Nesse sentido a própria LDBEN nº 9.394/96 estatui um percentual mínimo de oito horas semanais de aula. No entanto, as atividades de ensino não rendem ascensão profissional acadêmica no Currículo Lattes, logo os investimentos são reduzidos muitas vezes ao mínimo obrigatório pelo professor. Apoiando-nos em Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013), pode-se compreender que essa exigência de publicações geradas na produção da materialidade institucional traz a ideologia do produtivismo acadêmico que se origina no Estado com intercessão de órgãos como a Capes, o CNPq, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Portanto “o produtivismo acadêmico apresenta-se como moeda de troca no

Currículo Lattes (CV – Lattes), que se torna o portfólio dos professores para concorrerem em editais públicos ou oferecerem seus serviços de consultoria junto às corporações mundiais ou empresas estatais” (p. 446).

Por outro lado, observa-se, em um dos relatos citados, uma notória preocupação com a falta de articulação entre estas atividades, ou seja, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa questão é facilmente observável quando se destaca que *a pesquisa ainda não é um instrumento integrado ao ensino. Isso constitui uma perda, porque o Ensino Superior deve estar voltado para os problemas reais. Então o professor poderia aproveitar toda a sua formação para a pesquisa, integrando-a às atividades de ensino, para depois levar à própria comunidade a extensão*. Essa relação entre ensino, pesquisa e extensão resvala na relação entre o ensino na universidade e a sociedade, que é de alguma forma elucidada por Dias, Brandão e Barreira (2009):

é fundamental qualificar o ensino alicerçado na capacidade de investigar, problematizar e estabelecer elos com a sociedade, pois somente assim este saber contextualizado será capaz de acompanhar e interferir na transformação tecnológica, social e política, assegurando uma inserção crítica e cidadã no mundo contemporâneo (p. 19).

Nesse ínterim, caberia apontar a questão histórica do ensino magistral como característica da docência na Educação Superior e a perda que se tem nessa não articulação no que se refere à análise da realidade por parte dos estudantes e na possível intervenção como homens públicos nas sociedades em que vivem. Certamente, reconhece-se o valor fundamental da formação do professor na área específica de conhecimento e na pesquisa nessa área, mas o que se pretende é que essa experiência e esse conhecimento contribuam para um ensino que problematize a realidade com os estudantes e para a construção da identidade desse professor, pois “a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 88).

Situa-se aí a problemática da formação relacionada ao desenvolvimento profissional do professor que, desde os editais de concursos de seleção, já possui diretrizes que pautarão sua trajetória profissional. Porém a lógica que orienta essas seleções até a carreira profissional dentro da universidade é questionável, pois o concurso é direcionado à docência e as maiores exigências recaem sobre a pesquisa. Como podemos observar no relato destacado abaixo:

Porque ela [a universidade] tem, as bancas que têm autonomia para selecionar como qualquer concurso público. Mas isso não obrigatoriamente esta aí, ou seja, esse aspecto do pedagógico. Embora a prova didática seja

um ponto, dificilmente vai ser esse o principal aspecto que vai dizer “ingressa esse docente e aquele não”, sabemos que pontuação, currículo e tudo mais tem outro peso e seduz por várias características. Eu não estou querendo dizer que tem que mudar o concurso, estou querendo dizer apenas... Talvez até devesse. Mas eu estou querendo dizer apenas que ficou muito clara a observação e o incômodo dos docentes, dos coordenadores porque é sobre eles que os alunos vinham cobrar, não é (Informação verbal – Coordenador do (EA2) – Unicamp).

Além dessa questão, Almeida (2012) aponta que,

os concursos de ingresso são claramente para professor, o que evidentemente pressupõe a atividade docente. No entanto ela não é, em muitos casos, o fator que os atrai e os leva a decidir-se por trabalhar nessas instituições. Desse modo a preocupação com o ensino fica relegada a segundo plano e não raro os docentes buscam liberar-se desse encargo para realizar outras atividades que se mostrem mais atrativas e valorizadas ou menos desgastantes (p. 62).

Esse quadro impacta diretamente na formação do professor para a Educação Superior, pois se, por um lado, os concursos de seleção para professores não focam suas exigências nas atividades voltadas ao ensino e à docência, por outro, o professor busca sua inserção na universidade para realizar pesquisa. É um quadro problemático no qual outras questões vão sendo somadas, como podemos ver no relato destacado abaixo:

Entretanto, a formação pedagógica precisa fazer parte da carreira docente, ser valorizada na avaliação do professor. As atividades de ensino têm que ser valorizadas na carreira do professor, mas por enquanto, essas atividades não têm um peso muito grande na avaliação do professor. Seria um estímulo para o professor participar não é mesmo? Além do aprimoramento da formação pedagógica, ele deveria ter um estímulo na própria carreira para as atividades de ensino, porque o foco maior ainda continua na pesquisa e na extensão. [...] Além da formação pedagógica que o professor aprimora com o Programa, é preciso valorizar, em sua avaliação, as atividades de ensino que ele desenvolve, com a mesma intensidade em que a pesquisa é valorizada (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Observamos que a não valorização das atividades de ensino e de docência fazem parte dos concursos de seleção e, conforme esse relato, igualmente são insuficientemente contempladas nas avaliações da carreira que, conforme a LDBEN nº 9.394/96 nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, a progressão funcional será baseada em titulação ou habilidades e na avaliação do desempenho. Contudo, a avaliação desequilibrada entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão reverbera na falta de estímulo para maiores investimentos nas atividades concernentes ao ensino, uma vez que essas atividades não lhe proporcionam progressão funcional nem lucros produtivos

significativos ao seu currículo. Nessa perspectiva Pimenta e Almeida (2011) defendem que é fundamental

a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. Ou seja, a política de avaliação do professorado precisa estar em estreita articulação com a política de formação docente e ambas estarem voltadas para a valorização e a estabilidade profissional (p. 29).

Nesse âmbito, a compreensão da política relacionada ao poder institucional seja governamental ou da própria universidade ganha relevo, pois rebate a questão da legalidade e das normatizações para as políticas da carreira do magistério superior. Por um lado a responsabilidade das políticas estatuídas pelos governos resulta na criação das regras que vão organizar a vida cotidiana das universidades e, conseqüentemente, dos seus professores. Por outro, alude à importância da compreensão dos limites da autonomia das universidades no estabelecimento de suas próprias políticas institucionais. A valorização equilibrada das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas avaliações da carreira profissional do professor da Educação Superior é fundamental numa concepção de formação em que a própria avaliação é um processo formativo e, sendo estabelecida para melhorar o trabalho realizado nas instituições, ela mesma deve conhecer os limites dessa instituição, de seu sistema de ensino, suas carências e dificuldades, interpretando-as para fomentar novas formas de organização e superação da/na instituição. Contudo, o que temos vivenciado na Educação Superior brasileira é a avaliação como controle do Estado e tentativa de padronização das instituições, pois exerce “uma função central nas reformas do Estado, da sociedade e da educação superior que estão sendo empreendidas [...] na modernização do estado e da economia” (SOBRINHO, 2003, p. 98). Assim, enfrentar tal controle pode se traduzir numa política de formação docente que, assumida pelas instituições, possa realmente promover o desenvolvimento profissional de seus professores no sentido de elevá-lo ao humano-genérico. Conforme Heller (2008), significa dizer que este homem não está apenas circunscrito ao núcleo central de sua existência cotidiana individual, podendo se apropriar das objetivações *genéricas para-si*, ou seja, elevando-se ao humano-genérico, o professor poderá perceber as atividades e motivações do gênero humano, relacionando a particularidade e a genericidade, pois, quanto mais o professor se afasta das discussões que dizem respeito à sua vida e a seu trabalho coletivo, mais se torna objeto das políticas neoliberais que têm atingindo a vida cotidiana das instituições da Educação Superior.

Acerca dos argumentos e preocupações desenvolvidas e analisadas até aqui, figura-se como questão importante a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva, um dos sujeitos entrevistados sublinhou essas preocupações quando questionado sobre como a instituição trabalhava essa relação. Disse ele:

Não ainda não. Ou seja, no nosso horizonte, a gente trabalha com isso do ponto de vista inclusive de uma das coordenadorias de Núcleo de Projetos, uma das suas funções que ainda não conseguimos executar, mas ele existe de forma a ajudar o docente a planejar a sua própria carreira docente. Então de perceber que essas atividades também podem contribuir, de alguma maneira, onde ele possa visualizar a carreira docente dele como um todo. Porque vou voltar ao nosso ponto de início, quando você presta concurso e quando você entra no doutorado você fala “ah, tem que fazer isso, tem que produzir tantos *papers*, tantos congressos”. Então, isso tá muito claro para você, em que lugar que você vai atuar, porque você logo que inicia sua formação de pós-graduação, você já vai se integrando a núcleos, às vezes, até sem querer, por conta do orientador, você já está participando de algum grupo. No caso do desenvolvimento da graduação, isso não acontece de maneira tão automática. Então ter a oportunidade de apresentar isso, sim é uma estratégia que temos utilizado, que é a de conversar com os professores recém-contratados, sem obrigatoriedade, mas com maior atenção em relação a esses professores, por quê? Por uma intuição que me parece que não é descabida do ponto de vista do meu raciocínio que é imaginar que um docente que está na casa há 25-30 anos, ele provavelmente pode mudar, eles geralmente são muito ousados, são muito a fim de mudar. Mas, em tese, a ideia do investimento que a gente vai ter do ponto de vista do convencimento, da persuasão é preferível ter parceiros que vão ficar com a gente por outros 30 anos, de gente que pelo menos possa trazer as suas energias e integrar esses projetos, repito não estou desmerecendo. Porque afinal de contas uma universidade não se faz só com docentes jovens, ou seja, você tem que ter esse fluxo geracional de convivência entre pesquisadores e docentes consagrados e iniciantes, jovens. Eu acho que faz parte da lógica de qualquer instituição para sobreviver (Informação verbal – Coordenador do (EA2) – Unicamp).

Observe-se que a resposta foi imediatamente negativa, ou seja, nos é colocado que ainda não era possível para a instituição trabalhar com essa vinculação, mas que já havia uma proposta nessa direção quando, na concepção do (EA2), foi previsto um Núcleo de Projetos que tinha como uma das suas funções ajudar o docente a planejar sua carreira, de maneira que ele *possa visualizar a carreira [...] como um todo*. Assim, pode-se perceber que a Unicamp traz como uma das suas intenções a organização da carreira do professor de forma que esse professor possa compreendê-la contextualizada na realidade em que vai atuar. Essa intenção é justificada, conforme se observa no relato, pelo fato de que, *quando se presta concurso*, a questão da carreira como docente não fica clara e por isso a instituição tem a estratégia de conversar e apresentar aos docentes recém-contratados essa questão. No entanto, essa conversa é tida como um investimento muito mais voltado aos professores novos. Apesar de

se compreender o valor dos professores mais experientes, *afinal de contas uma universidade não se faz só com docentes jovens, ou seja, você tem que ter esse fluxo geracional de convivência entre pesquisadores e docentes consagrados e iniciantes, jovens.*

Apoiando-nos em Almeida (2006, 2011, 2012), Pimenta e Almeida (2011) e Nóvoa (2000, 2002), temos sublinhado que a formação do professor pode desempenhar um importante papel se estiver alinhada ao desenvolvimento profissional de maneira que a carreira profissional desse professor possa ser estimulada a partir das culturas profissional e organizacional no seio do professorado e das instituições. Nesse sentido, acreditamos na necessidade da formação dos professores, mas também na reorganização e mudança dos contextos em que eles atuam porque a intensificação do trabalho dos professores tem trazido uma inflação de tarefas cotidianas e uma sobrecarga contínua de atividades. Esse panorama tem levado o professorado a ficar afastado das discussões e decisões institucionais, fazendo-os muito mais objetos das políticas neoliberais do que agentes políticos, visto que, na vida cotidiana da sociedade capitalista, os pensamentos e ações são muito mais voltados às suas funcionalidade e viabilidade, por consequência de uma ordem social voltada à produção e ao consumo, aludindo à característica do pragmatismo do cotidiano (HELLER, 2008; ROSSLER, 2004).

Assim, o desafio das instituições em trabalhar a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional passa por várias questões, mas, sobretudo, pela impossibilidade de trabalhar verdadeiramente com vista aos interesses e necessidades individuais e coletivas dos professores, pois a formação é muito mais centrada na própria instituição. As instituições objetivam trabalhar considerando as fases da carreira do docente, mas ainda não conseguem efetivar um trabalho que seja planejado levando em conta os vários momentos da trajetória profissional desse professor e as várias gerações de professores. Todavia, estão no momento inicial de compreender e assumir que o professor da Educação Superior não possui formação para a docência e que os concursos para seleção de professor priorizam as atividades de pesquisa e de produção científica. De todo modo, observa-se um avanço na Unicamp quando contempla um trabalho específico para os professores recém-contratados e vislumbra orientar o professorado no planejamento de sua carreira. Ademais, o que se coloca é uma formação com o objetivo de valorizar o ensino de graduação, inclusive porque se sabe dessas necessidades pelas questões já analisadas, além dos resultados das avaliações institucionais como indicadores da necessidade dessa formação.

As duas instituições têm clareza da necessidade de relacionar a formação com o desenvolvimento profissional dos professores, mas ainda têm dificuldade de tal realização. No

entanto, reconhecem que há uma necessidade de se ter um fluxo geracional e que o trabalho de formação deve nascer das bases, quando se pretende uma formação permanente que mobilize as dimensões pessoais nos espaços institucionais, equacionando a profissão à luz da pessoa e vice-versa. Portanto, a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional cede lugar a um professor que é protagonista da sua própria formação, reconhece os conhecimentos que já fazem parte da sua trajetória e os compreende como passíveis de análise, considera o contexto de atuação da docência como sendo analisável e as diferentes fases da carreira profissional do professor.

3.3.3. As referências como matrizes inspiradoras e os temas abordados na FORPED e no (EA2)

A elevação da discussão sobre a Pedagogia Universitária tem trazido contribuições que abrangem a Educação Superior com temas de diversas ordens. Uma questão convergente entre os estudiosos é que os temas mais recorrentes têm sido vinculados à docência na Educação Superior, inclusive porque já é claro o bastante que os professores não possuem formação para tal. Nessa problemática, preocupamo-nos em apreender como o campo da Pedagogia Universitária está sendo constituído e assim buscamos conhecer como a UFVJM e a Unicamp iniciaram seus trabalhos com a FORPED e o (EA2) através das suas referências e matrizes inspiradoras.

Nesse âmbito, tomamos como pressuposto a nossa compreensão sobre política explicitada como uma das nossas categorias temáticas empíricas, aquela que entende que a política faz parte da história da humanidade, da história construída por homens e mulheres que visam transformar a realidade através de sua ação e participação nos espaços e movimentos em que estão inseridos e envolvidos (BOBBIO, 2000). Dessa forma, há uma relação ativa entre sujeito e objeto em que a prática transformadora de uma realidade é orientada por valores que servem de crítica a essa mesma realidade (VÁZQUEZ, 2011). Assim, tomamos as referências das temáticas estudadas e dos estudiosos convidados para os seminários e palestras tanto na FORPED quanto no (EA2) como matrizes inspiradoras que possuem uma função política transformadora pelas trajetórias profissionais desses pesquisadores que influenciam, por meio de suas ideias e práticas políticas, as instituições, os grupos e os indivíduos, ou seja, trata-se de práticas políticas humanas e sociais.

Para compreender como as duas instituições iniciaram seus trabalhos, buscamos conhecer as referências através dos primeiros movimentos empreendidos pelas instituições, focalizados em alguns agentes fundamentais na criação dos espaços de formação, conforme podemos ver nos relatos a seguir:

Começamos, inicialmente, com o livro "Competência pedagógica do professor universitário" do autor Marcos Masetto. Após a leitura desse livro, mergulhamos na questão da Pedagogia Universitária e, por meio de pesquisas, lemos outros livros sobre a temática das autoras Maria Isabel da Cunha e Ilma Passos Veiga. Posteriormente, com a entrada de outro professor para a comissão organizadora do programa de formação pedagógica da UFVJM (FORPED), trouxe textos da autora Ângela Dalben da UFMG. Então, essas foram as referências (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

A discussão surge no Fórum de Pró-reitores de Graduação (FORGRAD) em que o nosso Pró-Reitor esteve presente. Além da temática ser amplamente debatida em encontros nesses fóruns, observou-se, também, que é importante trabalhar a formação pedagógica para melhorar a qualidade de ensino e reduzir a evasão e a retenção, já que o professor do ensino superior é formado para trabalhar com a pesquisa. A experiência do Pró-reitor como professor, na sala de aula, influenciou também na percepção da importância dessa formação. Assim ele trouxe isso a debate dentro da Instituição, levou aos Conselhos e foi instituída uma comissão para trabalhar em uma proposta de formação e de resolução para institucionalizar o programa dentro da Universidade (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Nos relatos destacados, observa-se que a UFVJM inicia seus trabalhos a partir das leituras feitas pela coordenadora da Divisão de Ensino e pelas discussões suscitadas no Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD). As leituras realizadas pela Coordenadora da Divisão de Ensino e as contribuições trazidas por outro professor que se juntou à comissão para a organização da FORPED são referências nacionais com autores que trabalham diretamente a Pedagogia Universitária ou a formação para a Docência na Educação Superior, o que cria um referencial inicial para a instituição com estudiosos da área e, dessa forma, vai se integrando ao campo da Pedagogia Universitária no nível nacional, pois são pesquisadores que têm investido energias na realização e orientação de pesquisas nessa área. A outra matriz inspiradora relatada surge a partir do Pró-Reitor de Graduação que traz as discussões realizadas no ForGRAD sobre a importância da formação pedagógica para melhorar a qualidade de ensino e a redução da evasão e da retenção. As discussões nesse fórum, somadas à experiência do Pró-Reitor de Graduação como professor, o levaram a ampliar esse debate na instituição. Essas iniciativas foram importantes para a criação da FORPED e para a inserção desse programa na política institucional da UFVJM, mas não é possível circunscrever a abertura de um programa que tem em seu bojo a formação

do professor, uma pedra fundamental quando se trata de qualquer perspectiva de inovação dentro de uma instituição educacional (SACRISTÁN, 1999), ao interesse e sensibilidade de pessoas isoladas dentro da organização gestora das instituições. É verdade que essas pessoas são agentes políticos fundamentais para a implementação de políticas institucionais pelos seus cargos e funções, mas, sobretudo, quando se trata de questões fulcrais para a instituição e seus sujeitos, há de se ter ancoragem institucional que assegure estruturalmente tais demandas e necessidades como parte essencial dessa instituição. Caso contrário, fica-se restrito a um conjunto de ações, acontecimentos e eventos situados num dado momento que, apesar de resguardar seu valor, não se constitui como uma política estrutural da instituição, mas sim como uma ação localizada de uma gestão, configurando-se muitas vezes como uma política conjuntural (DEMO, 1994).

Já na Unicamp o processo de criação do (EA2) segue uma tendência das políticas internacionais, como podemos ver no relato destacado a seguir:

No primeiro ano, nós tivemos um trabalho muito importante de receber e ouvir experiências de universidades que já tinham feito isso. Internacionais. Três universidades nos visitaram: a Austin, do Texas; a McGill University, de Montreal e o Derek Bok Center de Harvard, ou seja, três experiências onde os próprios coordenadores estiveram aqui, conversaram com a gente. Claro que é uma experiência muito mais anglo-saxônica. Por exemplo, os países ibéricos agora a gente também conversa, às vezes, de maneira informal quando a gente tá em algum outro fórum e a gente vê a experiência de países vizinhos que começaram a se preocupar com isso, como é o caso do Peru, como é o caso do México, ou de tradições mais próximas, como Portugal ou a própria Espanha. Mas de qualquer maneira essa questão desse desenvolvimento universitário, dessa pedagogia universitária, no caso norte-americana, é bem mais consolidada no ponto de vista de produção e, talvez, também bastante criticada do ponto de vista de que tem esse caráter, um tanto quanto mais instrumental que eles têm e menos reflexiva a respeito de “que a coisa tem que andar”, “a coisa tem que andar mais do que obrigatoriamente fazer um exercício macro”. Isso também a gente sofre às vezes, não é respondendo a sua pergunta, mas, a gente sofre do ponto de vista de alguns colegas que falam assim: “Quais são as boas experiências que nós temos aqui dentro?”- porque também criar um órgão como esse não significa apenas dizer “as coisas estão ruins”, ou seja, se todo mundo, se a maioria confirma que vai bem, quais são as boas experiências? [...] Então nós vamos ter que enfrentar isso e a gente já está conversando, dialogando, para a gente poder dar subsídio porque também acho que é importante, embora seja uma universidade jovem, tem gente que está aqui desde a sua formação. Então 45 anos de uma experiência muito bem sucedida, se você pensar que é uma universidade criada do nada. Então eu não posso simplesmente olhar para boas experiências internacionais, mas também olhar para as boas experiências internas e também para os malogros que a gente teve aqui dentro (Informação verbal – Coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino-Aprendizagem (EA2) – Unicamp).

Tomando a caracterização da Unicamp, é perfeitamente previsível que uma instituição com seu porte seja mais rapidamente atingida por tendências internacionais, pois a interlocução com as experiências estrangeiras é muito forte nas suas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Situar as visitas das três universidades estrangeiras permite que compreendamos a intensidade da força dessas experiências quando se trata de renomadas instituições no cenário da educação mundial, no entanto, são universidades que têm uma base histórica privatista.

Ao discutirmos sobre as tendências mundiais, destacamos o modelo norte-americano como aquele que tem na sua gênese iniciativas privadas com investimento de dinheiro público, voltadas a formar suas elites, como é a Universidade de Harvard que foi mantida desde seu surgimento até o período pós-colonial com financiamento público. Assim a história nos esclarece que não se constrói uma referência do porte de Harvard sem o apoio de um governo central. E ainda tomando Harvard como exemplo, o Centro de Derek Bok de Ensino e Aprendizagem, colocado como uma experiência inspiradora para a Unicamp, foi criado em 1975 para a melhoria do ensino de graduação, constituindo-se como importante fonte pedagógica que se traduz em uma variedade de programas de auxílio a todos os docentes (PEREIRA, 2010).

Observa-se que trazer essas experiências estrangeiras lançou igualmente a provocação, para o (EA2), de conhecer as experiências bem sucedidas dentro da própria Unicamp, como também em países cujas características econômicas e sociais são mais próximas do Brasil. Esse quadro lança o desafio de compreender os contextos em que as vivências da formação acontecem, sob o risco de perdemos a identidade do país, da instituição e dos professores como seus principais implicados. Aludindo a Nóvoa (2002) e com ele concordando, a análise da formação de professores se insere num debate mais amplo sobre as políticas educativas e sobre a própria profissão docente, por isso a importância da contextualização das dimensões pessoais e organizacionais da formação.

Conforme vimos, as duas instituições tiveram movimentos diferentes quando do início de seus programas de formação: no caso da UFVJM, as matrizes inspiradoras foram nacionais tanto no que se refere aos primeiros estudos bibliográficos quanto às experiências e discussões que fomentaram o debate nessa universidade. Já na Unicamp, as matrizes inspiradoras foram advindas das experiências de universidades estrangeiras. Tomando como referência essa realidade vivenciada pelas duas instituições entre matrizes nacionais e internacionais, locais e globais, vale aludir aos ensinamentos de Santos (2012b) quando se refere ao espaço como sociedade na qual o homem imprime ação e movimento dando-lhe vida e conteúdo, por isso o

espaço deve ser pensado com a ideia de totalidade por nos permitir analisar dialeticamente a realidade, fazendo o movimento entre o universal e o local. Assim, a força do local pode resistir à força do global, ou seja, entre as matrizes estudadas é importante que não esqueçamos que a formação se consolidará melhor se problematizada a partir do contexto local de atuação do professor. Essa diversidade certamente enriquecedora para as instituições também o é para o campo da Pedagogia Universitária brasileira, mas nos coloca diante de um chamamento importante – aquele que diz respeito à sistematização das produções acadêmicas que contribuirão para a constituição desse campo uma vez que muitas referências nacionais ainda são desconhecidas e se encontram dispersas, reverberando na própria constituição desse campo de conhecimento.

Quanto às temáticas trabalhadas na realidade da UFVJM através dos seminários realizados na FORPED, foi possível ver alguns autores de referência a partir dos seguintes palestrantes convidados⁹⁴: Ilma Passos de Alencastro Veiga – UNB; Eduardo Lima – UFVJM; João Valdir – UFMG; Maria Isabel da Cunha – Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Bernadete Gatti- FCC; Marcos Tarcísio Masetto – PUC; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – UFMG; Júlio Emílio Diniz-Pereira – UFMG; Paulo M. V. Barone – UFJF; Juliane Corrêa – UFMG; Eduardo Henrique M. Lima; Alda Luiza Carlini; e Rita Maria Lino Tarcia.

Nesses seminários foram trabalhadas várias indicações bibliográficas para enriquecer as leituras e estudos subsequentes na universidade, coincidindo em alguns casos com os nomes dos próprios estudiosos que realizaram o seminário e em outros casos com indicações que se somaram ao leque de referências das temáticas discutidas. Esses nomes de referência são os seguintes: Marcos Tarcísio Masetto, Maria Isabel da Cunha, Ilma Passos Alencastro Veiga, Boaventura de Sousa Santos, Maurice Tardif, Amarolinda Saccol, Eliane Schlemmer, Jorge Barbosa, André Lemos, Pierre Lévy, Antônio Flávio Barbosa Moreira, Sonia Kramer, Carlos Valente, João Mattar, Daniela Melaré Vieira Barros, Flávio Câmara Araújo de Carvalho, Gregorio Bittar Ivanoff, Rubem Alves, Maria Cândida Moraes, Milton Almeida, Maturana e Varela, David Bohm.

Para conhecer os temas trabalhados nas formações oferecidas pelas duas instituições, recorreremos à análise que realizamos sobre a constituição do campo da Pedagogia Universitária a partir das quatro dimensões que elegemos para mapear as tendências surgidas nas produções acadêmicas, com a contribuição da Enciclopédia de Pedagogia Universitária

⁹⁴ Pela ausência de dados do corpus de análise, alguns palestrantes não apresentam indicação da instituição a que pertencem.

(MOROSINI, 2006). Essas dimensões são: Estado, Instituição, Sala de Aula e Formação de Professores da Educação Superior. Dessa forma, os temas trabalhados na FORPED, a partir do corpus de análise extraído do site oficial da UFVJM, da resolução que institui a FORPED, dos fôlderes e documentos de divulgação, do formulário de avaliação interna e do próprio questionário on-line, foram:

- Na dimensão Estado – Missão da Universidade no século XXI;
- Na dimensão Instituição – Novas Tecnologias, Profissão docente, Políticas e diretrizes para a formação continuada de professores da UFVJM, Projeto do Núcleo de Formação Continuada para Professores da UFVJM, Texto e contexto do professor das grandes áreas de conhecimento da UFVJM;
- Na dimensão Sala de aula – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Prática Docente, Prática Pedagógica, Estruturação didática do processo de ensino e dos elementos que a constituem, Novas concepções e metodologias de ensino-aprendizagem e processos avaliativos, Inovação didática e curricular, Produção de material didático pedagógico, Tecnologia de informação no processo de ensino-aprendizagem, Interdisciplinaridade, Avaliação no Ensino Superior, Prática pedagógica no Ensino Superior, Docência na Educação Superior, Os desafios da docência no Ensino Superior, Evasão dos estudantes;
- Na dimensão Formação do Professor da Educação Superior – Desafios em formar professores e a didática do Ensino Superior, Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão.

Considerando os temas trabalhados na formação implementada pelo (EA2), a partir do corpus de análise extraído da Matriz do Projeto Conceitual e do questionário on-line, temos:

- Estado – contatos com os grupos existentes em outras instituições nacionais e internacionais que exerçam funções semelhantes e realização de encontros para compartilhamento de ideias e troca de experiências.
- Instituição – Inovações tecnológicas.
- Sala de Aula – Tecnologia e Ensino (apresentação e discussão de aspectos relacionados ao uso e desenvolvimento de técnicas e tecnologias aplicadas ao ensino de graduação com clickers, tablets, aplicativos e experiências de learning); Didática/Ensino/Avaliação (propostas, relatos e reflexões sobre aspectos diretamente relacionados ao cotidiano de sala de aula); Metodologias ativas (experiências e propostas baseadas em novas metodologias que valorizem a interação e autonomia dos sujeitos da aprendizagem); Diálogos multi/inter/transdisciplinares (experiências e questões que ultrapassem os limites da disciplina

e que possam colaborar para o desenvolvimento de metodologias e projetos multi/inter/transdisciplinares); Criação de laboratórios de ensino com novas tecnologias; Introdução de novas tecnologias em sala de aula; Métodos de ensino na Educação Superior; Desenvolvimento dos métodos de integração entre ensino e pesquisa; Desenvolvimento de projetos interdisciplinares entre cursos.

- Formação do professor da Educação Superior – Não apresentou temas nessa dimensão.

Situando, sobretudo, esses temas a partir dessas dimensões, é possível observar de modo geral que as temáticas ficam concentradas na dimensão **Sala de Aula**, na qual se assentam temas vinculados à docência e ao ensino na Educação Superior, sendo relevante apontar para os temas que tratam da *didática do ensino superior*. A dimensão **Estado** – que trabalha a relação entre o Estado como poder público e a Educação Superior e suas respectivas políticas – é pouco explorada, sendo representada apenas pelo trabalho voltado às experiências internacionais a partir das visitas das universidades estrangeiras à Unicamp. Quanto à dimensão **Instituição** – que trata com temas relacionados diretamente aos professores e aos estudantes – vimos que há discussões sobre evasão, retenção e TICs para a inovação das universidades. Já quanto à dimensão **Formação de Professores da Educação Superior** – cujo objetivo é discutir temáticas que tenham relação com as formações profissionais individual e coletiva do professor, assim como o estudo das tensões e contradições dos marcos legais que regulamentam a formação desses professores – nota-se uma quase ausência dessas discussões.

Embora organizados a partir das quatro dimensões, esses temas não são estáticos e provavelmente são impactados pelos movimentos e dinâmicas da realidade, relacionados a demandas e necessidades circunstanciais, mas também culturais e científicas da vida acadêmica, além das questões socioeconômicas que fazem parte do cenário atual da Educação Superior. Podem também representar posições políticas e epistemológicas apanhadas pelas políticas externas à instituição, mas que fazem parte dos quadros educacionais nacionais e internacionais certamente permeados pela produtividade. Decorre então que essas matrizes inspiradoras como partes da totalidade estão permeadas por contradições e valores que assumem uma condição dialética, produzindo movimentos que se instalam em direções muitas vezes conflitantes (Cunha, M. I., 2009). Dessa forma, o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vai se constituindo com a interlocução com esses estudiosos, essas temáticas e essas experiências institucionais que, somadas a outras nos âmbitos local e nacional, poderão contribuir significativamente para a consolidação da produção acadêmica na realidade educacional brasileira.

Nessa seção do capítulo, propusemo-nos a trabalhar com a Pedagogia Universitária e a formação de professores da Educação Superior, considerando as concepções de formação subjacentes ao Programa de Formação Pedagógica Permanente oferecido pela UFVJM e ao Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem oferecido pela Unicamp, observando as referências que esses programas trabalham como matrizes inspiradoras para a efetivação das formações e buscando compreender como a vida cotidiana é fecunda para a formação e o exercício da docência.

3.4. Políticas de formação: os embates entre as normas e a vida cotidiana

A atual situação das políticas de formação de professores para a Educação Superior coloca as instituições no centro da responsabilidade pela formação e desenvolvimento profissional de seus professores ou deixa sob os auspícios do próprio professor o investimento individual na sua formação. A ausência de políticas estatais que delineiem o perfil necessário para o professor da Educação Superior cria uma lacuna na própria valorização das atividades de ensino, visto que nesse nível de ensino sempre houve maior valorização das atividades de pesquisa, ainda que essa valorização possa mudar nas diversas áreas de conhecimento.

A educação superior é marcada pela mudança e o conflito histórico entre o novo e a conservação, o tensionamento entre a novidade e o instituído faz parte da vida cotidiana. Nesse cenário é possível compreender que o que os professores mais têm em comum é o ambiente de trabalho, ou seja, o espaço institucional onde colocam em movimento suas experiências, crenças, espontaneidade, prática, histórias e lutas como características de suas vidas cotidianas que, no pensamento helleriano, são combinadas para além do viés casual que lhes conferimos, já que são necessárias para viver a cotidianidade. Por isso, a necessidade de se pensar a instituição como um todo e as políticas como construções coletivas tensionadas pelos conflitos próprios da história dos professores e das instituições resvala na própria compreensão do cotidiano como espaço significativo de se fazer e viver a história. Como nos ensina Bolívar (2003), o estabelecimento de ensino é muito mais que um lugar de trabalho, constituindo-se também como um lugar para a aprendizagem institucional no qual a vida cotidiana das instituições necessita ser sedimentada na *memória organizativa* que, ao levar em consideração sua própria história, não precisará *sempre começar de novo*. Por conseguinte, Gómez (2001) nos ensina que o desenvolvimento da instituição é intimamente ligado ao

desenvolvimento humano e profissional das pessoas que estão e vivem na instituição. A não consideração dessas vinculação e dinâmica salutarens tem levado a alguns equívocos na compreensão da formação do professor, criando-se uma polarização que não contribui com nenhum dos lados dessa questão.

Reclama-se por políticas de formação, mas, ao lado dessa questão, é importante observar a reflexão feita por estudiosos da área jurídica que levantam a proposição de que o Estado não deve determinar todas as condições de regulamentação da vida em sociedade porque tais regramentos apenas potencializariam sua função repressora. Essas políticas, uma vez deflagradas, contarão com a realidade concreta dos processos de desenvolvimento e formação profissional dos professores pois

O desenvolvimento profissional de docentes para educação superior é um processo complexo, complexidade essa que reside na própria organização acadêmica, na qual, por tradição, os cursos superiores estão estruturados. São estruturas rígidas e inflexíveis que dificultam as mudanças dos padrões estabelecidos e legalmente instituídos (VEIGA, 2008, p. 206).

A autora sublinha um aspecto importante: aquele em que discute a legitimidade da política na vida cotidiana dos professores e da instituição, ajudando-nos a compreender que, a despeito da inquestionável importância da existência dessas políticas, sua concreta efetivação reverbera na realidade concreta das instituições e na maneira como a comunidade acolhe o instituído. No entanto, na problemática em pauta, a ausência das políticas é que se faz sentir, gerando contradições e conflitos na formação de professores para a Educação Superior. Essa ausência gera ações e políticas isoladas colocadas em curso pelas instituições para dar conta dessa realidade. Desse modo, para situar como as instituições colaboradoras com essa pesquisa enfrentaram esse desafio, deter-nos-emos, nessa seção, na compreensão e análise das motivações e legitimidades para a implementação da formação tratando, sobretudo, desses espaços formativos a partir da perspectiva política e sua significação na vida cotidiana dessas instituições.

3.4.1. Motivações e legitimidades dos programas

A compreensão das motivações e legitimidades que levaram a UFVJM e a Unicamp a criarem espaços para dar conta da formação de seus professores conduzi-nos a buscar os

motivos que essas instituições encontraram nas suas vidas cotidianas e que foram elucidativos para o desenvolvimento desse trabalho, tais como a percepção de que a formação dos professores da educação superior em nível de pós-graduação não contempla a formação para a docência; a necessidade de valorização e fortalecimento do ensino de graduação; as mudanças que atingem a vida em sociedade e a dinâmica das instituições de Educação Superior; a ampliação da oferta de vagas e a contratação de novos professores trazidas pela ampliação da rede federal de ensino, através, especialmente, do Reuni. Esse conjunto de processos e de mudanças dá intensidade e direção às iniciativas das instituições, conferindo-lhes legitimidade no âmbito da lógica que precede a formação, mas lhes impõe a imprescindível busca pela corroboração da validade de suas ações.

É sabido que, ao estabelecer objetivos para a formação do professor, persegue-se uma intencionalidade que é, em primeira instância, condição concreta para as ações da instituição. No entanto, essa intencionalidade é um elemento dinâmico porque envolve o “contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas das instituições” (SACRISTÁN, 1999, p. 33). Por isso, as intenções nos colocam diante das motivações como premissas decisivas para as ações e políticas institucionais, tendo em conta seus agentes, já que essas ações e políticas têm significados para quem age.

Nesse sentido, procuramos compreender as motivações que levaram as instituições a oferecerem um espaço de formação para seus professores e, para tanto, fizemos inicialmente esse questionamento por meio do questionário on-line para o qual obtivemos as seguintes respostas:

[...] criar um espaço para a formação continuada dos docentes do ensino superior [...] reconhecer e valorizar as ações realizadas pelos docentes na graduação, considerando que muitas vezes, o envolvimento com a pesquisa e a própria formação anterior dos docentes de diferentes áreas não contemplou aspectos didáticos relacionados à aprendizagem; outro aspecto a ser considerado é a necessidade de se conhecer e adaptar procedimentos de ensino diante das novas realidades trazidas pelos estudantes e pelos impactos da tecnologia em sala de aula (Resposta ao questionário on-line – Unicamp).

a intenção é refletir sobre a prática pedagógica no Ensino Superior [...] desejo de oferecer aos docentes novas concepções e metodologias de ensino-aprendizagem e processos avaliativos; estimular a capacitação para o uso de tecnologias da informação no processo ensino-aprendizagem; fortalecer o ensino de graduação, pós-graduação e pesquisa (Resposta ao questionário on-line – UFVJM).

As motivações colocadas pelas instituições revelam uma preocupação com as mudanças que afetam o trabalho docente, compreendendo-o como um fenômeno concreto porque o

considera efetivamente no seu acontecer institucional, ou seja, no interior das instituições de ensino. Nessas motivações aparece novamente o foco no ensino de graduação, que vem acompanhado das demandas da atualidade, a ausência de conhecimentos pedagógicos e didáticos na formação dos professores e o oferecimento de novas tecnologias e metodologias de ensino. Esse conjunto de motivações que dão intensidade e direção aos espaços formativos é explicitado por Anastasiou (2007, 2011); Almeida (2006, 2011, 2012); Almeida e Pimenta (2009) e Cunha, M. I. (2007, 2008, 2009) quando discutem sobre a formação estruturada a partir da vida e identidade dos professores e indicam que o ensino de graduação é o centro da atividade docente. Nessa perspectiva, a Pedagogia Universitária tem uma interlocução direta com a didática, apesar de não se confundir com ela. A compreensão da pedagogia como ciência da educação centrada na problemática da formação humana realça a articulação dinâmica e dialética entre a teoria e a prática como seu elemento fundamental, contudo vincula-se à didática na formação do professor da Educação Superior porque esta última está voltada ao ensino e aprendizagem, sendo, por isso, essencial na constituição da identidade da docência (PIMENTA, 1998; LIBÂNEO, 2004; ALMEIDA, 2012; FRANCO, 2012).

Outras demandas consideradas para a realização da formação dos professores encontram-se justificadas a partir das intervenções das coordenadorias de curso, das iniciativas espontâneas dos professores e dos resultados das avaliações institucionais semestrais, como podemos ver no depoimento abaixo:

Bom, esse programa surgiu a partir de uma demanda dos coordenadores de curso numa câmara que tem aqui dentro da universidade que é a CCG, Comissão Central de Graduação, que reúne todos os coordenadores de graduação, e a qual é o órgão deliberativo máximo do ensino de graduação, e que atende desde questões protocolares burocráticas dos alunos, como também o planejamento do ensino de graduação. [...] Então se reconhecia o mérito como pesquisador, que é uma das ênfases da universidade, um dos lugares da universidade, mas se reconhecia também que tinha dificuldades em alguns pontos dentro da própria dinâmica. Então o que era levantado ali a partir de várias avaliações, que nós temos um processo de avaliação já bastante consolidado na universidade, com características muito diferenciadas em cada unidade, mas que isso aparecia como uma questão, então o que pode fazer? (Informação verbal – Coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino-Aprendizagem (EA2) – Unicamp).

Há uma proposição do programa de formação vinculada à avaliação institucional, visto que esta aponta fragilidades no ensino de graduação, além dos coordenadores de curso igualmente indicarem essas demandas. Nesse sentido é importante voltarmos à questão da importância das coordenações de curso dentro das instituições de Educação Superior uma vez que ocupam espaço importante na estrutura dessas instituições, como instâncias que assumem

as dimensões técnica, didática e pedagógica e, portanto, exercem um papel fundamental na vida acadêmica de seus cursos. Por isso se constituem como

agentes fundamentais na condução do trabalho com a comunidade acadêmica [...] atuando diretamente na relação com o discente e com o docente, ao mesmo tempo em que *interage* com o universo interdisciplinar e intercultural, com a comunidade universitária e com a sociedade. Entende-se, pois, que o relevante desempenho das coordenações à frente dos cursos consiste em fator decisivo na oferta e na qualidade do ensino (DIAS; BRANDÃO; BARREIRA, 2009, p. 18, grifo nosso).

Em que pese o valor das coordenações dos cursos, é fundamental que as instituições avancem na corroboração da legitimidade das ações formativas, elevando o professorado ao protagonismo desse processo desde a indicação de demandas e necessidades até a implementação do programa propriamente dito. Fica evidente que as instituições possuem propósito e fins que guiam suas ações em direção à formação de seus professores, mas acreditamos que as vozes dos professores devam ocupar lugar na composição desse trabalho. Aqui assumimos a noção de lugar a partir de Santos (2012b) quando afirma que no lugar conhecemos a realidade de forma sistemática e encontramos nossas características locais sem perder de vista as globais. Por isso o lugar possui grande força na produção da história e, nessa direção, o professor é a pessoa que melhor poderá falar sobre as características situadas de seu trabalho. Escutar as vozes dos professores é lidar com vozes também díspares, pois não há um consenso sobre a necessidade de formação entre o professorado. No entanto, faz-se necessário combatemos a utilização ideológica do discurso que propaga a voz do professor apenas como um simulacro de democracia. Por isso Hargreaves (1994) referendado por Goodson defende que

As vozes dos professores têm as suas raízes nas suas vidas, nos seus estilos de vida e no ponto em que estão no ciclo de vida. A voz dos docentes, [...] articula a sua vida e os seus propósitos. Portanto, para compreender o ensino, seja como investigador, seja como administrador ou colega, não basta testemunhar os comportamentos, as destrezas e as ações de ensino. É preciso também escutar a voz do professor, a pessoa que ela exprime e os propósitos que articula. A incapacidade de se compreender esta voz representa uma incapacidade de compreender o seu ensino. Por esta razão, [...] a nossa preocupação não deveria ser só a de escutar a voz dos professores, mas também a de promovê-la, no âmbito do trabalho sobre o seu desenvolvimento profissional (p. 281-282).

Essa consideração coloca em jogo as questões pertinentes à formação a partir da realidade concreta do ensino e da carreira profissional dos professores, compreendendo sua vida e momentos diversos pelos quais passa, além de trazer à superfície a necessidade da

escuta e promoção da voz do professor como premissa inevitável para se pensar na formação. Essas questões são corroboradas a partir de outros relatos que nos trazem a visão de uma gestora sobre a formação pedagógica a partir do lugar e do espaço por ela ocupados como professora da UFVJM. Vejamos o que os relatos nos dizem:

Bom, eu falo não só por mim, pela minha formação, mas por todas as discussões que a gente tem dentro de colegiado de curso e desde sempre nas instituições. Por que nós temos uma formação técnica, nós temos uma formação específica, para termos uma atuação clínica ou técnica, dependendo da profissão, no meu caso clínica, eu não tive em nenhum momento... eu me formei em 1983, eu não tive nenhuma formação para ser docente, e sim para atuar em hospitais, em clínicas etc. (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

E em outro momento da entrevista continua expondo sua ideia sobre essa questão:

E aí principalmente, nesse sentido, a gente percebe a importância na nossa formação docente principalmente, como disse para você anteriormente, é que grande parte dos docentes tem uma formação muito mais técnica, uma formação não pedagógica. Porque a gente tem aqui, professores sim da área pedagógica, mas a grande maioria principalmente na faculdade de ciências biológicas da saúde ou de outras especialidades, que não tem no seu currículo, na sua formação a parte docente. E apesar de grande parte dos professores ter passado por um mestrado e por um doutorado, esses programas também têm apenas disciplinas que abordam essa parte pedagógica como práticas de ensino ou ensino aplicado à docência, mas são disciplinas, não é um curso que eu vejo que é necessário para a formação de um docente, de um professor. Então eu creio que para o futuro, não sei quando... Mas, no meu entendimento para sermos docentes em qualquer curso, teria que ter uma formação pedagógica, não apenas essa..., essa semente que a gente está plantando aqui no FORPED, mas eu acho que nacionalmente, isso teria que partir do MEC, uma formação docente. Eu não vejo isso no mestrado, não vejo isso no doutorado, tive disciplinas, participei de disciplinas, mas são disciplinas. Eu não acho que disciplina apenas vai dar essa formação necessária. Então o FORPED, quando eu participei dele no meu retorno do doutorado, eu tinha passado por duas situações, uma no mestrado e uma no doutorado, mas fiquei surpresa positivamente pela presença do FORPED [...] Porque eu te falo que hoje eu devo estar aí com uns 20, quase 25 anos de docência e eu entrei aqui e aprendi a ser professora aqui, porque eu não tinha a mínima ideia, eu gostava, sabia que gostava, mas gostava porque eu fui monitora e assim como eu, acho que é a grande maioria (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

É na falta de formação para a docência que a diretora volta-se para sua própria trajetória, sensibiliza-se e se mobiliza para a formação. O que questionamos nesse âmbito é que deixar a formação por conta dos professores ou por conta da mobilização situada em alguns gestores, conforme já apontamos, é temerário para um propósito que se queira democrático e institucional e que envolva verdadeiramente o professor. Como ficam aqueles

docentes que acreditam não necessitar dessa formação e/ou aqueles que resistem a ela? Nesse aspecto temos uma fissura que permite tranquilamente uma política autoritária centrada na percepção de grupos gestores e não concebida pela maioria daqueles que fazem a instituição, o que, a nosso ver, poderia trazer maior legitimidade aos espaços formativos das instituições.

No entanto, também é possível captarmos que essa mesma diretora não perde de vista o movimento macro das políticas de formação quando, ao continuar seu relato, reclama da ausência de políticas nacionais. Na proporção que é destacada a necessidade de políticas nacionais e igualmente ressaltada a experiência pessoal e profissional da diretora que aprendeu a ser professora exercendo a profissão, ressalta-se mais uma vez o enfoque tradicional ou prático-artesanal no qual o fazer do professor é consagrado a partir do processo de adaptação ao exercício docente na instituição de ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Percebe-se igualmente que a iniciativa da UFVJM é um movimento localizado e *uma semente para o futuro*. No entanto, uma política nacional não prescinde do envolvimento e participação locais dos professores na concepção da política institucional que intencione a formação desses professores.

Advogamos por uma formação com perspectivas emancipatórias que priorizem os aspectos políticos. Nesse sentido, ao trabalhar no segundo capítulo com a constituição do campo da Pedagogia Universitária a partir de Morosini (2006) que destaca as dimensões referentes aos temas – Estado, Instituição e Sala de Aula – acrescentamos a dimensão Formação do Professor da Educação Superior. Evidentemente que a formação do professor perpassa todas as dimensões e é um eixo articulador da própria Pedagogia Universitária. Entretanto, quando destacamos essa dimensão, fizemo-la na intenção de realçar a disputa de poder a partir dos aspectos legais e institucionais que envolvem a formação e que deixam uma nebulosidade quanto às condições de produção dessas políticas, escondendo a essência desses fenômenos, facilmente não percebida no imediatismo da vida cotidiana. Acreditamos que, ao construir programas de formação, faz-se necessário pensar nas tensões, conflitos e contradições que envolvem esse processo tanto no plano institucional quanto nos planos individuais e coletivos dos professores. Dizemos com isso que, apesar de desafiador, a formação só terá o professor como fundamento se ele estiver consciente das forças políticas que circundam os debates global e local sobre a sua formação, pois tais debates possuem forte elemento do poder político coativo que, não obstante, é preenchido de forças antagônicas oriundas das assimetrias sociais (BOBBIO, 2000).

Essas forças fazem parte do complexo de fenômenos que povoam as políticas de formação, o ambiente institucional cotidiano e a própria vida cotidiana dos professores, que,

com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência desses indivíduos, assumindo uma dimensão natural e independente, constituindo o mundo da pseudoconcretidade. A esse mundo *claro-escuro* pertencem os fenômenos externos que crescem e progridem sem relação com os processos realmente essenciais e se fixam, promovendo a impressão de que os acontecimentos são naturais e, portanto, não são resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 1976). É necessário ultrapassar a aparência das motivações e legitimidades das políticas de formação.

A partir dos nossos aportes epistemológico e metodológico, compreendemos que “a política é uma atividade prática, histórica, e como tal variável no tempo e nas diversas sociedades” (BOBBIO, 2000, p. 83), por isso não é possível abandonar a presença dos agentes e seus ambientes na constituição da realidade concreta dessas políticas. Nesse ínterim, é importante realçar o esforço empreendido pelas instituições participantes dessa investigação na direção de promover a participação dos professores, departamentos e áreas na definição de seus programas e espaços formativos, como é possível observar a partir dos relatos longos, mas significativamente esclarecedores, que destacamos a seguir:

Retomando a discussão, a Divisão de Ensino elaborou uma proposta, tendo como base os temas discutidos em programas de formação de outras universidades. Essa proposta inicial foi apresentada como sugestão e subsidiou a discussão da Pró-Reitoria de Graduação com os coordenadores de cursos, sendo solicitado que submetessem a proposta aos Colegiados de Cursos, discutissem e enviassem sugestões. A estratégia não foi muito positiva, porque recebemos apenas duas sugestões. Embora a avaliação do primeiro evento do FORPED tivesse sido bastante positiva, nos anos seguintes, ficamos ansiosos em construir uma proposta com as bases, porque entendemos que o programa só teria sucesso se os professores estivessem envolvidos e participassem da sua construção. Assim, solicitamos ao Pró-Reitor de Graduação que convocasse uma comissão para que pudessemos criar com os próprios professores um programa que abrangesse a política de formação da Instituição, formas de organização e temáticas. Desse modo, foi realizada pela Pró-Reitoria uma chamada pública e estabelecida uma Comissão composta por professores com a participação efetiva de funcionários da Divisão de Apoio Pedagógico e técnicos de outras Unidades Acadêmicas. Instituída a Comissão, discutimos sobre o assunto e definimos realizar fóruns nas Unidades Acadêmicas organizadas em quatro grandes áreas do conhecimento, cada área coordenada por um membro da Comissão. Discutimos sobre o programa, sobre as políticas e, a partir da definição dessas políticas pelo conjunto de professores da Universidade, foi solicitado que fizessem parte do PDI. Para que a política nascesse com as bases, lançamos questões para que os professores pudessem pensar: realmente é necessário um programa de formação pedagógica docente? Nós queremos um programa desse tipo? Qual a importância desse programa? O que é que a gente quer com esse programa? E assim foi feito, no ano de 2011, ao invés de realizarmos eventos de formação, nós realizamos os fóruns para construir essas políticas. Isso gerou um relatório que será submetido à apreciação e

aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Depois, então, pensaremos sobre a inclusão dessas políticas no PDI da universidade. A UFVJM aprovou o seu PDI, e algumas diretrizes de formação docente já fazem parte deste documento. Contudo, poderão ser aprimoradas como fruto da construção coletiva, porque teve envolvimento de todos os docentes (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

[...] na instituição, é uma adesão ainda baixa pelo número de docentes que a gente tem, mas a gente percebia isso há dois anos atrás quando eu participei de um FORPED, a conversa era assim “Ah, eu não vou nisso não, é a mesma... é a mesma, como dizem, ‘ladainha’”. E no segundo momento, no segundo FORPED, eu já percebi um apoio maior, uma presença maior de professores e eu senti também que o fato da equipe FORPED, isso eu tava na Coordenação de curso, a equipe FORPED ter enviado para as coordenações uma solicitação das bases, do que era necessário ser abordado, eu acho que isso fez uma corresponsabilidade. E não sei, pelo menos no meu departamento, no meu colegiado, a gente tratou isso com seriedade, a gente trabalhou mesmo a questão, fizemos reuniões e pedimos a todos os professores que se manifestassem, que colocassem ali quais os temas que deveriam ser abordados, então eu percebi que o comparecimento, que o compromisso foi maior no segundo FORPED e dali a gente também tirou, assim, umas discussões mais importantes do que abordar apenas como temas de capacitação. E aí começaram realmente nesse ano, mas devido à greve teve adiado o segundo momento. Mas no primeiro momento a gente teve uma casa cheia para a surpresa nossa, eu ainda tava na coordenação de curso, foi uma surpresa, uma casa cheia, foi quando a professora Ilma teve aqui dando uma palestra. Então a gente percebe que algum interesse tá surgindo, porque realmente hoje a gente tem um aluno diferente, a gente não tem mais aquele aluno que concorda com o que o professor coloca, a gente tem um aluno felizmente mais reflexivo, um aluno que discute com você em um grau de entendimento maior. Então eu percebo que a gente tá crescendo sim, e a gente precisa crescer mais e não apenas na nossa instituição, eu acho que a formação docente é uma política da educação e não uma política da instituição (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

Os núcleos de sentidos apreendidos nos relatos destacados nos colocam diante do desafio que a instituição enfrentou em oferecer o Programa FORPED e, na proporção que o programa se desenvolveu, a necessidade de discuti-lo com as *bases* se estabeleceu de modo que se criou uma comissão para realizar esse trabalho. É relevante observar que houve um movimento dinâmico na criação do programa, passando pelo contato com experiências de outras instituições nacionais e elaborando uma sugestão inicial como suporte para a Pró-Reitoria de Graduação discuti-la com os *coordenadores de cursos* e, subsequentemente, com os *colegiados de cursos*. Mesmo na constituição da comissão, a função foi delegada em direção à promoção de fóruns nas unidades da universidade, de modo que a comunidade se manifestasse. Logo os fóruns se constituíram como um espaço que, no pensamento miltoniano, “é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações” (SANTOS,

2012a, p. 21), assim se buscou legitimidade através da ampliação do debate em torno do trabalho realizado.

Ressaltamos esse núcleo de sentido porque, mesmo inicialmente, tendo-se promovido a discussão em instâncias representativas como as coordenadorias e colegiados de curso, a experiência não trouxe resultados positivos. Nesse âmbito é importante destacar que as instâncias representativas podem significar uma tentativa de democratização dos poderes nas instituições, mas, como nos ensina Demo (1994), nas políticas democráticas a figura do poder não desaparece, apenas é domesticada. Além disso, essa realidade nos mostra que as instâncias de colegiados, comissões e coordenadorias, ainda que expressem mecanismos democratizadores da gestão, são poderes políticos dirigentes das instituições que trabalham em condições cotidianas de mobilização e organização da comunidade, mas nem sempre consideram os interesses da coletividade. Numa gestão democrática o todo é mais do que a soma das partes. Portanto, as instâncias representativas não prescindem da participação efetiva do coletivo dos professores na concepção das mudanças, nesse caso do programa de formação. Como foi ressaltada no relato acima, a participação quando efetivamente vivenciada desde a concepção do programa nos espaços criados pelos fóruns, refletiu na presença significativa dos professores na consecução das ações da FORPED.

Ainda é possível analisar, a partir dos extratos dos relatos acima, que houve um movimento em direção à oficialização desse programa, passando por conselhos deliberativos até a sua inserção nos documentos oficiais da instituição, como o PDI. É realçado que esse documento já possuía diretrizes voltadas à formação dos professores, mas se acredita que poderão ser aprimoradas a partir das contribuições do coletivo dos professores. Aqui reside a importância que os documentos institucionais podem exercer na vida cotidiana das instituições, ainda que não sejam os únicos responsáveis pela criação de uma cultura institucional. No entanto, sabemos que a mudança na vida cotidiana é um “processo micropolítico no qual estão em causa propósitos e interesses divergentes” (HARGREAVES, 1994, p. 262), por isso sua previsão legal poderá se constituir no asseguramento de políticas mais duradouras e profícuas.

As motivações e as legitimidades analisadas revelam que existem frentes a serem trabalhadas tanto em nível da instituição da Educação Superior, considerando, sobretudo os seus professores e estudantes, quanto no nível nacional com o estabelecimento de regulamentações que melhor definam o perfil do professor para atuar na Educação Superior. Nessa subseção e igualmente ao longo do texto, pois os dados encontram-se também imbricados, podemos apreender que as mudanças no contexto da Educação Superior que

abarcam especialmente a problemática das práticas pedagógica e docente, a expansão, a evasão, a retenção e a contratação de novos professores sem formação para a docência fazem parte do conjunto de motivações e legitimam a constituição de um trabalho institucional direcionado à formação dos professores. Todavia as motivações e legitimidades nem sempre estão acompanhadas de um processo profundo de reflexão coletiva, são muito mais envolvidas por “intuições e representações de cada sujeito. [...] *no qual* diferentes fatores se imbricam e resultam em uma tomada de decisão que interfere na trajetória de formação de cada docente” (CUNHA, M. I., 2009, p. 89, grifo nosso).

Portanto, as motivações e legitimidades dos programas e espaços formativos encontram abrigo na dinâmica das mudanças na Educação Superior e como tal se constituem como elementos políticos na vida cotidiana das instituições e de sua comunidade, significando que não há fins políticos imutáveis e que comportem todas as questões em causa, o que há são tantos fins políticos, “quantas forem as metas a que um grupo organizado se propõe, segundo os tempos e as circunstâncias” (BOBBIO, 2000, p. 167).

3.4.2. As políticas e sua significação na vida cotidiana das instituições

A compreensão de política que tem orientado esse trabalho é balizada a partir dos quatro pressupostos que já analisamos e aqui apenas os explicitamos, são eles: a política se relaciona ao tempo e espaço em que está envolvida, sendo fundamental o cuidado com as forças que interagem nas suas determinações; a política é integrante da história dos homens e mulheres que buscam transformar a realidade através da sua ação e participação, revelando-a como uma práxis, na qual a ação, a finalidade e o sujeito estão estreitamente ligados; a política está relacionada às coisas do Estado, como poder público e às instituições, associando-se a tudo que decorre dessa institucionalidade; e a política é uma prática humana e social vinculada às relações de poder.

Essa explicitação nos faz considerar que a política faz parte da vida cotidiana de todos os homens e mulheres como sujeitos sociais, não sendo restrita apenas àqueles que foram introduzidos nas práticas políticas institucionais. Aqui reside a pujança da análise da vida cotidiana do homem que é chamado comumente a se posicionar, imprimindo valores às suas ações ainda que na praticidade do cotidiano não as reconheça como tal. A atividade política é

ação prática, transformadora do real e da história, realizada pelo homem, por isso tem significação na vida cotidiana desses homens e nos espaços e lugares que eles ocupam.

Quando institucionalmente fazem-se determinadas opções, explicita-se um posicionamento político, ainda que dependente das condições objetivas forjadas na e pela história. Assim, as ações institucionais são dotadas de significados políticos. Ao destacar essa dimensão da política institucional, desejamos mencionar o relato do Pró-Reitor de Graduação da UFVJM quando, ao ser indagado sobre a relação entre a formação dos professores e a Pró-Reitoria de Graduação, explica sua compreensão sobre a responsabilidade com as políticas de ensino dessa instituição. Vejamos o que ele nos diz:

Eu entendo que ela [a formação dos professores] afeta diretamente a gestão da Pró-Reitoria de Graduação, porque essa pró-reitoria é responsável pela gestão do ensino. E, se um professor tem alguma limitação que atrapalha o seu desenvolvimento no dia a dia dentro de sala de aula, os resultados disso, eles vão diretamente para a pró-reitoria de graduação. Passa pela coordenação de curso e chega na pró-reitoria de graduação, podendo chegar aos conselhos superiores da universidade (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

Observe-se que, no extrato desse texto, há uma explicitação da visão do Pró-Reitor sobre a função da Pró-Reitoria de Graduação em gerir o ensino na universidade e, portanto, o compromisso e a responsabilidade direta sobre o desenvolvimento no dia a dia da sala de aula e a formação do professor. Essa relação entre a gestão da universidade e a gestão da sala de aula revela uma visão de universidade como uma totalidade, encontrando significado político-pedagógico na relação permanente entre a gestão da sala de aula e as funções sistêmicas da Pró-Reitoria de Graduação. Ademais, há uma perspectiva de considerar o contexto de atuação do professor como elemento básico para essa formação, privilegiando o dia a dia – o cotidiano da sala de aula – como nexos fundamentais da atuação e formação docentes. A clareza dessa função da Pró-Reitoria é corroborada pelo Pró-Reitor, quando, em outro relato, explicita a relação do Programa FORPED com o desenvolvimento da universidade como um todo, como é possível apreender do seguinte relato:

Com certeza, e assim eu acredito muito nisso, porque quando você tem um programa que atua na formação docente, acaba que você não trabalha somente a questão de sala de aula, você trabalha várias questões ligadas à universidade e ao ensino, então, o resultado disso é bem mais amplo, não só na sala de aula e isso pode melhorar muito, o desenvolvimento do ensino e conseqüentemente o da instituição (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

É possível perceber que a função da formação é mais ampla do que aquela que envolve as questões pertinentes ao ensino, além de que é possível inferir que, ao mencionar que *outras questões são trabalhadas e que envolve a universidade como um todo*, pode revelar que as próprias funções da docência e da universidade ultrapassam o ensino. Contudo, o desenvolvimento de uma universidade passa irremediavelmente pelo ensino, mas possui outras variáveis importantes, já que, muitas vezes, os professores não têm ideia clara dos eixos que compõem o corpo teórico-prático de sua atividade profissional, exceto àquelas que se referem ao conteúdo de ensino (GÓMEZ, 2001). Além disso, envolver o professor de maneira consciente, superando a suposta aparência do processo de desenvolvimento da universidade é, sobretudo, efetivar uma formação que envolva o próprio desenvolvimento profissional do professorado, pois, se é no bojo da sociedade capitalista que estamos tratando da formação, urge a compreensão de que nesse cenário “esgotou-se a inserção incondicional e natural do homem numa situação dada” (HELLER, 2008, p. 18).

Tendo em vista a interface do desenvolvimento da instituição e a formação e desenvolvimento profissional do professor, destaquemos um relato do coordenador do (EA2) da Unicamp que explicita sua compreensão sobre a responsabilidade institucional diante da formação do professor. Diz ele:

E aí a questão não era devolver para o docente a responsabilidade, mas da própria universidade olhar e assumir que a não formação ou o não apoio em relação à docência, é de responsabilidade da própria universidade. [...] então aí a universidade também por conta dos processos de internacionalização, conhecendo experiências em outras universidades ao redor do mundo, percebeu que aqui o problema não era localizado e que tinha algumas iniciativas interessantes, a partir da formação de órgãos como esse [Falou em relação ao (EA2)] que funcionariam como Teacher's Center. A mudança aqui [No (EA2)] foi que, na organização do projeto conceitual, ele não seria apenas um órgão que atenderia a instrumentalização ou capacitação imediata do docente, mas que seria capaz também, já que vai ser criado um órgão – e criar um órgão, em uma universidade, é das coisas mais difíceis – que a gente pudesse pelo menos dar condições de pensar, espriar e organizar o próprio planejamento da graduação, então foi assim que surgiu esse órgão (Informação verbal – Coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino-Aprendizagem (EA2) – Unicamp).

Em que pese a formação com viés instrumental aqui já analisada, destaque-se que a influência de experiências internacionais permitiu enxergar que a falta de formação para a docência não era um problema local, somando-se à ideia de que a criação do (EA2) poderia trazer no seu projeto conceitual contribuições para o planejamento da própria graduação. A interlocução entre o global e o local é necessária e desafiadora para a instituição uma vez que ao “se falar em mundo, está se falando, sobretudo, em mercado que hoje, ao contrário de

ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas” (SANTOS, 2012b, p. 142). É possível evidenciar que o problema da ausência da formação para a docência na Educação Superior vem sendo apontado a algum tempo, mas adquiriu mais força a partir das discussões que envolvem o EEES que preconiza a adoção de novas metodologias convergentes ao modelo de ensino que considere o aluno como seu centro. No entanto a efetivação desse processo abrange mudanças “profundas na cultura acadêmica dos docentes, na tradicional tensão existente entre o ensino e a pesquisa, na visão instrumental das metodologias de ensino, na suposta autossuficiência do conhecimento disciplinar e na pouca importância dada ao preparo pedagógico do docente” (PEREIRA, 2011, p. 31-32). Contudo, cabe lembrar que na interlocução entre as tendências globais e a realidade local da Unicamp, conforme o relato acima houve um atendimento às necessidades da realidade local, enfrentando inclusive, as dificuldades que marcam a dinâmica do funcionamento gestor das universidades. Em criar órgãos, por exemplo.

Desse modo, os programas foram se constituindo como parte integrante das políticas institucionais da UFVJM e da Unicamp, a partir das relações sociais e históricas levadas a cabo pelos grupos gestores dessas instituições. Os extratos de textos destacados abaixo revelam essa temática em pauta. Vejamos o que nos dizem:

Esse programa faz parte da política institucional, foi um programa também discutido, nós tivemos muito cuidado, [...] nós colocamos a ideia inicial e foi aprovada nos conselhos, mas a adesão não foi o que a gente esperava. Então qual foi o encaminhamento que nós fizemos? Nós fizemos uma chamada para todos os professores da universidade, fizemos uma reunião grande e chamamos aqueles professores dispostos a contribuir com o programa. Então se montou uma grande comissão com representantes de diversas áreas do conhecimento e essa comissão trabalhou com a ideia central do programa que temos hoje implantado, [...] a gente sabe que cada área tem um entendimento de formação docente, área de humanas entende de uma forma, a área de exatas entende de outra. Então, assim, o nosso programa veio com o objetivo de atender essas áreas e discutir com essas áreas. Então, a partir do momento que tinham representantes de cada área, a comissão fez a proposta do programa atual. Então hoje, nós acreditamos que, pelo trabalho que foi feito, que este programa está no caminho certo, talvez com pequenos ajustes, mas está no caminho certo (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

O que a gente percebeu no último FORPED pelas discussões muito acaloradas é que as pessoas estavam participando. Eu acho que a participação vem de todas as formas, mas é importante que tenha aquele momento ali que cada um possa discutir, possa falar, possa colocar suas opiniões e a gente percebeu a participação. Então eu acho que... eu diria que as pessoas de uma certa forma estão contando com isso. A princípio sim, foi uma política da pró-reitoria de graduação, mas hoje eu acho que ela é

abraçada pela comunidade docente (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

Considero que o Programa faz parte da Política Institucional. Entretanto, a formação pedagógica precisa fazer parte da carreira docente, ser valorizada na avaliação do professor. As atividades de ensino têm que ser valorizadas na carreira do professor, mas por enquanto, essas atividades não têm um peso muito grande na avaliação do professor. [...] Acreditamos que isso contribuirá para fortalecer o Programa. Consideramos que é uma Política Institucional, porque o FORPED foi instituído pelo Conselho Superior através da aprovação de Resolução. Então, não é uma iniciativa isolada da graduação, nasceu do próprio Conselho, órgão representativo de todos os segmentos da comunidade acadêmica. Isso quer dizer que todos os conselheiros têm ciência da importância do programa. Entretanto, para se tornar uma política, tem que ser fortalecida, ter continuidade, não acabar, não morrer logo, precisa de investimento. Além da formação pedagógica que o professor aprimora com o Programa, é preciso valorizar, em sua avaliação, as atividades de ensino que ele desenvolve com a mesma intensidade em que a pesquisa é valorizada (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Sim, é uma política institucional, porque, afinal de contas, também está previsto dentro do nosso planejamento estratégico. E o que significa isso? O planejamento estratégico tem uma finalidade dentro da universidade, que é o Planes, que vai direcionar as atuações para um período posterior a qualquer mandato de governo, qualquer mandato de reitor. Então, portanto, o apoio à docência e esse órgão e uma série de outras atividades que estavam isoladas passaram a integrar o Planes [...] porque no Planes tem que indicar quais são as ações e quais os órgãos que vão executar. Então algumas ações já passam a ser da nossa responsabilidade, então, portanto, nesse sentido, claro que ele pode ter uma reformulação [...] porque, afinal de contas, nós temos dois anos de órgão, mas eu acho que alterações sempre serão bem-vindas, até mesmo pela necessidade de adequação e compreensão com a realidade. Mas eu acho que institucionalmente ele está consolidado (Informação verbal – Coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino-Aprendizagem (EA2) – Unicamp).

Nos extratos dos textos destacados, podemos apreender alguns núcleos de sentido: o primeiro – aquele que indica que uma política institucional tem que contar com a participação da comunidade. É o que se pode identificar quando se destaca que *ideia inicial foi aprovada nos conselhos, além de ter sido feita uma chamada para todos os professores da universidade dispostos a contribuir com o programa*, para então se montar uma comissão com representantes de diversas áreas do conhecimento. Ademais, um dos sujeitos destaca que *inicialmente foi uma política da pró-reitoria de graduação*, mas, conforme aumentou a participação dos professores no programa FORPED, conclui-se que atualmente é uma política *abraçada pela comunidade docente*. A compreensão aqui implícita é que a participação na concepção e na execução do programa, além de trazer legitimidade, conforme já analisamos, igualmente confere-lhe um caráter de política institucional.

O segundo núcleo de sentido que apreendemos refere-se ao fato de o programa e o espaço formativo, ao serem instituídos no *Conselho Superior* da UFVJM *através da aprovação de uma Resolução*, além de estarem previstos no *planejamento estratégico (Planes)* da Unicamp, adquirem uma posição política mais consolidada. A fronteira da política com as normas na vida cotidiana é expressada com a noção de que a resolução editada por um conselho deliberativo contribui para a institucionalização da política de formação. Assim como a previsão do (EA2) no Planes revela que não se trata de uma *iniciativa isolada da Graduação* e que *nasceu do próprio Conselho, órgão representativo de todos os segmentos da comunidade acadêmica*. Pode-se inferir que a noção de política aqui apreendida refere-se àquela em que há uma relação com a normatização das instituições, trazendo um caráter oficial aos programas, ou seja, o poder político institucional aponta para o ordenamento normativo da vida cotidiana nas instituições (HELLER, 2008; BOBBIO, 2000).

O terceiro núcleo de sentido tem vinculação com a compreensão de política relacionada ao tempo, ou seja, *para se tornar uma política, tem que ser fortalecida, ter continuidade, não acabar, não morrer logo, precisa de investimento*. Assim é que o significado de um programa dessa monta necessita de abrigo em documentos institucionais que o direcionem *para um período posterior a qualquer mandato de governo, qualquer mandato de reitor*. Desse modo, mesmo que as alterações aconteçam em função das mudanças da realidade, faz-se necessário um tempo de vida para que esses espaços formativos se consolidem institucionalmente. Apesar de não se tratar de uma norma propriamente, a ideia implícita é que é necessário adquirir maturidade com o tempo de ambiência dos programas.

O quarto núcleo de sentido encontrado nesses extratos de texto recae sobre uma questão importante quando se trata da formação para a docência no ensino superior e que apareceu reiteradamente no desenvolvimento desse trabalho: trata-se da reivindicação pela *formação pedagógica como parte da carreira docente*, assim como a sua valorização na *avaliação do professor*, resguardando a *mesma intensidade em que a pesquisa é valorizada*. Disso também resulta outra importante questão indicada que é o *entendimento sobre formação docente* nas diversas *áreas* do conhecimento. A discussão sobre a falta de valorização das atividades de ensino nas avaliações da carreira do professor é uma problemática que impacta diretamente no seu desenvolvimento profissional e na desvalorização da docência. Chauí (2003) ao discutir sobre a revalorização da docência que foi desprestigiada pela avaliação da produtividade defende que é necessário “garantir condições salariais dignas que permitam ao professor trabalhar em regime de tempo integral de dedicação à docência e à pesquisa, de maneira que ele tenha condições materiais de realizar permanentemente seu processo de formação” (p. 14).

Essas questões têm feito parte do campo da Pedagogia Universitária na direção de analisar criticamente que o subtexto a essa situação reside na pouca valorização dos conhecimentos pedagógicos na docência da Educação Superior contrariando, inclusive, o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino, vivendo-se numa ambiguidade sobre o que representa valor profissional para a docência (CUNHA, M. I., 2006b).

Igualmente foi apontado pelos sujeitos que o tempo de existência do programa também é fator importante na sua constituição como política institucional, mas isso depende de fatores de diversas ordens, como podemos analisar a partir dos relatos abaixo:

É um programa que depois que nós adotamos essa forma de encaminhamento da discussão com os pares, é um programa que hoje ele é conhecido em toda a universidade, tanto pelos docentes, técnicos e discentes, até porque nós suspendemos as aulas durante o programa. Então nós fizemos um planejamento do desenvolvimento do programa, no primeiro e segundo semestre, onde consta no calendário a suspensão das aulas em alguns dias para o desenvolvimento do programa. Assim isso é de conhecimento, está no calendário acadêmico da universidade, é aprovado pelos conselhos superiores (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

Hoje a comunidade conhece melhor. Mas eu ainda digo que infelizmente não é ainda uma participação muito voluntária, isso está no calendário acadêmico, a gente teve que colocar meio como uma convocação. O primeiro foi dito que a gente teve que liberar as aulas, mas com o compromisso do professor estar ali, passou-se inclusive uma lista de presença, isso foi questionado, mas precisou desse momento até para que as pessoas estivessem ali para ter a opção de eu quero ou não quero voltar. Então o conhecimento foi um pouco imposto, mas para que as pessoas estivessem presentes, porque se a gente talvez tivesse deixado livre, se vai ter ou não uma palestra de capacitação docente, eu não sei se teríamos o comparecimento desse número de pessoas (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

Eu acredito que sim. Pelo fato do Programa ter somente três anos, talvez eles ainda não o conheçam de forma aprofundada. Temos convidado os servidores técnicos administrativos para participarem do programa e também percebemos que muitos alunos das licenciaturas têm participado dos eventos oferecidos pelo programa. Realizamos um trabalho de divulgação impressa e on-line, mas poucos ainda participam, a participação pode melhorar. É interessante os alunos pedirem para participar. Normalmente, quando divulgamos, eles mandam e-mail perguntando: [...] Posso Participar? Principalmente, os alunos das licenciaturas, que são cursos de formação de professores (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Depende do perfil do evento. Há eventos que são localizados por áreas, porque afinal de contas, por exemplo, em uma discussão sobre avaliação [...] Nós temos os dados que a diretoria acadêmica nos oferece. Então, por exemplo, eu sei que tem disciplinas que tem índices de reprovação e cursos

que tem maior evasão, então todos esses dados têm que conversar entre si, o que tem tese não acontece.[...] porque nós estamos trabalhando do ponto de vista de que todos os nossos programas derivam de participação voluntária e aí a gente acredita que nós somos capazes de convencer a respeito da ideia. Então não é a partir de uma imposição que a gente iria conseguir estruturar o órgão. Claro que eu gostaria de ter uma adesão maior do que temos, acho que qualquer gestor que está nessa atividade [...] Então a gente gostaria de ter maior adesão, mas eu acho que é no convencimento, no passo a passo [...] Mas, eu acho que o conhecimento oscila bastante, nós nos tornamos conhecidos... Difícil responder, mas nós nos tornamos conhecidos principalmente pelo programa de avaliação de graduação, o PAG, porque o programa ele é universal, todo mundo recebe, então todo mundo sabe que existe o que gera uma deformidade em relação a isso, porque nós não somos o órgão da avaliação institucional [...] Então o primeiro contato que eles têm da nossa ideia, da nossa presença é por conta da avaliação. Então isso de alguma maneira nos atropelou, porque a avaliação, como é semestral, ela tem um prazo, ela tem um momento para ocorrer, então ela tem um start e ela é universal, todo o docente, ao inserir notas, vai estar lá “Participe da avaliação PAG”, tem um lugar. As outras atividades nesse semestre que nós estamos um pouco mais consolidados, nesse semestre nós temos maior regularidade, porque uma das nossas dificuldades era poder organizar todos os grupos e todas as pessoas. (Informação verbal – Coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino-Aprendizagem (EA2) – Unicamp).

Esse conjunto de relatos nos revela que a discussão com os pares é importante para a validação de uma política institucional. No entanto, o que nos chama a atenção é a tentativa de criar rotinas para o estabelecimento da formação como política, pois a previsão da FORPED no calendário acadêmico e a suspensão da aula é revelador de uma estratégia que persegue a criação de um cotidiano no qual a formação seja dele integrante. Aludimos aos ensinamentos de Santos (2012a) quando assevera que o nível de organização de um evento depende da escala de sua regulação e incidência, e, com efeito, menciona que “a fixação, pela autoridade [...], de um calendário escolar, por exemplo, é um desses dados organizacionais que delimitam e qualificam o tempo social” (p. 149).

Nossas considerações incidem sobre a compreensão de que tanto o Programa FORPED na UFVJM quanto o (EA2) na Unicamp são compostos por ações que se traduzem em palestras, seminários ou, no dizer da maioria dos sujeitos, são compostos por eventos de diversas naturezas. Partindo da já mencionada inseparabilidade entre ação, finalidade e sujeito que marca a política, acreditamos que, mesmo sob a forma de eventos, há uma intencionalidade política que traz significações a esses eventos que vão além do momento específico de sua existência. Esses eventos são aninhados a um projeto maior, fazendo parte da totalidade da formação, portanto são portadores de um acontecer histórico e funcionam como ponto de referência em determinados tempo e espaço que possuem valoração e conteúdo. Nesse caso esses eventos podem ser tomados como sociais e históricos que

imprimem movimento à formação de professores dentro das instituições e supõem a ação humana na sua efetivação, pois “são também ideias e não apenas fatos *isolados*” (SANTOS, 2012a, p. 148).

Ademais, com determinação em calendário e suspensão de aulas, aparece uma questão divergente entre as duas instituições – aquela em que pese à participação voluntária do professor a ser *conquistado pelo convencimento da ideia*, como defende a Unicamp; e aquela em que a participação acontece através de *convocação*, como é o caso da UFVJM. O comparecimento pela obrigatoriedade, apesar de indicar um incômodo para alguns sujeitos entrevistados, foi uma maneira de fazer com que os professores conhecessem o programa. Nesse sentido, vale destacar no caso da Unicamp, que foi a avaliação institucional que possibilitou o conhecimento do (EA2) ainda que de modo controverso aos objetivos desse órgão. Apesar das duas instituições terem uma premissa divergente da participação dos professores – voluntária para uma e obrigatória para a outra – não é desprezível o fato de que nas duas instituições o conhecimento dos programas em ampla escala ocorre a partir de práticas institucionais regulamentadoras: na UFVJM, a partir do calendário acadêmico; e na Unicamp, a partir do programa de avaliação da graduação (PAG).

Ainda é possível apreender desse bloco de relatos que o envolvimento da comunidade também acontece em função da divulgação através da imprensa institucional que publica e promove a vida cotidiana da instituição em todos os seus seguimentos, pois, ao possuir uma função essencial na vida política e social da instituição (SAINT-GEORGES, 1997), fomentou inclusive a participação dos estudantes das licenciaturas nos eventos que compõem os programas.

No tocante à suficiência da estrutura dos programas, pode-se analisar, a partir do bloco de relatos abaixo, que existe uma inequívoca relação entre a infraestrutura física do espaço e as ações humanas que o compõem. Vejamos o que os relatos nos trazem quanto a essa pauta:

a gente precisa possibilitar os nossos docentes até a se qualificarem fora daqui. Porque é uma coisa que às vezes eu fico pensando, hoje se eu saio para um congresso, vou para um congresso da minha área, da minha área técnica, porque eu não posso dizer minha área da docência. Mas eu não saio para um congresso ou para um seminário, para uma palestra, fora de Diamantina por uma capacitação docente, eu faço essa aqui. Por que se eu vou para os outros congressos da minha área técnica, eu levo trabalho, eu tenho agências de fomento [...] que me possibilitam essa saída. Mas se eu for para um congresso docente, como eu não vou levar trabalho, eu não vou ter essa ajuda. Então provavelmente a gente precisa pensar em uma estratégia, e isso eu tava discutindo a partir da nossa conversa ontem [conversa realizada entre a pesquisadora e a diretora no dia anterior a essa entrevista], eu tava

discutindo inclusive com o Pró-Reitor que a gente precisa pensar em uma situação de incentivo dos nossos técnicos administrativos e dos nossos docentes, porque é muito difícil chegar um congresso desse aqui, a gente tá estratégica e geograficamente fora dos grandes centros onde isso acontece e onde o recurso pode ser até menor, para o deslocamento, mas o nosso não é (Informação verbal – Diretora de Ensino da UFVJM).

Não. Acreditamos que a infraestrutura precisa melhorar. Precisamos de investimentos financeiros na formação, porque a nossa dificuldade é financeira. Temos a disponibilização de estrutura física, mas para recursos humanos, por exemplo, contratar professores de outras instituições que possam promover uma discussão, não há recursos ainda destinados ao Programa. A Universidade precisa discutir como captar recurso para esse fim (Informação verbal – Coordenadora da Divisão de Ensino da UFVJM).

Sempre a gente tem essa dificuldade que a gente apontou que é principalmente em relação a licitações. [...] É às vezes você precisa de qualquer coisa, por mais simples que seja, ela tem que passar por um processo licitatório. Mas nós já colocamos isso na rotina da universidade. Então assim, a organização acadêmica, ela é feita por uma comissão, com o apoio da PROGRAD, mas por uma comissão com representantes de todas as áreas do conhecimento na universidade embora seja difícil porque envolve várias coisas na organização de um evento, mas ela tem caminhado bem. Administrativamente também, porque nós temos o apoio da Pró-Reitoria, liberação de recursos para diárias de palestrantes, veículo, o apoio da Pró-Reitoria de Administração também. Então assim, até o momento, nós não tivemos problemas quanto a isso, então assim, tanto administrativamente quanto academicamente está sendo desenvolvido bem. É lógico que tem sempre..., organização de um evento ainda mais dessa natureza que a gente envolve a universidade toda, tem alguns probleminhas, mas são rotinas (Informação verbal – Pró-Reitor de Graduação da UFVJM).

Acho que a infraestrutura é fundamental. [...] basta você ter apoio dos órgãos gestores da universidade, da administração central da universidade, como a Pró-Reitoria de Graduação, perceber que isso não é simplesmente um devaneio, não é pura e simplesmente uma demanda de uma unidade, de um instituto isolado, de uma faculdade isolada, por exemplo, como da faculdade de educação que há muito tempo fala sobre isso. Mas à medida que você traz para uma reflexão e para um órgão que está atrelado à comissão central de graduação e à PRG, você dá uma visibilidade para isso e uma visibilidade que permite, portanto, você buscar apoio, buscar recursos para poder viabilizar todas as tarefas. Nós ainda estamos em fase de implementação, nós não chegamos ao nosso quadro de profissionais, nós hoje somos uma equipe muito pequena, mas nós teremos um espaço, um prédio está em obras, nós teremos um espaço de 1000 metros quadrados, nós vamos ter auditórios, nós vamos ter toda a infraestrutura necessária para poder dar os treinamentos, as conversas, as discussões relacionadas a isso (Informação verbal – Coordenador do Espaço de Apoio ao Ensino-Aprendizagem (EA2) – Unicamp).

Alguns núcleos de sentidos nos são valiosos nesse bloco de relatos. Um deles diz respeito à verdadeira importância, como já mencionamos, da compreensão de que o espaço é social, mas é um conjunto inseparável de sistemas de objetos e de ações (SANTOS, 2012a;

2012b). Aqui consistem os relatos que destacam que a *infraestrutura precisa melhorar, especialmente no que se trata dos recursos financeiros destinados ao programa*, assim como a percepção da complexidade pertinente à estrutura do serviço público, como as *licitações, que causam problemas considerados como de rotina*. A rotina é considerada como uma estratégia de familiaridade, tanto promovendo limites quanto possibilidades. Limites porque, ao lidar com a complexidade das licitações, alguns problemas surgem, e possibilidades porque o *programa está colocado na rotina da universidade*, ou seja, o programa faz parte da rotina e, ao mesmo tempo, causa problemas a essa rotina, constituindo-se como acontecimentos da vida cotidiana (HELLER, 2008).

Já na Unicamp há o reconhecimento de que a infraestrutura é fundamental e disso deriva o apoio da administração central da universidade, trazendo visibilidade e facilitando a busca por recursos para a efetivação das ações do (EA₂). Nessa infraestrutura considera-se a necessidade de uma equipe de pessoal profissional como sendo fundamental para o desenvolvimento do programa, além do próprio espaço físico – temos a necessária vinculação entre objetos e ações humanas na constituição dos espaços. Nesse ponto, Santos (2012a; 2012b), assevera que são fundamentais a estrutura, a função e a forma dos espaços de modo que se compreenda a totalidade das estruturas e das relações envolvidas em suas dinâmicas. Relações estas que, a partir do uso dos objetos e ações, podem transformar esses espaços em territórios como sinônimo de espaços humanos e habitados, formados pelos lugares que possuem a robustez da realidade local, mas não perdem de vista as características globais na produção da história.

Nesse capítulo propusemo-nos a analisar o nosso corpus de análise da pesquisa no intento de estabelecer uma relação compreendida como sendo frutífera entre os nossos pressupostos conceituais e os dados empíricos. Acreditamos nesse esforço porque compreendemos que a relação entre teoria e prática é, conforme nos ensina Vázquez (2011), fundamental à práxis revolucionária e, por conseguinte, transformadora. Nessa estreita relação entre teoria e prática, vimos a perspectiva de que as duas fazem parte da realidade como um todo dialético e que só a partir do pensamento dialético poderemos atingir a realidade e a verdade como movimento interno da contradição. É a contradição que impõe movimento e transformação nos sujeitos e, por conseguinte, na história, portanto é nela que a política faz parte da vida cotidiana de todos os homens e dos espaços por estes ocupados.

Feitas as análises, passemos para a última parte desse texto que traz o objetivo de tecer as considerações finais sobre o que estudamos, pesquisamos, analisamos e inferimos. Trata-se de uma tarefa de delicada consecução, mas de necessária realização. Aponta-nos Marconi e

Lakatos (2007) que nela buscamos aguçar a relação encontrada entre o campo empírico e a teoria balizadora das discussões; evidenciamos as conquistas empreendidas durante a investigação; refletimos sobre a relação entre os dados obtidos e os pressupostos enunciados; e indicamos limites e reconsiderações que lancem possibilidades para investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.

Paulo Freire

A tarefa da produção das conclusões de um trabalho científico é complexa pela própria dinamicidade da pesquisa que exige um movimento por parte do/da pesquisador/pesquisadora nas escolhas dos marcos teóricos e na aproximação do campo estudado. Essas escolhas e aproximações não acontecem num vazio, pois são oriundas das relações entre os fatos verificados e apreendidos e o arcabouço teórico que mantém uma relação de reciprocidade, possibilitando uma revisão constante entre a teoria e a prática. Somando-se a essa complexidade está o fato de que a pesquisa deve contribuir com a produção de novos conhecimentos para a área pesquisada a partir das interpretações e inferências como parte constitutiva da heurística da investigação. Dessa forma, o anseio de um trabalho de pesquisa nos coloca diante de uma realidade desafiadora, mas não diferentemente estimuladora, quando assumimos um compromisso político com nossa área de atuação profissional.

Alimentada por essa complexidade e estimulada pelo nosso trabalho na área da pedagogia, lançamo-nos no estudo de uma temática situada no campo da Pedagogia Universitária, campo esse relativamente novo no cenário brasileiro. Ao iniciar o trabalho, provisoriamente aqui concluído, fomos inquietada por questões que compuseram a problemática do nosso estudo e que nos orientaram na condução do nosso percurso epistemológico. Dentre essas questões, aquela que se colocou como fio condutor foi *como o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vem se constituindo e se relacionado com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior*.

A partir da questão central, outras compuseram nossa problemática e nosso percurso epistemológico, incidindo nas nossas intenções específicas de pesquisa. Assim, ao pretender analisar a constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior, víamos que necessitávamos analisar as concepções de formação de professores que estavam

subjacentes aos programas oferecidos pelas instituições; estudar as relações entre os programas e o desenvolvimento profissional dos professores; compreender as motivações e as legitimidades desses programas; e conhecer suas estrutura e organização.

Impulsionada por esses objetivos, procuramos conhecer o contexto da nossa pesquisa – a Educação Superior Brasileira. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica nos possibilitou a aproximação com a produção teórica da área, assim como nos colocou diante de questões epistemológicas e metodológicas que nos possibilitaram compreender as contradições e os conflitos na realidade investigada. Diante desse quadro, trabalhamos com categorias analíticas como parâmetros gerais para o conhecimento do objeto de pesquisa e com categorias temáticas empíricas como apreensão das determinações e especificações do campo pesquisado (MINAYO, 2000).

A universidade foi uma das nossas categorias analíticas. Começamos a estudá-la, compreendendo-a como uma instituição histórica que enfrenta desafios desde a sua criação. Por isso trabalhamos num resgate histórico da universidade na América Latina e no Brasil, no qual vimos que há uma relação de poder que pauta a vida universitária, inicialmente entre a Igreja e o Estado, e hoje entre o Estado e o Mercado. Da mesma forma que, historicamente, houve uma simbiose entre a Igreja e o Estado, onde o limite de poder era quase inexistente, hoje essa simbiose está entre o Estado e o Mercado. Outro aspecto estudado diz respeito ao fato da universidade na América Latina e no Brasil ter sido estratégica para o enfrentamento de forças políticas opressoras e que o modelo de universidade que privilegia o ensino, a pesquisa e a extensão não foi tão rapidamente absorvido no Brasil por ter uma economia de base agrária. Apenas no século XX, a universidade teve sua história mudada. Contudo, a questão da autonomia continua a fazer parte da sua história até os dias de hoje. Considerando esses aspectos, mostramos que as tendências mundiais representadas pelo modelo norte-americano de universidade e o Tratado de Bolonha exercem influências que, a priori, podem ser consideradas numa esfera global, mas que na realidade das instituições têm atingido o cotidiano dos professores e estudantes de maneira avassaladora, no sentido de precarizar o trabalho docente e de padronização das instituições com negação das culturas locais. A historicidade da universidade foi trabalhada com o objetivo de compreender os conhecimentos no seu quadro relacional, ressaltando a história e o contexto de cada momento pelos quais ela passou até chegar aos desafios atuais. Tomando por base essas conclusões, compreendemos que é na universidade que os professores encontram uma intersecção com a vida dos seus pares, é o espaço em comum no qual se movimentam profissional e pessoalmente e onde participam e partilham de lutas e histórias individuais e coletivas. Para compreensão da

universidade nessa perspectiva, trabalhamos com Santos (2000, 2005), Sguissardi (2009), Silva e Sguissardi (2001), Cambi (1999), Manacorda (2010), Aboites (2006), Cunha, L. A. (2006), Ghisolfi (2004), Robertson (2009), Morgado (2009), Pereira (2011), Cachapuz (2011), López (2011), Catani e Gilioli (2011). Esses autores nos possibilitaram uma leitura crítica dessa instituição, compreendendo-a como um todo inteligível e não apenas como um somatório ou justaposição de coisas, pessoas e acontecimentos.

A Pedagogia Universitária foi outra categoria analítica trabalhada. Com ela nos importava saber como o seu campo se constituía e se relaciona com a formação de professores para a Educação Superior e, para tanto, realizamos uma vasta revisão bibliográfica com contribuições das literaturas nacional e internacional que transversalizou todo processo da pesquisa. Levando-se em conta o que foi pesquisado, vimos que estamos sob fortes influências do Tratado de Bolonha no que se refere à sua marca na reorganização curricular com impactos nas instituições e na vida cotidiana dos professores, intensificando o discurso sobre a formação permanente desses professores nos meios acadêmico e político. Nessa direção, nossa análise reside no fato de atentarmos para a lógica de mercado globalizado preconizada por esse tratado, facilitando a apropriação desse discurso em benefício dos interesses do capital, uma vez que os interesses do mercado escamoteiam as demandas e fins sociais. Isso reverbera no campo da Pedagogia Universitária que vem se desenvolvendo de modo extremamente articulado com a formação do professor da Educação Superior e todas as mudanças colocadas em curso atingem o cotidiano das instituições e, sobretudo, do professor.

Diante de tais ponderações é importante apontar que já dispomos de uma produção significativa para a constituição do campo da Pedagogia Universitária no nosso país, pois há riqueza de produções que socializam experiências de grupos de estudos, outras que socializam experiências institucionais e trabalhos que buscam a própria teorização desse campo. Mas, como se trata de campo relativamente novo, todo esforço de sistematização e socialização dos conhecimentos produzidos nesse campo contribuirá para sua constituição.

Por todas essas análises apresentadas, é possível assegurar que, na constituição do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária, há uma confusão entre as concepções de pedagogia e de didática. Acreditamos que essa confusão reside no fato de que a Pedagogia Universitária, ao manter relações vinculares com a formação do professor – cujas fragilidades recaem mais preponderantemente nas questões que envolvem o ensino, é compreendida como sendo a Didática. Esta última é a teoria e prática do ensino e, por isso, é fundamental na formação do professor, já que a docência é o exercício do ato de ensinar, ou seja, o exercício do magistério. No entanto, a pedagogia como ciência da educação, possui um campo

epistemológico específico (PIMENTA, 1998; RIOS, 2001; ALMEIDA, 2011; FARIA, 2011). Em virtude do exposto, concordamos com Pimenta (1998) quando considera a pedagogia como práxis educativa em contexto, por isso, a nosso ver, envolve a formação do professor numa perspectiva mais ampla do que a docência. Em vista dos argumentos apresentados, o campo da Pedagogia Universitária vai sendo balizado como aquele que estuda o fenômeno educativo contextualizado na realidade da Educação Superior, sempre complexa e diversa, por isso está para a práxis educativa e possui ligação íntima com a Didática, mas por preservar sua especificidade, não se confunde com ela.

Ainda no que se trata do campo da Pedagogia Universitária, vimos que as dimensões no seu desenvolvimento abarcam os eixos – Estado, instituição, sala de aula – aos quais acrescentamos – formação de professores para a Educação Superior. Tendo em vista que a formação de professores tem se revelado como ponto fulcral nesse campo, estudamos as características e as tensões que marcam a docência na Educação Superior e verificamos as seguintes características: predominância histórica de aulas magistrais e conteudistas; valorização dos conhecimentos específicos das diversas áreas em detrimento dos conhecimentos pedagógicos; consideração da docência como uma atividade acessória, notadamente nas instituições privadas; prestígio da pesquisa em detrimento do ensino de graduação; omissão das políticas públicas e institucionais para a formação de professores; e exercício da docência marcado pela formação profissional do estudante. Quanto às tensões destacamos quatro: expansão da Educação Superior; ampliação das funções docentes dentro das instituições; crise de produtividade, avaliações externas e financiamento; e influências de políticas estrangeiras na Educação Superior.

Levando-se em consideração todas essas questões, destacamos como último aspecto estudado junto à categoria Pedagogia Universitária, mas não menos importante – a formação do professor da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional. Nesse âmbito, apreendemos que as instituições necessitam assumir a formação como sua responsabilidade, já que admitem oficialmente, em concursos de seleção de professores, muitos que não têm formação para tal. Dizendo de outra maneira, selecionam-se professores sem formação para a docência. Nesse sentido, os autores trabalhados (ALMEIDA, 2006, 2011, 2012; PIMENTA, 2011; ANASTASIOU, 2007, 2011; ALMEIDA; PIMENTA, 2009; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; CUNHA, M. I., 2009; NÓVOA, 2000, 2002; CHAUI, 2003; FREIRE, 1991; TARDF, 2002 e FEIXAS, 2004) asseveram que a formação é um processo integrador que deve relacionar o trabalho à carreira do professor nas várias fases da vida profissional,

aliando as perspectivas profissional, institucional e pessoal desse professor, estando abrigada nas políticas institucionais.

A terceira categoria analítica – políticas para a formação dos professores para a Educação Superior – nos permitiu estudar a relação entre política, Estado e legislação, além de alguns marcos legais vinculados a essa formação. Para analisar esses aspectos, escolhemos teóricos críticos com produção consolidada na análise da política e legislação: Maar (1994), Demo (1994), Bobbio (2000), Libâneo (2003), Diniz (1995), Belmonte (2004), Cury (2000), Silva (2002). Desse modo, no que se refere à relação entre política, Estado e legislação, realçamos que o termo política tem fortes referências ao homem em sociedade e ao poder institucionalizado, o que nos ajuda a compreender que as políticas decretadas pelo Estado se materializam através das normas jurídicas que estão sob o jogo de forças de interesses diversos e até díspares à educação como direito e bem público. Quanto aos marcos legais, consideramos a Constituição Federal de 1988, em seus artigos sobre a educação e a universidade, observando que a educação é considerada como direito público subjetivo e as universidades têm a prerrogativa da autonomia, ainda que estejam sitiadas pelos ditames político-econômicos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, estudamos as responsabilidades da União, os estabelecimentos de ensino, as incumbências dos professores, Educação Superior e a formação dos professores, em que analisamos que as lacunas apresentadas desfavorecem a educação em geral e, em particular, a Educação Superior. No Plano Nacional de Educação 2011-2020, observamos através das metas analisadas que a Educação Superior é tratada com viés utilitário e produtivo, no qual as questões voltadas à inovação são colocadas num plano abstrato em que se perde a compreensão de seus contextos como produção humana. No Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, observamos que a formação de professores é mencionada com fortes relações com as inovações tecnológicas, especialmente a EaD. Após essa análise, compreendemos que a ausência de normas que regulamentem, com precisão, a formação de professores para Educação Superior favorece os interesses de grupos políticos que, através dessa omissão, conduzem uma reforma silenciosa nesse contexto.

Apresentadas as três categorias analíticas, passemos às três categorias temáticas empíricas que foram apreendidas no campo de pesquisa – política, cotidiano e espaço. Iniciemos com política, que foi igualmente uma das nossas categorias analíticas. O termo política possui significação dinâmica porque está vinculada aos espaço e tempo históricos; na política, a ação, a finalidade e o sujeito estão intimamente ligados; a política está relacionada ao Estado e às instituições sociais; e a política é uma prática humana e social ligada às

relações de poder. Para essa categoria, trabalhamos com Bobbio (2000), Aristóteles (1985), Maar (1994), Shiroma (2002) e Cury (2000).

A segunda categoria temática empírica – cotidiano – é profícua em muitos aspectos. No entanto para esse estudo é especialmente importante, pois estamos tratando de um campo de conhecimento em expansão, a Pedagogia Universitária que, ao estar se constituindo, ganhará em muito com estudos que revelem o conhecimento da cotidianidade das instituições e de seus projetos institucionais, assim como o cotidiano dos professores e estudantes. Para tanto, a compreensão de cotidiano – na perspectiva helleriana – balizou nossas análises por considerar que a vida cotidiana é o espaço/tempo no qual os homens conservam ou transformam suas histórias, visto que as transformações ou mudanças só acontecem efetivamente quando não deixam a vida cotidiana à margem desses processos. Nessa perspectiva, trabalhamos com Agnes Heller (2008), Ferreira (2001) e Patto (1993).

A terceira e última categoria temática empírica – espaço – foi trabalhada a partir de Milton Santos (2012a, 2012b) porque esse teórico nos coloca o espaço como sendo social e o estuda a partir da sua formação e não apenas da sua forma. Considerando esses aspectos, compreende o espaço relacionado à dinâmica social que o anima e por isso é histórico e social, sendo um sistema de valores que se transforma permanentemente. Além de autores como Bobbio (2000), Heller (2008) e o próprio Santos (2012a, 2012b), que possuem matriz teórica histórico-dialética, trabalhamos com Kosik (1976) e Vázquez (2011) como pensadores que nos auxiliaram epistemologicamente durante toda pesquisa, revelando suas teorias como princípios que marcaram nossa aproximação com a pesquisa dialética.

A nossa pesquisa de campo foi realizada em instituições situadas na região Sudeste, nos estados de Minas Gerais (a instituição federal) e São Paulo (a instituição estadual). Dessa forma fez parte da nossa análise do Censo da Educação Superior: 2011 (2013) cujo objetivo foi conhecer o contexto da Educação Superior Brasileira construindo uma interlocução entre o nosso arcabouço teórico e os dados oficiais. Nesse sentido, ficou demonstrado que há assimetrias regionais muito fortes na Educação Superior brasileira e no caso particular em pauta as assimetrias entre o estados de Minas Gerais – com força maior na rede federal e o estado de São Paulo – com força maior na rede estadual. Os nossos argumentos foram corroborados com os dados que indicaram fortes influências mercantis internacionais no cenário da nossa Educação Superior, revelados pela diversificação de categorias administrativas e acadêmicas das instituições, dentre as quais se verifica a predominância de faculdades privadas, ainda que a rede federal de ensino tenha passado por um processo de expansão nos últimos anos. As baixas exigências para as faculdades, abrigadas na nossa

legislação – como a não obrigatoriedade de pesquisa e a titulação dos professores – facilitam o seu predomínio, promovendo um barateamento dos valores salariais pagos assim como o aligeiramento na formação dos estudantes.

Verifica-se também a expansão dos cursos de tecnologia que visam o rápido ingresso do estudante no mercado e a aplicação de tecnologias. Isso revela uma tendência que já ocorre no modelo norte-americano de ensino, no qual as instituições e os cursos são diversificados para atender cada vez mais às múltiplas demandas do mercado. Ademais, essa ocorrência resvala na diversificação dos tipos de trabalho desenvolvidos pelas instituições e no tratamento diferenciado dado aos docentes, incorrendo, inclusive, mais uma vez, na diversificação salarial.

Nesse panorama, apesar de termos um número maior de faculdades, verifica-se que o maior número de matrículas está nas universidades, assim como o maior número de cursos presenciais, corroborando o argumento aqui já explicitado de que são as universidades que respondem pela maioria da formação superior no nosso país. Outrossim, o maior número de cursos na modalidade em EaD é nas licenciaturas, confirmando as recomendações internacionais incorporadas pela legislação nacional que estatui a utilização de tecnologias da informação nos cursos de formação de professores.

Quanto ao perfil dos estudantes, os dados demonstram que há uma predominância de matrículas no turno noturno, que evidencia a presença de um estudante-trabalhador; um maior número de estudantes do sexo feminino e daqueles com necessidades de financiamento para realização dos estudos. Essa realidade revela um perfil de estudante que necessita de uma instituição capaz de apoiá-lo, porque geralmente são estudantes que possuem menos tempo para estudar e para participar mais ativamente da vida acadêmica. Ainda no que se refere ao estudante, tem sido ampliado o uso de outros processos seletivos para o ingresso na Educação Superior, notadamente o SISU nas instituições públicas federais. E nas instituições privadas há uma diversificação de processos seletivos, cuja intenção maior é a ocupação de vagas ociosas pelo menor custo e um maior equilíbrio na relação custo benefício. Ainda nessa tendência de precarização do trabalho do professor, os dados demonstraram que há um número maior de funções docentes nas instituições privadas com regime de trabalho horista. Em contrapartida, nas instituições públicas a maioria dos professores tem regime de trabalho integral e são doutores. Confirmando essa tendência, há uma ampliação das funções docentes para além do ensino, pesquisa e extensão, sendo igualmente consideradas as funções de avaliação e planejamento.

A realidade mapeada nos mostra uma Educação Superior sob os auspícios do mercado em que a expansão conserva características de diversificação e privatização. Cada vez mais há um tensionamento entre o local e o global, entre o privado e o público, entre o geral e o particular revelando formas de fragmentação do cotidiano das instituições e dos professores cujas raízes estão fincadas na divisão social do trabalho, além de fortalecer uma inflação nas atividades do professorado e conduzi-lo cada vez mais ao isolamento (VEIGA, 2001).

Por um lado, há verdadeiras padronizações global e local na Educação Superior. Global, quando consideramos, especialmente, as diretrizes do EEES, o Tratado de Bolonha e o modelo norte-americano. E local, quando consideramos a padronização imposta pelas diretrizes da Capes. No entanto, nos dois casos há uma tentativa de padronização da universidade e da Educação Superior em geral numa lógica colonizadora aproximada daquela que tivemos no início da nossa história, ou seja, estamos diante de outros projetos civilizatórios nos quais a realidade local é esquecida, quando não dizimada. Apoiando-nos nos ensinamentos de Santos (2012b), acreditamos que “quanto mais a globalização se aprofunda, impondo regulações verticais novas a regulações horizontais preexistentes, tanto mais forte é a tensão entre globalidade e localidade, entre o mundo e o lugar. Mas, quanto mais o mundo se afirma no lugar, mais este último se torna único” (p. 152).

A análise inicial do cenário da Educação Superior brasileira através dos dados oficiais foi fortalecedora da análise dos dados da pesquisa, uma vez que nos colocava diante do contexto no qual as instituições participantes estão inseridas. A leitura relacional entre o todo e a parte foi frutífera. Sendo assim, avançamos na nossa análise de dados, procurando compreender as concepções de formação que estavam subjacentes aos programas de formação de professores da Educação Superior vivenciados pelas instituições. Os resultados revelaram que as preocupações globais com a formação do professor para a Educação Superior ocupam espaço concreto de debate dentro das instituições, e as concepções de formação que prevalecem nas duas instituições pesquisadas são voltadas à formação permanente e continuada com objetivo de aprimorar a docência no ensino de graduação. Como parte desse todo, há também a concepção da formação técnica e instrumental para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula. A ideia subjacente é a da formação como ferramental teórico que, conforme Pimenta e Anastasiou (2002), traz o enfoque da formação técnica e separa a teoria e da prática.

Para as duas instituições, a formação deve priorizar a docência como eixo central, de maneira que os professores possam organizar o seu trabalho pedagógico da sala de aula, considerando o contexto de mudança social. Assim, a ideia é considerar a ação docente como

fenômeno concreto, tal como ele se dá no interior da Educação Superior. Somada a essa questão, há o reconhecimento dos programas de pós-graduação como espaço formativo do professor da Educação Superior, admitindo-se igualmente que nesse espaço não há formação específica para a docência, exceto através de disciplinas isoladas que pouco contribuem para uma verdadeira formação. Outro resultado realçado é que a desvalorização das atividades de ensino em detrimento à pesquisa dificulta a promoção de uma formação institucional que considere todas as atividades que envolvem o docente na Educação Superior.

No que se refere ao estudo da relação entre os programas de formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional – os resultados apresentados nos fazem analisar que, apesar das instituições terem clareza dessa relação, ainda não é possível efetivar a formação de maneira que alcance essa dimensão. A hierarquia entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a ausência da valorização das atividades de ensino na avaliação funcional da carreira e a não priorização da docência nos concursos públicos de professores dificultam a implementação de políticas institucionais que vinculem a formação ao desenvolvimento profissional do professor.

Ao investigar sobre as motivações e as legitimidades desses programas de formação desenvolvidos pelas instituições, vimos que o conjunto das questões relacionadas à falta de formação pedagógica dos professores, a necessidade de valorização do ensino, as mudanças na vida social e a ampliação da oferta de vagas e contratação de novos professores revelam motivos para se promover a formação dos professores. Contudo não são suficientes para confirmar a legitimação desses programas. A partir das experiências analisadas, foi possível apreender que a existência de políticas nacionais traria maior consolidação a esses programas, assim como a promoção da participação da comunidade desde a concepção dos programas até a sua consecução poderia contribuir para uma maior compreensão das necessidades e demandas que levam à criação dessas políticas institucionais, até mesmo porque não há consenso entre os professores sobre a necessidade dessa formação. Nesse panorama é mister apontar que a maneira de conduzir essa participação poderá passar por instâncias representativas, como coordenadorias de curso, colegiados e comissões, mas não são suficientemente reveladoras dos anseios do coletivo do professorado, inclusive porque nem sempre essas instâncias têm significação simbólica para a comunidade. É fundamental que as motivações e as legitimidades estejam acompanhadas de um processo sistematizado de reflexão coletiva e menos situadas em pessoas ou grupos que, a partir das suas intuições e representações, tomam decisões que interferem em particular – na trajetória de formação de cada docente e em geral – no cotidiano das instituições.

Quanto ao conhecimento das estrutura e organização desses programas, foi possível compreender que estavam em movimentos de replanejamento e de consolidação de espaços, revelando a riqueza da dinamicidade da própria realidade estudada. Nesse sentido, os resultados revelaram que os desafios e os limites encontrados eram relativos ao quadro mais amplo da Educação Superior, mas também estavam relacionados às características específicas de cada instituição: uma que lidava com a expansão da rede federal de Educação Superior e outra que lidava com a implementação de uma política de formação para o ensino, quando sua tradição e seu prestígio nacional são a pesquisa. Contudo, os programas acontecem há pouco mais de 2 a 3 anos e possuem ações diversificadas quanto à metodologia de trabalho. No entanto, ainda são tímidas as ações diversificadas para atender aos professores em seus vários momentos na carreira. Sendo assim, para se pensar na formação de professores, é importante conhecer a história das instituições e as trajetórias dos seus professores, atentando para os condicionantes históricos, sociais e culturais em que se dão esses programas e em que se encontram as instituições.

A investigação realizada permite-nos afirmar que o campo de conhecimento da Pedagogia Universitária vem se constituindo a partir de referências teórico-práticas nacionais e internacionais que a colocam diante da tensão entre o global e o local como forças políticas que lhe impulsionam, além da produção acadêmica em torno de temas que abrangem a problemática do Estado, da instituição e da sala de aula, acrescida da temática formação de professores para a Educação Superior. No entanto, o tema mais convergente na realidade pesquisada é aquele que trata da formação para a docência, o que a faz inseparável da didática. Dessa maneira, sua constituição acontece diretamente relacionada às experiências institucionais e, paritariamente, contribui para a sistematização de políticas institucionais para formação de professores da Educação Superior.

Considerando o percurso investigativo realizado, acreditamos que uma política institucional vigorosa para a formação de professores é essencial para o desenvolvimento da Educação Superior. Contudo, o valor dessa política reside na consideração da formação vinculada ao desenvolvimento profissional docente, prevista inclusive na avaliação da carreira desse professor. A docência pressupõe o ensino e, portanto, essa dimensão deve ter uma valorização equilibrada com a pesquisa e a extensão. Ademais, a docência como profissão tem saberes que a legitimam, por isso necessita ocupar lugar a partir do ingresso seletivo dos professores e acompanhá-los na sua trajetórias profissionais nas instituições.

Em virtude das ideias expostas, essa política de formação priorizará princípios pedagógicos e políticos emancipatórios, promovendo o professor como sujeito de seu

processo formativo, já que, ao levar em consideração sua trajetória profissional, compreenderá que suas demandas e necessidades estarão relacionadas aos diversos momentos dessa trajetória, igualmente compreenderá que os contextos institucional e profissional são centrais na sua concepção. Por isso, também, a importância de implementar programas previstos em regulamentações institucionais que assegurem oficialmente sua continuidade e permanência, mas, sobretudo, que essa continuidade e permanência estabeleçam relação com a trajetória profissional dos professores, ajudando-os a compreender e encontrar sentido ao que estão fazendo na sua formação. A compreensão dialética entre os projetos institucionais e aqueles dos professores permitiria superar a ingênua visão de independência do processo formativo ou a visão fatalista de determinação e submissão às políticas externas.

Confiemos numa concepção de Pedagogia Universitária que possui uma episteme que ultrapassa as questões metodológicas e dialoga com as epistemologias de outras áreas – a sua legitimidade estará no seu conhecimento produzido. Estimulada pelo objeto pesquisado e pelas ideias fecundas de Vázquez (2011), podemos concluir que a Pedagogia Universitária não é um fim em si mesma, mas está a serviço dos sujeitos (homens e mulheres) que fazem a Educação Superior. Sem esse conteúdo humano, esvazia-se e passa a ser estratégia política ou discurso vazio de inovação, ela existe em relação à práxis como “uma atividade material transformadora e adequada aos fins” (p. 239). A Pedagogia Universitária revolucionária acontece, assim, por meio das lutas de todos os professores, técnicos, estudantes e comunidade que fazem a Educação Superior, lutas essas que não se reduzem apenas às reformas dos sistemas educacionais e deixam intactos seus fundamentos e vivas suas contradições fundamentais.

Anunciamos que as considerações finais de um trabalho de pesquisa não implicam o esgotamento do tema ou mesmo da análise, mas nos colocam diante de alguns avanços e nos chamam a refletir sobre alguns limites e reconsiderações que lançam possibilidades para investigações futuras. Dessa maneira, consideramos a problemática estudada e vimos que o campo da Pedagogia se desenvolveu historicamente mais próximo à Educação Básica, deixando-nos alguns questionamentos sobre a atuação daqueles profissionais formados nessa área quando exercem suas funções no contexto da Educação Superior. Segundo M. I. Cunha (2009) “o pedagogo quando chamado a atuar nesses campos é um mero coadjuvante. [...] Muitas vezes, assume apenas a função de dar forma discursiva ao decidido nas corporações, para que os documentos [...] transitem nos órgãos oficiais” (p. 84-85). Esse problema nos levou a algumas reflexões que suscitaram questões no decorrer da pesquisa e que ficam como desafios e inquietações próprios do processo de investigação sempre inconcluso. Ei-las:

- Como ficam os pedagogos que trabalham nas instituições de Educação Superior, já que eles não tiveram formação para atuar nesse nível de ensino?
- Como ficam os pedagogos concursados na área administrativa pública quando chegam às instituições? (Este é um cargo previsto em legislação para compor o quadro técnico-administrativo das instituições federais e igualmente em alguns estados)
- Como são formados os profissionais para trabalhar a Pedagogia Universitária?
- Os programas institucionais de formação devem envolver os servidores administrativos na ambiência da Pedagogia Universitária?

As questões não resolvidas são postas como desafios no momento presente e podem fomentar reflexões e trabalhos futuros para a consolidação desse campo, pois, como nos ensina Santos (2012a), “o presente contém um apetite para um futuro não realizado” (p. 121). O interesse pela Pedagogia Universitária nos trouxe até aqui e desejamos que as análises e as indicações das múltiplas determinações que integram dinamicamente esse campo tenham possibilitado avanços na compreensão, análise e síntese de novos conhecimentos. Esse é o nosso sentimento e o que ensinamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS⁹⁵

- ABOITES, Hugo. *Verbete: universidades*. In: SADER, Emir (coord.). *Latinoamérica: enciclopédia contemporânea da América Latina e Caribe*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas da UERJ, 2006, p. 1197-1205.
- ALBARELLO, Luc *Recolha e tratamentos quantitativos dos dados de inquéritos*. In: _____. et al. (Org.). *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Trad. Luísa Baptista. Lisboa: Gradativa, 1997.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de; COUTINHO, Denise. *Nova arquitetura curricular na universidade brasileira*. Revista Ciência & Cultura, SBPC, Ano 63, n. 01, p 4-5, jan/fev/mar/2011.
- ALMEIDA, Maria Isabel de. *Apontamentos a respeito da formação de professores*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNERSP, 2006.
- _____. *Pedagogia universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários*. 2011. 147 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.
- _____. *Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo*. In: _____. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Propostas curriculares em questão em questão: saberes docentes e trajetórias de formação*. In: CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. *Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos*. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

⁹⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023. Obedecendo ao sistema autor-data.

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. *Pedagogia Universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX*. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun. 2008.
- ARISTÓTELES. *Política*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1985.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. *Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: alguns indicadores para reflexões sobre a docência universitária*. São PAULO, 2011. Tese de doutorado. FEUSP.
- BELMONTE, Alexandre Agra. *Instituições civis no direito do trabalho – curso de direito civil aplicado ao direito do trabalho*. 3. ed. Atualizada de acordo com o novo Código Civil e aumentada. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.
- BOLÍVAR, Antonio. *A escola como organização que aprende*. In: CANÁRIO, Rui (Org.). *Formação e situações de trabalho*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2003. (Coleção Ciências da Educação).
- BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Org. Michelangelo Bovero; trad. Daniela Beccaccia Versiani. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000. 20ª reimpressão.
- BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 27 out. 2013.

- _____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>. Acesso em: 20 set. 2013.
- _____. Constituição Federal (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2013.
- _____. Parecer CNE/CES nº 296/97, aprovado 7 de maio de 1997. Propõe critérios de reconhecimento de notório saber. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces296_97.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.
- _____. Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_resol02_26junho_1997.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2010.
- _____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>. Acesso em: 15 de out. 2013.
- _____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 06 de jan. de 2014.
- _____. Parecer CNE/CES nº 98/2009, aprovado 1º de abril de 2009. Concessão de título de notório saber na área de inglês no nível de licenciatura plena. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/pces098_09.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.
- _____. Portaria MEC nº 807, de 18 de junho de 2010. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como procedimento de avaliação. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/marcos_legis/decree_100.php>. Acesso em: 02 dez. 2013.

- _____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: Capes, 2010. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/plano-nacional-de-pos-graduacao/pnpg-2011-2020>>. Acesso em: 18 out. 2013.
- _____. Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012. Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm>. Acesso em: 05 out. 2013.
- _____. Decreto nº 7.824/2012, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/d7824.htm>. Acesso em: 05 out. 2013.
- _____. Portaria Normativa nº 18/2012, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. E o Decreto nº 7.824 de 11 de outubro de 2012. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em: 05 out. 2013.
- _____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=164788&Itemid=1107>. Acesso em: 22 out. 2013.
- CACHAPUZ, António Francisco. *Bolonha 2010*. In: PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- CÂNDIDO, Antônio. *Professor, escola e associações docentes*. Revista Pro-Posições, v. 14, n. 2 (41), p 209-217, maio/agos. 2003. Disponível em: <<http://mail.fae.Unicamp.br/~proposicoes/textos/41-diversoeprosa-candido.pdf>>. Acesso em: 20 de set. de 2013.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorentini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaidéia).
- CAPES: HISTORIA E MISSÃO, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em 25 set. 2013.

- CATANI, Afrânio Mendes; GILLIOLI, Renato de Sousa Porto. *O Processo de Bolonha na produção acadêmica brasileira: incursões preliminares*. In: PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- CASTANHO, Sérgio. *A Universidade entre o sim, o não e o talvez*. In: VEIGA; CASTANHO (Orgs.). *Pedagogia Universitária – a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-48.
- CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *Perspectivas de uma Pedagogia Universitária na Voz de professores da Educação Básica*. São Paulo, 2012. Relatório de Pós-Doutorado. FEUSP.
- CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: 2011. Resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
- CHASSOT, Attico. *A Ciência através dos tempos*. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção polêmica).
- CHAUI, Marilena. *A Universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, ANPED, São Paulo, n. 24, p. 5-15, dez/2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 27 ago. 2010.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. 2009. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/mídias/646f3952-c261-4e13-9aae-83c2b99e5c7c/Vers%A3%20Portug%C3%Aas.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- COUTO, Lígia Paula. *A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente*. São Paulo, 2013. Tese de doutorado. FEUSP.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Ensino Superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Coleção História, 6).
- _____. *Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado*. Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004. Número Especial.

- _____. *Autonomia universitária: teoria e prática*. In: VESSURI, Hebe (comp.) *Universidad e investigación científica: convergências y tensiones*. Buenos Aires: CLASO, 2006, p. 13-31.
- _____. *A Universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas*. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.
- _____. *Pedagogia universitária e docência: movimentos e energias no Rio Grande do Sul*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNERSP, 2006a.
- _____. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2006b.
- _____. *Pedagogia Universitária*. In: MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006c.
- _____. *O Lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão*. In: _____. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- _____. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. Cadernos de Pedagogia Universitária. USP, set/2008. Pró-reitoria de Graduação.
- _____. *A Educação Superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios*. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. (Série RIES/PRONEX; 4).
- _____. *Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários*. In: _____. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

- _____. *O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão*. Revista Diálogo Educacional, PUC-PR, v. 9, 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2585&dd99=view>>. Acesso em: 15 ago. 2011.
- _____. (Org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da; BROILLO, Cecília Luiza (Orgs.). *Pedagogia Universitária e produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (Série RIES/PRONEX; 3).
- _____. (Orgs.). *Qualidade da educação superior: grupos investigativos internacionais em diálogo*. Araraquara, SP: Junqueira&Marins, 2012. (Qualidade da Educação Superior. Observatório da Educação CAPES/Inep; V.5).
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Educação Superior na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. In: CATANI, Afrânio Mendes (Org.). *Novas perspectivas nas políticas da educação superior na América Latina no Limiar do Século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).
- _____. *Legislação educacional brasileira*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção O que você precisa saber sobre...).
- DECLARAÇÃO CONJUNTA DOS MINISTROS DE EDUCAÇÃO EUROPEUS. Jun. 1999. Disponível em: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2010.
- DEMO, Pedro. *Política social, educação e cidadania*. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DIAS, Ana Maria Ioro. et. al. (Orgs.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- DIAS, Ana Maria Iorio; BRANDÃO, Maria de Lourdes Peixoto; BARREIRA, Sofia de Evaristo Menescal. *Por uma rede de valorização da docência na educação superior: de rede em rede, implementando uma política de desenvolvimento profissional nas IES*. In: DIAS, Ana Maria Ioro. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

- DIAS, Marco Antonio Rodrigues. *Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível em nível internacional*. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-974, Especial – Out. 2004.
- DINIZ, Maria Helena. *Curso de direito civil brasileiro*. São Paulo: Saraiva, 1995.
- E-MEC: O QUE É. 2011. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 de set. 2011.
- EM NOME DE DEUS. Nome Original: *Stealing Heaven*. Direção: Clive Donner. Produção: Andros Epaminondas, Simon MacCorkindale. Local: Inglaterra/Iugoslávia: 1988. 1 DVD (105 min). Gênero: Romance. Idioma original: inglês.
- ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (orgs.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- ENGUITA, Mariano. Fernandez. *A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização*. Teoria & Educação. 1991, nº 4, p. 109-139.
- EZCURRA, Ana Maria. *Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias*. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. *Pedagogia Universitária*. São Paulo, EDUSP, 2009.
- FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos*. São Paulo, 2011. Tese de doutorado. FEUSP.
- FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. *Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional*. Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 31, n. 123, p. 407-424, abr.-jun. 2013.
- FEIXAS, Mônica. *La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios*. In: Educar, nº 33. Barcelona, UAB, 2004, p.31-59.
- FERREIRA, André. *Apresentação do pensamento de Agnes Heller*. In: *Interfaces de Saberes*, v. 1, n. 2, p. 29-44, jan/jul. João Pessoa: Idéias, 2001.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).
- FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeht Diefenthaler (Orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. (Série RIES/PRONEX; 1).
- FREIRE, Paulo. *O Processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviére*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1991.
- FREITAS, Henrique. et al. *O método de pesquisa survey*. Revista de Administração da Universidade de São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, julho/setembro/2000.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FROEMMING, Lurdes Marlene Seide. et. al. *Análise da qualidade dos artigos científicos da área de marketing no Brasil: as pesquisas survey na década de 90*. Revista de Administração Contemporânea, v.4, n. 3, p. 201-219, set/dez, 2000.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GEPEFE-FEUSP. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores, 2013. Disponível em: <<http://gepefe.blogspot.com.br/p/pesquisas-em-andamento.html>>. Acesso em: 30 nov. 2013.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).
- GHISOLFI, Juliana do Couto. *Políticas de educação superior norte-americanas: faça o que eu digo mas não faça o que eu faço?* São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 121).
- GOOGLE DOCS, PLANILHAS E APRESENTAÇÃO DO GOOGLE. 2013. Disponível em: <<http://support.google.com/drive/answer/49008?hl=pt-BR>>. Acesso em: 05 out. 2013.

- GOMES, Romeu. *A análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- GÓMEZ, A. I. Pérez. *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Art Med, 1998.
- _____. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GROMPONE, Antonio Miguel. *Pedagogia universitária*. Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, Montevideo, Uruguay, 1963.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa/Portugal: Mac Graw Hill, 1994.
- HOPPEN, Noberto. *Sistema de informação no Brasil: uma análise dos artigos científicos dos anos 90*. Revista de Administração Contemporânea, v. 2, n. 3, p. 115-177, set/dez, 1998.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.
- HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Orgs.). *Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. (Série RIES/PRONEX; 4).
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRASILCHIK, Miriam. *Docência no Ensino Superior: tensões e mudanças*. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). *Pedagogia Universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

- LEITE, Denise. *Verbetes gerais*. In: *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Vol. 2. Editora-chefe: Marília Morosini. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação / coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- LÓPEZ, Maria Carmem López. *El Proceso de Bolonia; profesorado y modelo educativo en El aprendizaje de competencias*. In: PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- LUCARELLI, Elisa. (Org.). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- _____. *Pedagogia universitária e inovação*. In: CUNHA, Maria Isabel da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- MAAR, Wolfgang Leo. *O que é política*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos; 54).
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Monaco; revisão técnica da tradução e revisão geral Paolo Nosella. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MANCEBO, Deise; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização*. In: MANCEBO, Deise. et. al. (Orgs.).

Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. *Estatuto de Cientificidade da Pedagogia*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MOROSINI, Marília Costa (Editora-chefe). *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MODELOS DE EDUCAÇÃO. 2012. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pr.o.br/modelos/universidade-brasil/modelo-de-educacao>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MORAES, Dênis de. *Notas sobre imaginário social e hegemonia cultural*. Revista Contracampo, Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal Fluminense, 1997, n. 01.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. *Paradoxos do ensino superior norte-americano: uma nota de pesquisa*. Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 34, n. 122, p. 25-45, jan.-mar. 2013.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

_____. *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORGADO, José Carlos. *Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado*. Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), v. 30. N. 106, p. 37-62, jan/abr 2009.

NÓVOA, António. *Os Professores e as histórias de sua vida*. In: _____. *Vidas de professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. (Coleção Ciências da Educação).

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MEDEIROS, Simone. *Educação Superior a distância e políticas de formação de professores no Brasil: relações de um campo em disputa*. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). *Reconfiguração do campo da Educação Superior*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2012. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação).

PORTAL CNPq: INSTITUCIONAL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2013. Disponível em <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em: 25 set. 2013.

PATTO, Maria Helena Souza. *O Conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação*. In: *Perspectivas – Revista de Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista/UNESP*. São Paulo, 16: 119-141, 1993.

PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar. *Reforma curricular da universidade de Harvard: a centralização da educação geral no século XXI*. In: _____ (Org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____. *O Processo de Bolonha e a formação do espaço europeu da educação superior – EESS: 10 anos da reforma universitária européia*. In: PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PIRES, Álvaro P. *Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico*. In: POUPART, Jean. et. al *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

- PORTINARI, Cândido. Dança de Roda. 1955. Desenho a grafite, a crayon, a crayon colorida, a sanguínea e a sépia. Cartão 35.5 x 35.5 cm. Estudo para o painel Guerra e Paz. Projeto Portinari: Rio de Janeiro, Brasil.
- POUPART, Jean. *A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas*. In: _____ et.al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São PAULO: Cortez, 1999. (Saberes da Docência).
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. Revisão Técnica: José Cherchi Fusari. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Ética da docência universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes. *Docência universitária: profissionalização e prática educativa*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.
- ROBERTSON, Susan L. *O Processo de Bolonha da Europa torna-se Global; modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do estado*. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 42, p. 407-422, set/ dez 2009.
- ROSSATO, Ricardo. *A Universidade brasileira face ao Processo de Bolonha*. In: PEREIRA, Elizabeth Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). *Reforma universitária e construção do espaço europeu de educação superior: análise de uma década do processo de Bolonha*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

- ROSSLER, João Henrique. *O desenvolvimento do psiquismo na vida cotidiana: aproximações entre a psicologia de Alexis N. Leontiev e a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 1000-116, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.Unicamp.br>>. Acesso em: 01 jan. 2013.
- SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).
- SAINT-GEORGES, Pierre de. *Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político*. In: ALBARELLO, Luc (Org.) et al. *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Trad. Luísa Baptista. Lisboa: Gradativa, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120).
- _____. *Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes*. São Paulo, Novos Estudos CEBRAP, n. 79, nov. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010133002007000300004&lng=en&nrm=iso>.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. 7. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a. (Coleção Milton Santos; 1).
- _____. *Da Totalidade ao lugar*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b. (Coleção Milton Santos; 7).
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo, Saraiva: 1973.
- _____. *A Pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas*. In: Revista Diálogo Educacional, v. 1, nº 1, p. 1-95, jan./jun. 2000.

- _____. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 out. 2013.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.
- SCHEIBE, Leda. *Pedagogia universitária e transformação social*. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1987. Tese de doutorado.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2. ed. (Coleção O que você precisa saber sobre...).
- SILVA, De Plácido e. *Vocabulário jurídico*. Rio de Janeiro, 2002.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. *Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB*. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 18, n. 53, p. 435-456, abr - jun. 2013.
- SOBRINHO, José Dias. *Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público*. In: DOURADO, Luiz Fernando; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- SOBRINHO, José Dias; BRITO, Márcia Regina F. *La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, p. 487-507, jul. 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Revista Brasileira de Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, n. 13, p. 05-13, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Biblioteca da USP. Diretrizes para apresentações de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte I (ABNT)/Sistema Integrado de Biblioteca da USP; Vânia Martins Bueno de Oliveira Funaro, coordenadora [et al.]. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, 2009. (Cadernos de Estudos; 9).

VASCONCELOS, Liliana; GUEDES, Luís Fernando Ascensão. *E-survey: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica*. Seminário em Administração FEA-USP, agosto, 2007. Disponível em <<http://www.ead.fea.usp/semead/10semead/sistema/resultad/trabalhos/pdf/420.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2011.

VASQUEZ, Adolfo D. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Trad. Maria Encarnación. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto Político-pedagógico: novas trilhas para a escola*. In: _____ (Org.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. *Docência universitária na Educação Superior*. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006 (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

_____. *As contribuições da metodologia do Ensino Superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas*. In: EGGERT, Edla, [et.al.] (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: livro 1*. Porto Alegre: IDIPUCRS, 2008.

_____. (Coord.). *Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M.; TABACHNICK, B. Robert. *Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del professor y su conducta de clase: estudios de caso de dos professores principiantes de Estados Unidos* In: Ângulo Miguel Villar. Editorial Marfil S. A. Alcoy, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário on-line**PARTE 1: Dados gerais da identificação da IES**

Nome: _____ Sigla: _____

1. Natureza jurídica:

☐ Pública Municipal☐ Pública Estadual☐ Pública Federal☐ Privada Particular☐ Privada Confessional☐ Privada Filantrópica☐ Privada Comunitária☐ Outros. Especificar: _____

2. Endereço:

Rua/Avenida: _____

_____ nº: _____

Complemento: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Telefone: (____) _____ e (____) _____

Endereço eletrônico: _____

3. Tempo de fundação/criação:

☐ 01 a 05 anos☐ 05 a 10 anos☐ 10 a 15 anos☐ 15 a 20 anos☐ 20 a 25 anos☐ 25 a 30 anos☐ 30 a 40 anos☐ 40 a 50 anos☐ Mais de 50 anos

4. Normas que estabelecem a estrutura organizacional

- () Regimento Interno
- () Estatuto Interno
- () Outros. Especificar: _____

PARTE 2: Cursos oferecidos na Educação Superior

1. MODALIDADES

- () Presencial
- () EaD
- () Outras. Especificar: _____

2. MODALIDADE PRESENCIAL

2.1. CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE PRESENCIAL

2.1.1. Quantidade geral dos cursos presenciais de graduação ofertados: _____

2.1.2. Quantidade dos cursos presenciais de graduação em Licenciaturas: _____

2.1.3. Quantidade dos cursos presenciais de graduação em Tecnologias: _____

2.1.4. Quantidade dos cursos presenciais de graduação em Bacharelados: _____

2.1.5. Áreas de concentração: _____

2.1.6. Denominação dos Cursos:

Licenciaturas:

Tecnologias:

Bacharelados:

2.1.7. Número geral de estudantes matriculados na graduação Modalidade Presencial:

- () Até 500 estudantes
- () 500 a 1.000 estudantes
- () 1.000 a 1.500 estudantes
- () 1.500 a 2.000 estudantes
- () 2.000 a 2.500 estudantes
- () 2.500 a 3.000 estudantes
- () 3.000 a 3.500 estudantes
- () 3.500 a 4.000 estudantes
- () 4.500 a 5.000 estudantes
- () 5.000 a 10.000 estudantes
- () 10.000 a 15.000 estudantes

() 15.000 a 20.000 estudantes

() Mais de 20.000 estudantes

2.1.8. Número geral de professores da graduação na Modalidade Presencial:

() Até 100 professores

() 100 a 200 professores

() 200 a 300 professores

() 300 a 400 professores

() 400 a 500 professores

() 500 a 600 professores

() 600 a 700 professores

() 700 a 800 professores

() 800 a 900 professores

() 900 a 1.000 professores

() 1.000 a 2.000 professores

() 2.000 a 4.000 professores

() 4.000 a 6.000 professores

() 6.000 a 8.000 professores

() 8.000 a 10.000 professores

() Mais de 10. 000 professores

2.2.CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA MODALIDADE PRESENCIAL

2.2.1. Quantidade geral dos cursos de pós-graduação presenciais ofertados: _____

2.2.2. Quantidade dos cursos de pós-graduação presenciais lato sensu: _____

2.2.3. Quantidade dos cursos de pós-graduação presenciais stricto sensu: _____

2.2.4.. Áreas de concentração:

2.2.5. Denominação dos Cursos:

Lato sensu:

Stricto sensu:

2.2.6. Número de estudantes matriculados na pós-graduação na modalidade presencial:

() Até 500 estudantes

() 500 a 1.000 estudantes

() 1.000 a 1.500 estudantes

- () 1.500 a 2.000 estudantes
- () 2.000 a 2.500 estudantes
- () 2.500 a 3.000 estudantes
- () 3.000 a 3.500 estudantes
- () 3.500 a 4.000 estudantes
- () 4.500 a 5.000 estudantes
- () 5.000 a 10.000 estudantes
- () 10.000 a 15.000 estudantes
- () 15.000 a 20.000 estudantes
- () Mais de 20.000 estudantes

2.2.7. Número de professores da pós-graduação na modalidade de presencial:

- () Até 100 professores
- () 101 a 200 professores
- () 201 a 400 professores
- () 401 a 600 professores
- () 601 a 800 professores
- () 801 a 1000 professores
- () 1.001 a 1.500 professores
- () 1.502 a 2.000 professores
- () 2.001 a 3.000 professores
- () 3.001 a 4.000 professores
- () 4.001 a 5.000 professores
- () 5.001 a 10.000 professores
- () Mais de 10.000 professores

3. MODALIDADE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD).

3.1. CURSOS DE GRADUAÇÃO NA MODALIDADE EaD

3.1.2. Quantidade geral dos cursos de graduação na modalidade EaD ofertados: _____

3.1.2. Quantidade dos cursos de graduação na modalidade EaD em Licenciaturas: _____

3.1.3. Quantidade dos cursos de graduação na modalidade EaD em Tecnologias: _____

3.1.4. Quantidade dos cursos de graduação na modalidade EaD em Bacharelados: _____

3.1.5. Áreas de concentração: _____

3.1.6. Denominação dos Cursos: _____

Licenciaturas:

Tecnologias:

Bacharelados

3.1.7. Número de estudantes matriculados na graduação na modalidade EaD:

- ☐ Até 500 estudantes
- ☐ 500 a 1.000 estudantes
- ☐ 1.000 a 1.500 estudantes
- ☐ 1.500 a 2.000 estudantes
- ☐ 2.000 a 2.500 estudantes
- ☐ 2.500 a 3.000 estudantes
- ☐ 3.000 a 3.500 estudantes
- ☐ 3.500 a 4.000 estudantes
- ☐ 4.500 a 5.000 estudantes
- ☐ 5.000 a 10.000 estudantes
- ☐ 10.000 a 15. 000 estudantes
- ☐ 15.000 a 20.000 estudantes
- ☐ Mais de 20.000 estudantes

3.1.8. Número de professores da graduação na modalidade EaD:

- ☐ Até 100 professores
- ☐ 101 a 200 professores
- ☐ 201 a 400 professores
- ☐ 401 a 600 professores
- ☐ 601 a 800 professores
- ☐ 801 a 1000 professores
- ☐ 1.001 a 1.500 professores
- ☐ 1.502 a 2.000 professores
- ☐ 2.001 a 3.000 professores
- ☐ 3.001 a 4.000 professores
- ☐ 4.001 a 5..000 professores
- ☐ 5.001 a 10. 000 professores
- ☐ Mais de 10.000 professores

3.2.CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EaD

3.2.1.Quantidade geral dos cursos de pós-graduação na modalidade EaD ofertados: _____

3.2.2.Quantidade dos cursos de pós-graduação na modalidade EaD lato sensu: _____

3.2.3.Quantidade dos cursos de pós-graduação na modalidade EaD stricto sensu: _____

3.2.4..Áreas de concentração:

3.2.5.Denominação dos Cursos:

Lato sensu:

Stricto sensu:

3.2.6.Número de estudantes matriculados na pós-graduação na modalidade EaD:

- ☐ Até 500 estudantes
- ☐ 500 a 1.000 estudantes
- ☐ 1.000 a 1.500 estudantes
- ☐ 1.500 a 2.000 estudantes
- ☐ 2.000 a 2.500 estudantes
- ☐ 2.500 a 3.000 estudantes
- ☐ 3.000 a 3.500 estudantes
- ☐ 3.500 a 4.000 estudantes
- ☐ 4.500 a 5.000 estudantes
- ☐ 5.000 a 10.000 estudantes
- ☐ 10.000 a 15. 000 estudantes
- ☐ 15.000 a 20.000 estudantes
- ☐ Mais de 20.000 estudantes

3.2.7.Número de professores da pós-graduação na modalidade de EaD:

- ☐ Até 100 professores
- ☐ 101 a 200 professores
- ☐ 201 a 400 professores
- ☐ 401 a 600 professores
- ☐ 601 a 800 professores
- ☐ 801 a 1000 professores
- ☐ 1.001 a 1.500 professores
- ☐ 1.502 a 2.000 professores
- ☐ 2.001 a 3.000 professores

- () 3.001 a 4.000 professores
- () 4.001 a 5.000 professores
- () 5.001 a 10.000 professores
- () Mais de 10.000 professores

PARTE 3: DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. A instituição possui programa(s) para a formação de seus professores de ensino superior?
- () sim
 - () não.

Obs 1: Caso a resposta tenha sido negativa, favor explicitar os motivos pelos quais a instituição não tem programa de formação para seus professores.

Justificativa: _____

Obs 2: Caso a resposta tenha sido afirmativa, favor continuar respondendo ao questionário.

2. Qual(is) o(s) objetivo(s) estabelecidos neste(s) programa(s)?
3. Quais as motivações que levaram a instituição a propor formação para os seus professores do Ensino Superior?
4. Qual a infraestrutura administrativa e pedagógica institucional para oferecer a formação de seus professores?
5. Como acontece a participação dos professores neste programa de formação?
6. Quais impactos/efeitos decorrentes da participação dos professores nesta(s) formação têm sido observados e/ou registrados pela instituição no trabalho docente?
7. Descreva como acontece a formação dos professores: (periodicidade, tempo de duração, características gerais da formação, setores envolvidos com a formação, quais temas são trabalhados nessa formação, etc.)

Obs. 3: Caso a instituição tenha um programa/projeto de formação de seus professores do Ensino Superior e deseje anexar a este questionário, favor seguir as orientações:

APÊNDICE B – 1ª carta de apresentação da pesquisa e o questionário on-line

São Paulo, 31 de janeiro de 2012.

Ao Magnífico Reitor.

Assunto: Apresentação de questionário on-line para pesquisa

Cumprimentando-o cordialmente, solicitamos a sua colaboração para realização de nossa pesquisa de doutoramento, que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Nosso objetivo com essa pesquisa é estudar os modos como se desenvolvem as ações formativas dos docentes que atuam em instituições de ensino superior na Região Sudeste. Neste sentido enviamos à Vossa Magnificência um questionário on-line a fim de que possa ser encaminhado e respondido pelo departamento competente desta instituição, com o intuito de coletarmos informações para subsidiar a referida pesquisa.

Na oportunidade esclarecemos que este questionário tem o objetivo de coletar informações sobre os processos de formação que as IES da Região Sudeste oferecem aos seus professores e analisar as características destas instituições a fim de compreender as motivações e as concepções de formação que estão subjacentes a estes processos formativos.

Ressaltamos que a participação é voluntária e que os dados enviados serão analisados e comporão a tese de doutoramento na conclusão da pesquisa. Portanto, a participação e cooperação da sua instituição respondendo a este questionário são fundamentais para o avanço do conhecimento nesta área.

Por fim, informamos que o questionário ficará disponível durante 20 dias, ou seja, de 1º a 11 de fevereiro de 2012, no endereço (Link do questionário on-line).

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Alda Roberta Torres
Doutoranda – Email: aldaroberta@usp.br

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida
Orientadora da pesquisa – Email: mialmei@usp.br

APÊNDICE C – 2ª Carta como lembrete quanto à observância de expiração de prazo

São Paulo, 7 de fevereiro de 2012.

Assunto: Observância de prazo para resposta ao questionário on-line de pesquisa de doutorado.

Magnífico Reitor.

Cumprimentando-o, cordialmente, solicitamos a sua colaboração na observância do prazo para resposta ao **questionário on-line** de pesquisa no nível de doutorado realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, na área temática “Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares”.

Conforme email enviado no dia 31 de janeiro de 2012, com o link e as informações sobre a pesquisa, o prazo em que o questionário ficará disponível se esgotará no próximo sábado, dia 11 de fevereiro.

Relembramos que este questionário tem o objetivo de coletar informações sobre os processos de formação que as IES da Região Sudeste oferecem aos seus professores do ensino superior e analisar as características destas instituições a fim de compreender as motivações e concepções de formação que estão subjacentes a estes processos formativos.

Ressaltamos que a participação é voluntária e que os dados enviados serão analisados e comporão a tese de doutoramento na conclusão da pesquisa. Portanto, a participação e a cooperação da sua instituição respondendo a este questionário são fundamentais para o avanço do conhecimento nesta área.

Por fim, reforçamos que o questionário ficará disponível até o 11 de fevereiro de 2012, no corpo desta mensagem ou no endereço <http://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dENXb2FzaGljTURseUhOVmlxZ3JxVHc6MQ>.

Atenciosamente,

Alda Roberta Torres
Doutoranda – Email: aldaroberta@usp.br

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida
Orientadora da pesquisa – Email: mialmei@usp.br

APÊNDICE D – 3ª Carta de solicitação da participação na pesquisa e resposta ao questionário on-line

São Paulo, 3 de abril de 2012.

Assunto: Pesquisa de Doutorado sobre Formação de Professores do Ensino Superior - Questionário on-line.

Magnífico Reitor.

Cumprimentando-o cordialmente, solicitamos a sua colaboração para realização de nossa pesquisa de doutoramento, que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP. Nosso objetivo com essa pesquisa é estudar os modos como se desenvolvem as ações formativas dos docentes que atuam em instituições de ensino superior na Região Sudeste. Neste sentido reenviamos à Vossa Magnificência um questionário on-line a fim de que possa ser encaminhado e respondido pelo departamento competente desta instituição, com o intuito de coletarmos informações para subsidiar a referida pesquisa.

Ressaltamos que a participação é voluntária e que os dados enviados serão analisados e comporão a tese de doutoramento na conclusão da pesquisa. Portanto, a participação e a cooperação da sua instituição respondendo a este questionário são fundamentais para o avanço do conhecimento nesta área.

Apenas para efeito de informação os emails anteriormente enviados datam de 31/01 e 07/02/2012. Estes continham as mesmas informações constantes neste email, ou seja, a carta de apresentação da pesquisa e o *link* do questionário on-line.

Por fim informamos que o questionário ficará disponível durante 26 dias, ou seja, de 04 a 30 de abril de 2012, no corpo desta mensagem ou no endereço <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dENXb2FzaGljTURseUhOVm1xZ3JxVHc6MQ>.

Colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente,

Alda Roberta Torres
Doutoranda – Email: aldaroberta@usp.br

Profª Drª Maria Isabel de Almeida
Orientadora da pesquisa – Email: mialmei@usp.br

APÊNDICE E – Ficha-resumo das respostas ao questionário on-line

Parte 1: Identificação da Instituição:

Instituição: _____		Sigla: _____	
Natureza jurídica: _____			
Endereço: _____			
n.º: _____	complemento: _____	Bairro: _____	
CEP: _____	Cidade: _____	Estado: _____	
Telefone(s): (____) _____ e (____) _____			
Endereço eletrônico: _____			
Tempo de fundação/criação: _____			
Tipos de normas que estabelecem a estrutura organizacional: _____			

Parte 2: Cursos oferecidos na Educação Superior

Modalidades: () Presencial () EaD () Outros: _____

<u>Modalidade presencial: Graduação</u>	
Quantidade dos Cursos Ofertados:	
Geral: _____	Licenciaturas: _____
Tecnologias: _____	
Bacharelados: _____	
Áreas de concentração: Exatas () Humanas () Biológicas ()	
Denominação dos Cursos:	
Licenciaturas: _____	
Tecnologias: _____	
Bacharelados: _____	
Número geral de estudantes matriculados: _____	
Número geral de professores: _____	

<u>Modalidade presencial: Pós-Graduação</u>	
Quantidade dos Cursos Ofertados:	
Geral: _____	lato sensu _____
stricto sensu: _____	
Áreas de concentração: Exatas () Humanas () Biológicas ()	
Denominação dos Cursos:	
Lato sensu: _____	
Stricto sensu: _____	
Número geral de estudantes matriculados: _____	
Número geral de professores: _____	

<u>Modalidade EaD: Graduação</u>	
Quantidade dos Cursos Ofertados:	
Geral: _____	Licenciaturas: _____
Tecnologias: _____	
Bacharelados: _____	
Áreas de concentração: Exatas () Humanas () Biológicas ()	
Denominação dos Cursos:	
Licenciaturas: _____	
Tecnologias: _____	
Bacharelados: _____	
Número geral de estudantes matriculados: _____	

Número geral de professores: _____

Modalidade EaD: Pós-Graduação

Quantidade dos Cursos Ofertados:

Geral: _____ lato sensu _____ stricto sensu: _____

Áreas de concentração: Exatas () Humanas () Biológicas ()

Denominação dos Cursos:

Lato sensu: _____

Stricto sensu: _____

Número geral de estudantes matriculados: _____

Número geral de professores: _____

Parte 3: Análise de dados sobre a formação dos professores universitários e seu desenvolvimento profissional

A instituição possui programa(s): () sim () não.

Resposta negativa: Temáticas apreendidas das justificativas dadas pelas IES:

Resposta positiva: Temáticas apreendidas das respostas dadas pelas IES

8. Objetivo(s) estabelecido(s) no(s) programa(s) e suas relações com as políticas institucionais:

9. Motivações que levaram a IES a propor formação para os seus professores:

10. Infraestruturas institucional, administrativa e pedagógica para oferta da formação:

11. Participação dos professores no programa de formação:

12. Impactos/efeitos observados e/ou registrados pela IES no trabalho docente em decorrência da participação dos professores na formação:

13. Especificidades dos programas institucionais:

Periodicidade: _____

Tempo de duração: _____

Setores envolvidos: _____

Temas Trabalhados: _____

Características gerais da formação:

Data: ____/____/____

APÊNDICE G – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Concordo em participar, como voluntário(a), da pesquisa de Doutorado intitulada “**A Pedagogia Universitária e suas Relações com as Instituições de Educação Superior: Implicações na Formação para a Docência Universitária**”, que tem como pesquisadora responsável Alda Roberta Torres, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Isabel de Almeida, as quais podem ser contatadas pelos e-mails aldaroberta@usp.br, alrotores@ig.com.br e mialmei@usp.br e pelos telefones (11) 98200-4391 e (11)2641-8792. O presente trabalho tem como objetivos: a) Analisar o desenvolvimento do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e sua presença nas políticas institucionais de formação pedagógica de professores da Educação Superior; b) Analisar as concepções de formação de professores que estão subjacentes aos programas de formação pedagógica dos professores da Educação Superior vivenciados pelas Instituições de Educação Superior; c) Estudar as relações entre os programas de formação pedagógica dos professores da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional; d) Compreender as motivações e legitimidades dos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior oferecidos pelas Instituições de Educação Superior; e) Conhecer a estrutura e organização dos programas de Formação Pedagógica para os professores da Educação Superior. Minha participação consistirá em realizar uma entrevista sobre o Programa de Formação Pedagógica para Professores que atuam na Educação Superior. Compreendo que este estudo possui finalidade de pesquisa, que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, assim minha privacidade. Sei que posso abandonar a minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. Tenho conhecimento que este Termo constará de duas vias e que uma delas ficará com o sujeito e outra com o pesquisador.

Nome completo do participante

Assinatura do participante

Alda Roberta Torres

Nome completo da pesquisadora

Assinatura da pesquisadora

_____, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE H - Plano da visita e observação

Parte 1: Identificação da Instituição:

Instituição: _____	Sigla: _____
--------------------	--------------

Parte 2: Objetivos da Pesquisa

Geral: Analisar o desenvolvimento do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para formação pedagógica de professores da Educação Superior.

Específicos:

- Analisar as concepções de formação de professores que estão subjacentes aos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior vivenciados pelas Instituições.
- Estudar a relação entre os programas de formação pedagógica dos professores da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional.
- Compreender as motivações e legitimidades dos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior desenvolvidos pelas instituições.
- Conhecer a estrutura e organização dos programas de formação pedagógica para os professores da Educação Superior oferecidos pelas instituições.

Parte 3: Ações a serem desenvolvidas durante a visita

Análise documental	Observação	Entrevistas
<p>Conhecer o Projeto conceitual do programa de formação.</p> <p>Conhecer o Projeto de desenvolvimento Institucional – PDI.</p> <p>Conhecer a regulamentação sobre o programa.</p> <p>Levantar material de divulgação do programa.</p> <p>Levantar documentos com registros da vivência do programa.</p>	<p>Espaço físico da equipe de coordenação do programa</p> <p>Conhecer a estrutura acadêmica na qual o programa está inserido.</p>	<p>Realizar entrevistas com os coordenadores e gestores da instituição que estão ligados ao programa.</p>

Data e horário

APÊNDICE I – Diário de campo

Parte 1: Identificação da Instituição:

Instituição: _____ _____ Sigla: _____
--

Parte 2: Dados observados/coletados durante a visita institucional

Data e horário	Fatos, Situações, Contexto e Sujeitos	Reflexões e impressões Durante a visita	Reflexões na análise dos dados

APÊNDICE J – Roteiro da entrevista

• Entrevistas com Pró-reitores de Graduação

1. Qual o foco principal de sua gestão como pró-reitor de ensino ou graduação?
2. Como Pró-reitor (gestor) como o senhor avalia o Programa de Formação Pedagógica para os professores da Educação Superior?
3. Por que oferecer um programa de Formação Pedagógica para professores da Educação Superior?
4. Como a formação pedagógica do professor da Educação Superior pode afetar a gestão de uma Pró-reitoria de Ensino ou Graduação?
5. Como a estrutura e organização acadêmico-administrativa institucional podem contribuir para a formação pedagógica do professor da Educação Superior?
6. Qual o papel deste programa para o desenvolvimento da universidade?
7. Qual o conhecimento da comunidade sobre o programa de formação pedagógica para o professor da Educação Superior?
8. Você considera que este programa ora oferecido faz parte da política institucional? Por quê?

• Entrevistas com os coordenadores do programa de formação pedagógica para professores da Educação Superior.

1. Por que oferecer um programa de Formação Pedagógica para professores da Educação Superior? Quais as motivações? Como surgiu o programa?
2. Por que vocês acreditam que os professores que atuam na graduação necessitam de uma formação pedagógica?
3. Como os professores desta instituição se relacionam com a pesquisa, o ensino e a extensão?
4. Os professores desta instituição exercem outras atividades profissionais além da docência?
5. Você considera que este programa ora oferecido faz parte da política institucional? Por quê?
6. Qual o conhecimento da comunidade sobre o programa de formação pedagógica para o professor da Educação Superior?

7. Você considera suficiente a infraestrutura oferecida para o programa de formação pedagógica para os professores da Educação Superior?
8. Quais as referências teórico-práticas que inspiraram o programa oferecido?
9. Vocês veem contribuições do programa no ensino desenvolvido, ou seja, na prática docente? Já realizaram avaliação com os professores que participaram das atividades oferecidas?
10. Como foi efetivada a participação dos professores/departamentos/áreas na definição do programa?
11. Como é trabalhada a relação entre a formação e o desenvolvimento profissional do professor?
12. Como é oferecido (Presencial ou EaD)? Havendo outros campi, como são contemplados?

APÊNDICE L – Quadro de correspondência entre os objetivos e os núcleos de sentido apreendidos do corpus de análise.

Objetivo geral	Objetivos específicos			
<p>Analisar o desenvolvimento do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para formação pedagógica de professores da Educação Superior.</p>	<p>1) Analisar as concepções de formação de professores que estão subjacentes aos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior vivenciados pelas Instituições.</p>	<p>2) Estudar a relação entre os programas de formação pedagógica dos professores da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional.</p>	<p>3) Compreender as motivações e legitimidades dos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior desenvolvidos pelas instituições.</p>	<p>4) Conhecer a estrutura e a organização dos programas de formação pedagógica para os professores da Educação Superior oferecidos pelas instituições.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Representatividade dos seguimentos. - Conselhos superiores.. - Participação dos professores. - Valorização do ensino. - Conselhos superiores. - Resolução. - Experiências nacionais. - Experiências internacionais. - Resistência. - Criação de rotina (calendário e suspensão de aulas). - Imposição da participação (calendário e suspensão das aulas). - Divulgação do programa (on-line e imprensa). - Divulgação por área setorializada, envolvimento. - Participação voluntária. - Conhecimento a partir do Programa de Avaliação da Graduação. - Resistência do docente quanto à formação. - Lugar para discutir a prática. - Sala de aula e ensino. - Novas concepções metodológicas de ensino, aprendizagem e avaliação. - Tecnologias da informação no processo de ensino –aprendizagem. - Fortalecimento do ensino de graduação e pós-graduação. - Aprimorar o ensino de graduação. - Impactos da tecnologia em sala de aula. - Aumento do envolvimento do docente com o ensino de graduação. - Técnicas e tecnologias de ensino. - Didática, ensino e avaliação. - Metodologias ativas. - Valorização da interação e autonomia dos sujeitos da aprendizagem. - Diálogos multi/inter/disciplinares. - Resolução com a suspensão de aulas para realização da formação. - Pró-Reitoria de Graduação. - Ações institucionais. - Aprimorar o ensino de graduação. - Discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem. - Auxiliar o docente nas 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente ligada à qualidade do ensino. - Pós-graduação formando para a docência. - Experiência. - Formação para instrumentalizar. - Conceção ampliada de formação. - EA2 – Espaço institucional. - Apoio à docência. - Evento. - Formação por área. - Treinamento. - Conversas. - Discussões. - Valorização das práticas. - Formação atrelada à lógica. - Demandas espontâneas. - Workshops. - Formação colaborativa. - Formação e experiência. - Formação institucional. - Formação pedagógica para o ensino. - Programa. - Evento. - Formação permanente. - Formação contínua. - Refletir sobre a prática. - Experiência. - Formação advinda do MEC. - Palestra. - Formação pedagógica. - Palestra de capacitação. - Formação e carreira. - Formação continuada. - Cursos de Pós-graduação. - Palestras e oficinas. - Aprimoramento pedagógico permanente. - Prática pedagógica no Ensino Superior. - Disponibilização de recursos técnicos e ferramental teórico. - Espaço para formação continuada. - Formação profissional e acadêmica do corpo docente. - Qualificação permanente do corpo docente. - Aprimoramento para a área de educação, ensino e aprendizagem. - Treinamento obrigatório a todos os assistentes de ensino e treinamento voluntário aos docentes interessados. - Apoio técnico ao professor. - Treinamento para assistentes de ensino e professores. - Apoio técnico 	<ul style="list-style-type: none"> - Tradição no ensino. - Após a expansão, crescimento na pesquisa e extensão. - Pesquisa isolada do ensino. - Pesquisa e extensão são fortes. - Integrar a pesquisa ao ensino. - Carreira dos professores obriga-os a se envolver com pesquisa, ensino e extensão. - A extensão é menos exercida. - Regime de dedicação exclusiva. - Não tem avaliação sistematizada. - Pedagogia universitária é uma área nova. - Professores não dialogam com a educação. - Pelas avaliações feitas, há valorização da formação pedagógica. - Resistência de alguns professores quanto à formação pedagógica. - A formação parte das demandas oriundas da avaliação dos professores e sugeridas pelas coordenações dos cursos. - PDI. - Resolução. - Comissão. - Núcleo de formação pedagógica. - Cotidiano da sala de aula. - Perfil do aluno. - Formação específica. - Ajudar o docente a planejar sua carreira. - Professores novos. - Investimento institucional diferenciado a partir do tempo de serviço. - Formação profissional e acadêmica do corpo docente. - Desenvolvimento profissional de seus docentes. - Treinamento obrigatório a todos os assistentes de ensino e treinamento voluntário aos docentes interessados. - Implementação de programas de valorização da atividade docente por meio da criação de premiações. - Treinamento para 	<ul style="list-style-type: none"> - Professores jovens recém-saídos da pós-graduação. - Reuni – perfil do aluno. - Expansão da Educação Superior. - Professor enfrenta desafios na sala de aula. - Experiência como professor. - Formação técnica. - Mestrado e doutorado não formam para a docência. - Política nacional – MEC. - Consulta às bases, aos seguimentos profissionais da IES. - Professores antigos de casa. - Formação pedagógica para melhorar o ensino. - FORGRAD. - Valorização do ensino de graduação. - Dia a dia da sala de aula. - Formação do docente para os desafios da sala de aula. - Professores bem formados contribuem para o desenvolvimento da universidade. - Professores têm formação técnica, mas não têm para a docência. - Processos seletivos de docentes não exigem formação para docência. - Professores atuam na área administrativa também sem formação. - Candidatos são selecionados mesmo sem formação para professor. - Criação de rotina (previsão de datas no calendário institucional e suspensão de aulas para o professor participar da formação pedagógica). - Divulgação impressa e on-line do programa de formação. - Divulgação setorializada: participação voluntária e conhecimento a partir do programa de avaliação da graduação. - Autores nacionais. - Experiências de outras IES nacionais. - Experiências internas. - Alguns professores resistem à formação. - Visitas de professores estrangeiros para socializarem suas realidades e experiências. - Previsão no PDI. - Comissão. - Resolução. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar rotina. - Comissão para organização do programa. - O programa está no início, por isso ainda é insuficiente. - Faltam incentivos para os professores participarem de eventos na área pedagógica. - Captação de recursos para eventos na área pedagógica. - Criação de órgão ligado à Pró-Reitoria de Graduação. - O programa está em fase de implantação, por isso insuficiente. - O programa de apoio da administração central. - Valorização do ensino de graduação. - O programa ainda não tem avaliação sistematizada. - A avaliação fomenta demanda da formação pedagógica. - A Pedagogia Universitária é uma área muito nova. - Professores de outras áreas não conseguem dialogar com a área da educação. - A demanda para o programa surge das avaliações e são detectadas. - Há resistências de alguns professores ao programa. - PDI. - Resolução. - Comissão. - Núcleo de formação pedagógica. - Cotidiano da sala de aula. - Perfil do aluno. - Formação específica. - Formação pedagógica. - A intenção de ajudar o docente a planejar sua própria carreira. - Investimento institucional diferenciado na formação dos professores a partir do seu tempo de serviço. - Trabalho com professores recém-contratados. - Presencial. - Workshop por causa da falta de tempo do professor. - Participação voluntária.

<p>atividades de ensino.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprimoramento para a área de educação, ensino e aprendizagem. - Treinamento obrigatório a todos os assistentes de ensino e treinamento voluntário aos docentes interessados. - Teoria e tecnologia do ensino. - Pedagogia do Ensino Superior. - Avaliação do ensino e aprendizado. - Filosofia do ensino. - Projetos político-pedagógicos. - Implementação e normatização dos processos de avaliação do ensino e aprendizado. - Criação de projetos de inovação no ensino. - Provocar discussões e inovações no processo de ensino-aprendizado. - Projeto arquitetônico do espaço institucional. - Consonância com a missão e política institucionais. - Resolução para instituição do programa. - Didática do Ensino Superior. - Espaço de diálogo. - Docência do Ensino Superior. - Tecnologias digitais na prática docente. - Programa de apoio ao ensino de graduação. - Participação e envolvimento. <p>- FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO.</p> <p>- CRIAÇÃO DE ROTINAS.</p> <p>- POLÍTICA E LEGISLAÇÃO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Treinamento. - Inovação pedagógica. - Formação continuada. - Aprimoramento pedagógico permanente do corpo docente. - Reflexão e discussão sobre a prática docente. - Didática do Ensino Superior. - Programa de apoio ao ensino de graduação. - Didática como eixo da formação. - Formação pedagógica continuada. - Atividades que compõem o programa. - Programa de capacitação. - Participação e envolvimento. - Construção coletiva. <p>- FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA.</p> <p>- POLÍTICAS.</p> <p>- ESPAÇO.</p>	<p>assistentes de ensino e professores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação pedagógica fazendo parte da carreira docente. <p>- PEDAGOGIA.</p> <p>- ENSINO.</p> <p>- FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA.</p> <p>- POLÍTICAS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Núcleo de formação Pedagógica. - Índices de retenção. - Evasão. - Reconhecimento e valorização das ações realizadas pelos docentes na graduação. - Formação de docentes em diversas áreas não contemplou aspectos didáticos relacionados à aprendizagem. - Demandas espontâneas. - Professores propõem temas para a formação. - Coordenadores de curso propõem temas para a formação. - Aprimorar o ensino de graduação. - Desafios em formar professores. - Programa de apoio ao ensino de graduação. <p>- FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA.</p> <p>- POLÍTICAS.</p> <p>- CRIAÇÃO DE ROTINAS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comissões. - Resolução com a suspensão de aulas para realização da formação. - Pró-Reitoria de Graduação. - Espaço de Apoio ao ensino e aprendizagem. - Oficinas. - Fóruns e oportunidades para discussão. - Curta duração das vivências de formação. - Pró-Reitoria de Graduação. - Serviço de apoio didático e pedagógico. - Diversas unidades da universidade. - Eventos na área de educação. - Auxílio administrativo para ações que visem captação de recursos e investimento para inovação. - Assessoria técnico-pedagógica aos docentes. - Treinamento obrigatório a todos os assistentes de ensino e treinamento voluntário aos docentes interessados. - Promoção e divulgação de eventos. - Implementação de programas de valorização da atividade docente por meio da criação de premiações. - Apoio técnico ao professor. - Treinamento para assistentes de ensino e professores. - Coordenação por parte de um docente com ampla experiência em educação. - Pró-reitoria de graduação. - Núcleos de ensino, de avaliação e de projetos. - Assessores da coordenação geral por núcleo. - Projeto arquitetônico do espaço institucional. - Resolução para instituição do programa. - Espaço de diálogo. - Palestras. - Programa de apoio ao ensino de graduação. - Bolsas exclusivas aos discentes. - Planejamento com a participação efetiva do docente. - Atividades que compõem o programa. - Participação e envolvimento. - Construção coletiva. <p>- CRIAÇÃO DE ROTINAS.</p> <p>- PEDAGOGIA.</p> <p>- POLÍTICA.</p> <p>- FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA.</p> <p>- ESPAÇO.</p>
---	--	---	---	--

APÊNDICE M – Quadro de correspondência entre os objetivos, as questões da entrevista e os núcleos de sentido nas respostas dos entrevistados.

Objetivos da pesquisa Sujeitos entrevistados	Geral	Específicos				Núcleos de sentido por sujeitos entrevistados
	Analisar o desenvolvimento do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para formação pedagógica de professores da Educação Superior.	1) Analisar as concepções de formação de professores que estão subjacentes aos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior vivenciados pelas Instituições.	2) Estudar a relação entre os programas de formação pedagógica dos professores da Educação Superior e seu desenvolvimento profissional .	3) Compreender as motivações e legitimidades dos programas de formação pedagógica de professores da Educação Superior desenvolvidos pelas instituições.	4) Conhecer a estrutura e a organização dos programas de formação pedagógica para os professores da Educação Superior oferecidos pelas instituições.	
Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal	Questões: 6, 7, 8 - Desenvolvimento do ensino leva ao desenvolvimento da universidade. - Participação e colegiados. - Rotina e cotidiano. - Cultura institucional. - Representatividade. - Sistematização da participação através de comissões.	Questões: 2, 6 e diluídas nas outras questões - Concepção ampla de formação docente. - Formação permanente e continuada. - Cotidiano. - Formação para o ensino. - Formação instrumental. - Evento	Questões: diluídas nas questões. - Formação permanente.	Questões: diluídas nas questões - Professores muito jovens e pouca experiência. - Qualidade do ensino de graduação. - Perfil atual do estudante. - Evasão. - Retenção. - Pós-graduação. - Expansão (Reuni)	Questões: 5 - Rotina. - Participação e colegiados.	- FORMAÇÃO PERMANENTE. - ENSINO DE GRADUAÇÃO. - PARTICIPAÇÃO. - REGULAMENTAÇÃO. - ROTINA. - PÓS-GRADUAÇÃO
Diretora de Ensino- Universidade Federal	Questões: 5, 6, 8. - Participação. - Compromisso. - Políticas de formação.	Questões: diluídas nas questões - Palestra, Corresponsabilidade, Compromisso.	Questões: 3, 4, 11. - Expansão. - Dedicção exclusiva. - Professores jovens e antigos ou mais experientes. - Programa interrompido pela greve (cotidiano).	Questões: 1, 2, 6, 8, 10. - Perfil atual do estudante. - Formação técnica. - Formação pedagógica. - Pós-graduação. - Política nacional de formação de professor para a Educação Superior. - Processos seletivos para professores. - Concursos para professores. - Funções administrativas - Imposição. - Participação, compromisso.	Questões: 7, 9, 10, 11, 12. - Início de implantação PPC – fomento. - Professores e técnicos administrativos. - Greve interrompe o cotidiano.	- FORMAÇÃO PEDAGÓGICA - FORMAÇÃO TÉCNICA - POLÍTICAS NACIONAIS.
Coordenadora da Divisão de Ensino – Universidade Federal	- Formação pedagógica. - Carreira docente. - Políticas institucionais (conselhos). - Continuidade do programa.	- Programa. - Eventos do programa. - Temáticas sugeridas. - Eventos.	- Ensino e pesquisa integrados. - Formação pedagógica para o ensino. - Dedicção exclusiva. - Política institucional e valorização do ensino. - Resistência por parte de alguns professores ao pedagógico. - Formação pedagógica contínua. - Prática.	- Fórum dos Pró-Reitores de Graduação – FORGRAD. - Perfil atual do estudante. - Experiência do Pró-Reitor contribui com o programa. - Formação para a docência. - Referências bibliográficas nacionais. - Programa de outras universidades. - Participação.	- Mais investimento financeiro. - Mais captação de recursos. - Valorização do ensino. - Resistência ao pedagógico. - Participação sistematizada. - Presencial. - Dificuldade com a infraestrutura para EaD. - Reflexão sobre a prática. - Garantia da participação.	- VALORIZAÇÃO DO ENSINO. - CARREIRA DOCENTE. - FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO. - PARTICIPAÇÃO.

<p>Coordenador do Espaço de Aprendizagem – EA2</p> <p>– Universidade Estadual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A formação faz parte do planejamento estratégico. - Apoio à docência. - Planes. - Regulamentações. - Avaliação da graduação fomenta demandas. - Formação por área. - Espaço de apoio. - Participação voluntária. - Universidade é um espaço múltiplo. - Internacionalização - Experiências internacionais. - Pedagogia universitária norte-americana. - Formação e avaliação. - Infraestrutura física com a criação de um espaço definido para o EA2. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de tempo por parte dos professores. - Workshops. - Programa – TOPE. - Espaços culturais. - Formação como responsabilidade institucional. - Avaliação e formação. - Formação por área. - Participação voluntária. - Experiências internacionais. - Há resistência dos professores com algo diverso. - Formação colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação para professores recém-contratados. - Planejar a carreira. - A carreira pensada como um todo. - Concurso. - Pós-graduação e a produção acadêmica. - Investimento nos jovens professores. - A avaliação da graduação fomenta a formação. - Há também demandas espontâneas. - Resistências por parte de alguns professores e áreas. - Dedicção exclusiva. - Concurso público. - Carreira. - Relatórios trienais com resultados da produção dos professores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conselhos, câmaras, comissão. - Concurso público. - Responsabilidade institucional. - Internacionalização - Avaliação e formação. - Legitimidade a partir das demandas das áreas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Curso para recém-concursados. - Presenciais. - Envolvimento das áreas através dos coordenadores. - Formação e experiências. - Avaliação fomentadora e demandas espontâneas. - Espaço de apoio. - Negociação e cuidado. - Regulamentações - Resistências. - Visibilidade depende a quem o espaço está atrelado. - Pró-Reitoria de Graduação. 	<ul style="list-style-type: none"> - INTERNACIONALIZAÇÃO. - UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DIVERSO. - AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO. - CARREIRA. - RESPONSABILIDADE DA INSTITUIÇÃO.
<p>Núcleos de sentido por objetivos da pesquisa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - POLÍTICA. 	<ul style="list-style-type: none"> - PARTICIPAÇÃO. - ESPAÇO. 	<ul style="list-style-type: none"> - FORMAÇÃO CONTÍNUA E CARREIRA. 	<ul style="list-style-type: none"> - DOCÊNCIA. - POLÍTICA NACIONAL. - TENDÊNCIAS NACIONAIS. - CONCURSOS. - JOVENS PROFESSORES. 	<ul style="list-style-type: none"> - COTIDIANO. - ROTINA. - FORMAÇÃO RELACIONADA AO MOMENTO DA CARREIRA DO DOCENTE. - ESPAÇO. 	

APÊNDICE N – Quadro dos núcleos de sentido e categorias temáticas

	Núcleos de sentido		CATEGORIAS TEMÁTICAS
	A partir do corpus da análise	A partir dos relatos das entrevistas	
Objetivo geral	- FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO. - CRIAÇÃO DE ROTINAS. - POLÍTICA E LEGISLAÇÃO.	- POLÍTICA.	POLÍTICA COTIDIANO ESPAÇO
Objetivo específico 01	- FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA. - POLÍTICAS. - ESPAÇO.	- PARTICIPAÇÃO. - ESPAÇO. - COTIDIANO.	
Objetivo específico 02	- PEDAGOGIA. - ENSINO. - FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA. - POLÍTICAS.	- FORMAÇÃO CONTÍNUA E CARREIRA.	
Objetivo específico 03	- FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA. - POLÍTICAS. - CRIAÇÃO DE ROTINAS.	- DOCÊNCIA. - POLÍTICA NACIONAL. - TENDÊNCIAS NACIONAIS. - CONCURSOS. - JOVENS PROFESSORES.	
Objetivo específico 04	- CRIAÇÃO DE ROTINAS. - PEDAGOGIA - POLÍTICA. - FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E CARREIRA. - ESPAÇO.	- COTIDIANO. - ROTINA. - FORMAÇÃO RELACIONADA AO MOMENTO DA CARREIRA DO DOCENTE. - ESPAÇO	