UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIELDA FERREIRA PRYJMA

**A Pesquisa e o Desenvolvimento
Profissional do Professor da Educação Superior**

São Paulo
2009

MARIELDA FERREIRA PRYJMA

**A Pesquisa e o Desenvolvimento
Profissional do Professor da Educação Superior**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas
Escolares

Orientador: Professora Doutora Roseli Cecília Rocha de
Carvalho Baumel

São Paulo

2009

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

371.129.1 Pryjma, Marielda Ferreira
P973p A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior / Marielda Ferreira Pryjma ; orientação Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel. São Paulo : s.n., 2009.

--- p. il., grafs. tabs.

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. Formação continuada do professor 2. Formação de professores 3. Ensino superior 4. Professores – Formação profissional 5. Desenvolvimento profissional I. Baumel, Roseli Cecília Rocha de Carvalho, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marielda Ferreira Pryjma

A pesquisa e o desenvolvimento profissional do professor da educação superior

Orientadora: Professora Doutora Roseli Cecília Rocha de Carvalho Baumel

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: **Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares**

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Professor _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Professor _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Professor _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Professor _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Professor _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Veja

*Não diga que a canção está perdida
Tenha fé em Deus, tenha fé na vida
Tente outra vez*

Beba

*Pois a água viva ainda está na fonte
Você tem dois pés para cruzar a ponte
Nada acabou, não, não, não, não.*

Tente

*Levante sua mão sedenta e recomece a andar
Não pense que a cabeça agüenta se você parar,
Não, não, não, não.
Há uma voz que canta,
Uma voz que dança,
Uma voz que gira
Bailando no ar*

Queira

*Basta ser sincero e desejar profundo
Você será capaz de sacudir o mundo, vai
Tente outra vez*

Tente

*E não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez*

Tente Outra Vez

Raul Seixas / Paulo Coelho / Marcelo Motta

Dedico este trabalho

Aos Meus Pais

Acionir e Dirceu (in memorian)

Origem....

Aos Meus Filhos

Luiza e Daniel

Razão...

Ao Meu Marido

Carlos

Opção...

... da minha existência.

RESUMO

A formação continuada, no atual contexto social e econômico, é condição fundamental para uma atuação profissional que atenda as demandas sociais vigentes. A escolha e a definição deste tema atrela-se à necessidade que o mesmo desperta pela sua complexidade e atualidade. A responsabilidade que recai sobre a educação superior, pela produção e disseminação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico do país, promove preocupação, a partir da expansão da educação superior ocorrida nas últimas décadas, na comunidade acadêmica. Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento contínuo do professor faz parte da natureza do seu próprio trabalho. Considera-se, também, que a pesquisa pode possibilitar que o professor compreenda e analise seu ensino. E é nesse sentido que esta investigação busca entender, como a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior. Sob tal perspectiva, o presente trabalho tem como *objetivo* analisar as contribuições que a pesquisa proporciona ao desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior. Teve-se, ainda, o objetivo de: analisar como ocorre a inserção da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente, que atua na educação superior; conhecer como a formação, para a docência e para a pesquisa, ocorreu durante a vida profissional destes professores; investigar como as pesquisas realizadas pelos docentes estão articuladas e/ou vinculadas à sua área de atuação no ensino de graduação; e entender qual a percepção de formação docente que este professor apresenta. Os dados para a pesquisa foram coletados e analisados considerando a abordagem qualitativa como pressuposto teórico e metodológico. A entrevista semi-estruturada compôs a etapa de coleta de dados e esta foi escolhida por ser uma técnica que possibilita investigar temas estritamente complexo e a análise de conteúdo foi utilizada para o tratamento dos dados. Os dados indicam que a formação docente do professor da educação superior carece de propostas institucionais e de políticas públicas destinadas a sua efetivação, que a pesquisa possibilita a formação de um profissional reflexivo e crítico e que o desenvolvimento profissional do professor está sendo entendido como um processo coletivo que envolve o próprio professor, as instituições formadoras e as pessoas que compartilham o ambiente de atuação profissional. O tema de investigação proposto é carente de estudos e indica-se a área da docência da educação superior para novas pesquisas.

Palavras-chave: docência – pesquisa – formação – educação superior

ABSTRACT

The continuous formation progress in the present social-economic context is a fundamental condition for professional behavior that answers social demands of today. This subject choice and definition are related to the necessity that the subject has by its complexity and prevailingly. The responsibility given to higher education, meaning production and dissemination of necessary knowledge to Brazil's economic development, concerns, starting from its big expansion that occurred in the past few decades, the academic community. Starting from the idea that professor's continuous development is part of his/her own job. It is also considered that research allows the professor to understand and analyze his/her teaching. From this point of view, this investigation aims to explain how research contributes to professor development in superior education. Considering this, the object of this study is to analyze the contributions that research gives to professional development of the professors at the superior education. Other objectives include to study how research is introduced to superior education professor's during their professional development. Also, this study aims to understand how the formation, concerning teaching and research, occurred during the career of professors. Moreover, this investigation also shows how research done by professors is expressed and/or related to their specialty in superior education. Finally, the study aims to understand which perspective of teaching formation that the professor shows. The data used in this research was collected and analyzed considering the qualitative boarding as a theoretical and methodological assumption. The semi-structured interview was the data collecting method as it is a technique that allows investigating highly complex subjects. The content analysis was used to treat the data. The data show that teaching formation of the superior education lacks institutional purposes and public politics directed to its execution. The data also demonstrate that research allows the formation of a reflective and critical teacher and that the professor's career development is being understood as a collective process that involves the professor him/herself, their educational institutions and the people that share the same working environment. Currently not many studies exist in this field. Therefore more studies should be done to increase knowledge in this area.

Key-words: teaching – research – formation – superior education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa / 1996 e 2006	40
Figura 2 –	Número de Instituições de Ensino Superior por Organização Acadêmica / 1996 e 2006	41
Figura 3 –	Número total de Funções Docentes, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho / 1996 e 2006.....	42
Figura 4 –	Número Total de Funções Docentes por Organização Administrativa / 1996 e 2006	44
Figura 5 –	Número Total de Funções Docentes e Grau de Formação em Instituições de Ensino Superior Pública / 1996 e 2006	45
Figura 6 –	Número total de Funções Docentes e Grau de Formação em Instituições de Ensino Superior Privada / 1996 e 2006	46
Figura 7 –	Cursos e Níveis da Educação Superior	53

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação Matrículas e Função Docente por Categoria Administrativa / 1996 e 2006	47
Tabela 2 – Relação Matrículas e Função Docente por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa / 1996 e 2006	48
Tabela 3 – Relação entre Doutores e Matrículas por Categoria Administrativa / 1996 e 2006	50
Tabela 4 – Relação entre Mestres e Matrículas por Categoria Administrativa / 1996 e 2006	50
Tabela 5 – Relação entre Especialistas e Matrículas por Categoria Administrativa / 1996 e 2006	51
Tabela 6 – Número de Programas de Pós-Graduação por Nível, agrupado por Região / 1996	56
Tabela 7 – Número de Programas de Pós-Graduação por Nível, agrupado por Região / 2006	57
Tabela 8 – Número de Alunos Matriculados em Programas de Pós-Graduação / 1996 e 2006	58
Tabela 9 – Número de Docentes, com dupla contagem, agrupados por Região / 1996...	58
Tabela 10 – Número de Docentes, com dupla contagem, agrupados por Região / 2006...	59
Tabela 11 – Número de Alunos por Programas de Pós-Graduação e Docentes, sem dupla contagem, agregado por Região / 1996 e 2006	60
Tabela 12 – Número de Alunos Concluintes da Graduação e Número de Programas de Pós-Graduação / 1996 e 2006.....	60

Tabela 13 – Publicações Qualificadas por Docente Permanente	61
Tabela 14 – Publicações Qualificadas o Programa por Docente Permanente	61
Tabela 15 – Cálculo da Média Ponderada da Produção Bibliográfica	62
Tabela 16 – Cálculo da Média Ponderada da Produção em Anais	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas e Objetivos da Entrevista	99
Quadro 2 – Caracterização dos Professores Entrevistados	100
Quadro 3 – Caracterização dos Professores Entrevistados em Relação ao Tipo de Vínculo com a Instituição de Ensino	101
Quadro 4 – Finalidades da Legislação para a Educação Superior	103
Quadro 5 – Dimensões do Desenvolvimento Profissional Proposto por Day	104
Quadro 6 – Dimensões do Desenvolvimento Profissional Proposto por Nóvoa	105
Quadro 7 – Temas e Categorias das Entrevistas	107
Quadro 8 – Categorias e Subcategorias das Entrevistas	109
Quadro 9 – Subcategoria Expõe Atitudes Pessoais de Aprendizagem Profissional	110
Quadro 10 – Subcategoria Reconhece Valores Pessoais Assumidos na Prática Profissional	114
Quadro 11 – Categoria Atitude Individual de Aprendizagem e Subcategoria Indica a Realização de Cursos de Formação Profissional	116
Quadro 12 – Subcategoria Opina sobre Cursos de Formação Profissional	119
Quadro 13 – Subcategoria Revela Oportunidades Individuais de Reflexão	123
Quadro 14 – Subcategoria das Categorias Atitude Reflexiva sobre a Prática Profissional e Saberes Docentes	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas e Objetivos da Entrevista	99
Quadro 2 – Caracterização dos Professores Entrevistados	100
Quadro 3 – Caracterização dos Professores Entrevistados em Relação ao Tipo de Vínculo com a Instituição de Ensino	101
Quadro 4 – Finalidades da Legislação para a Educação Superior	103
Quadro 5 – Dimensões do Desenvolvimento Profissional Proposto por Day	104
Quadro 6 – Dimensões do Desenvolvimento Profissional Proposto por Nóvoa	105
Quadro 7 – Temas e Categorias das Entrevistas	107
Quadro 8 – Categorias e Subcategorias das Entrevistas	109
Quadro 9 – Subcategoria Expõe Atitudes Pessoais de Aprendizagem Profissional	110
Quadro 10 – Subcategoria Reconhece Valores Pessoais Assumidos na Prática Profissional	114
Quadro 11 – Categoria Atitude Individual de Aprendizagem e Subcategoria Indica a Realização de Cursos de Formação Profissional	116
Quadro 12 – Subcategoria Opina sobre Cursos de Formação Profissional	119
Quadro 13 – Subcategoria Revela Oportunidades Individuais de Reflexão	123
Quadro 14 – Subcategoria das Categorias Atitude Reflexiva sobre a Prática Profissional e Saberes Docentes	126
Quadro 15 – Subcategoria Expõe Dificuldades e Facilidades na Prática da Pesquisa	129
Quadro 16 – Categoria Saberes Docentes e Subcategoria Atribui à Aprendizagem Profissional as Experiências de Trabalho	135

Quadro 17 – Subcategoria Reconhece a Importância da Pesquisa para o Desenvolvimento Profissional	137
Quadro 18 – Subcategorias da Categoria Atendimento às Expectativas Profissionais	141
Quadro 19 – Subcategoria Revela Relação entre a Área de Formação e Disciplinas Ministradas	144

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
ENADE	Exame Nacional de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
ITA	Instituto Tecnológico da Aeronáutica
NRD	Núcleo de Referência Docente
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG.....	Plano Nacional de Pós-Graduação
SINAES	Sistema Nacional Avaliação Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1	REVISÃO DE LITERATURA.....	23
2.1	CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	30
2.2	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	30
2.3	A FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	52
2.3	O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	69
2.4	FORMAÇÃO DOCENTE	78
2.5	A PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA	86
2.5.1	A pesquisa e a Educação Superior	86
2.5.2	A pesquisa em educação	89
3	O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.....	93
3.1	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	93
3.2	OBJETIVOS ORIENTADORES DA INVESTIGAÇÃO.....	93
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	94
3.4	PESQUISA DOCUMENTAL E TEÓRICA	95
3.5	ENTREVISTAS	97
3.6	CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS	99
3.7	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	102
3.7.1	Análise de Documentos	102
3.7.2	Entrevistas.....	104
4	TRATAMENTO E DISCUSSÃO DOS DADOS	107
4.1	TEMAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS	107
4.1.1	Desenvolvimento Pessoal	109
4.1.2	Desenvolvimento Profissional	126
4.1.3	Desenvolvimento Organizacional.....	140

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
	REFERÊNCIAS	151
	ANEXOS.....	161

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor tem sido uma tônica nos estudos que envolvem a área de educação. Essa situação revela que esta necessita de estudos, políticas públicas, projetos institucionais, entre outras ações, e tais alertas são encontrados nas publicações e literatura especializadas, em âmbito nacional e internacional; nas proposições de eventos como congressos e simpósios direcionados à formação docente em diferentes países; nas linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação; e, principalmente, nos documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, Lei de Diretrizes e Bases, Diretrizes para os diferentes Cursos de Graduação, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)¹ e outras publicações², que enfatizam, direta e indiretamente, a necessidade da formação docente para atuar em instituições de ensino.

A história da educação no país demonstra que as políticas públicas destinadas à formação do professor não foram priorizadas pelos diferentes governos. No entanto, há um consenso, na área de educação, de que o desenvolvimento socioeconômico e político do país necessita subsidiar um sistema de ensino aprimorado. O investimento na educação tem sido considerado uma forma segura e elementar para se alcançar o desenvolvimento e crescimento econômico e social. Essa percepção se configurou há muito, mas a prioridade, em relação à educação, emerge junto com a necessidade de um desenvolvimento econômico competitivo em relação aos demais países.

O desenvolvimento tecnológico ocorrido nas últimas três décadas trouxe a exigência de uma formação escolar voltada para novas competências e habilidades, assegurando que o indivíduo possa atuar em uma sociedade globalizada. A exigência de um novo perfil para os futuros profissionais redirecionou os olhares, novamente, para o interior da escola: como esta poderá contribuir para a formação de um cidadão que atuará em uma sociedade sem fronteiras?

¹ BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2008.

² Para maiores informações acessar o site oficial do Ministério da Educação (www.mec.gov.br) que disponibiliza diversos relatórios, documentos, pesquisas, boletins, normas que subsidiam a compreensão do ensino superior no país.

O conhecimento passou a possibilitar a inserção do cidadão nesse mercado competitivo e essa busca, advinda das mais diferentes áreas, modificou o perfil do cidadão, tornando o seu domínio teórico e profissional uma característica competitiva para a concorrência no mercado. A informação sempre foi necessária, no entanto, no mundo atual, ela necessita estar vinculada aos diferentes campos, para ser utilizada na sociedade atual. Exemplo disso seria o domínio da tecnologia articulado com as línguas estrangeiras, como o inglês, o espanhol e o mandarim, em praticamente todas as ciências, contribuindo, efetivamente, para a extinção das fronteiras na sociedade globalizada.

Nesse contexto estão os professores, muitos formados em momentos históricos distintos, possivelmente sem as características profissionais supracitadas, mas precisando formar os alunos que ingressarão num mercado de trabalho exigente de qualificação profissional ³. Essa realidade desvela que as políticas públicas não privilegiaram a formação do professor como uma condição fundamental para enfrentar os novos desafios sociais na história recente do país.

Os professores passaram a desempenhar um novo papel nesse contexto e a necessidade de uma formação permanente e contínua se fez, e está se fazendo, imprescindível para essa atuação profissional. A qualidade de ensino está diretamente associada à qualidade da formação do professor que nele atua.

A educação retoma aqui o seu espaço prioritário em um contexto social e como ela é representada pelas pessoas que nela atuam, os professores passaram a ser alvos de permanentes análises e críticas em relação à sua atuação e formação profissional.

A cobrança em relação à profissionalização docente desencadeou uma exigência de profissionalização acirrada, como nas demais áreas de atuação social, e a solicitação por professores competentes tem merecido destaque no cenário nacional, visto que as exigências por uma melhor qualificação dos futuros trabalhadores emergem num contexto de competitividade econômica.

Essa situação não ocorreu em vão e sob essa ótica o quadro não é muito animador: entre o período de 1996 e 2004, o número de alunos matriculados no ensino superior aumentou mais de 10 vezes em nível mundial; de 13 milhões de matrículas, passou-se para 132 milhões, em oito anos (AGUILAR, 2008, p. 175). A educação superior aumentou mais de

10 vezes em nível mundial; de 13 milhões de matrículas, passou-se para 132 milhões em oito anos (AGUILAR, 2008, p. 175). Na América Latina e Caribe, as instituições de educação superior passaram de 164, em 1960, para 7.514 no período de 2000 a 2003, apresentando um aumento significativo nessa esfera (Ibid., p. 186). Vale ressaltar que 31% destas, do setor privado, passaram a corresponder a 65% no final de 2003 (Ibid.). O aumento do número de vagas nas instituições destinadas à educação superior foi ampliado e o número de professores também correspondeu a esse crescimento. Todavia, nenhuma política de formação docente foi implantada para assegurar que tais profissionais desempenhassem, com qualidade, a sua função. Esses professores, que ingressaram como docentes no ensino superior, possivelmente, não tinham o preparo para uma atuação que proporcionasse uma formação discente condizente com as necessidades sociais e de mercado.

A partir desse contexto é que o tema desenvolvimento profissional do docente da educação superior foi proposto. Esse desenvolvimento foi analisado sob três vertentes: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional propostas por Day (2001) e Nóvoa (1997). Essa formação é composta por diferentes aspectos da vida pessoal e profissional do docente, bem como das políticas e contextos institucionais que configuram o saber fazer profissional do professor. As propostas de formação incluem, ainda, a perspectiva da formação de um professor investigador de sua própria prática docente e que possibilite uma ação reflexiva sobre a sua prática pedagógica.

A formação profissional do professor que atua na educação superior, proposta no Brasil, deve ocorrer nos programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, em nível de especialização, mestrado e doutorado ³. A formação continuada, no atual contexto social e econômico, é condição fundamental para uma atuação profissional que atenda as demandas sociais vigentes.

Parte-se do pressuposto que o desenvolvimento contínuo do professor faz parte da natureza do seu próprio trabalho. Considera-se, também, que a pesquisa pode possibilitar que o professor compreenda e analise seu ensino. E é nesse sentido que esta investigação busca entender como a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior.

³ O artigo 66 da Lei 9394/96 define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL. LDB, 1996)

Sob tal perspectiva, o presente trabalho tem como *objetivo* analisar as contribuições que a pesquisa proporciona ao desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior.

Teve-se, ainda, o objetivo de: analisar como ocorre a inserção da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente que atua na educação superior; conhecer como a formação, para a docência e para a pesquisa, ocorreu durante a vida profissional desses professores; investigar como as pesquisas realizadas pelos docentes estão articuladas e/ou vinculadas à sua área de atuação no ensino de graduação; e entender qual a percepção de formação docente que esse professor apresenta.

A escolha e a definição desse tema atrelam-se à necessidade que o mesmo desperta pela sua complexidade e atualidade. A responsabilidade que recai sobre a educação superior, pela produção e disseminação dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento econômico do país, promove preocupação, a partir da expansão da educação superior ocorrida nas últimas décadas, na comunidade acadêmica.

Por outro lado, a escolha desse tema suscita uma discussão sobre a necessidade de se refletir sobre a própria prática docente, visando a formação de alunos que tenham capacidades para aprender em diferentes meios, que possuam atitudes empreendedoras, fundamentais para formar cidadãos com competências para construir uma sociedade mais justa e solidária, além de instigar a inovação pedagógica na educação superior.

Assim, este estudo é constituído por quatro partes distintas e complementares entre si, além desta apresentação, que é a primeira. A segunda buscou situar a temática e a pesquisa teórica, realizada com o intuito de analisar, brevemente, a história da educação superior no mundo ocidental, particularmente no Brasil.

A partir dessa compreensão, foram discutidas as políticas públicas para a educação superior no Brasil, influenciadas pelas propostas da UNESCO e do Banco Mundial para a América Latina e Caribe, na tentativa de trazer subsídios teóricos para o entendimento do processo de formação do professor nesse contexto.

O desenvolvimento profissional do professor, em relação ao processo de formação inicial e continuada, foi iniciado com a análise dos propósitos dos programas de pós-

graduação no Brasil, desde o seu surgimento, passando pela concepção de formação docente, desenvolvimento profissional e formação continuada.

A investigação das teorias educacionais que subsidiam as ações docentes, notadamente a pesquisa em educação, orientou a discussão no sentido de se compreender como o conhecimento sobre a prática pedagógica pode contribuir para a formação de um docente investigativo e reflexivo.

Nesse sentido, a busca por autores que subsidiassem a discussão sobre a educação superior, especialmente as que possibilitam compreender a dinâmica social deste nível de ensino articulada às perspectivas futuras, destacou a formação docente como um dos principais fatores que contribuiriam para a melhoria da qualidade de ensino.

Paralelamente a essa discussão, a contextualização, constituída historicamente no país, influenciada por políticas nacionais e internacionais, desvelou que a educação superior apresentou um crescimento qualitativo e quantitativo em relação às décadas recentes, trazendo novas características para o processo, principalmente no que se refere às novas exigências profissionais para os professores desse nível de ensino.

A terceira parte apresenta como os dados para a pesquisa foram coletados e analisados, explicando, pormenorizadamente, a metodologia utilizada para o tratamento dos dados. A entrevista semiestruturada compôs a etapa de coleta de dados e esta foi escolhida por ser uma técnica que possibilita a captação imediata e corrente da informação, além de permitir o tratamento de assuntos estritamente complexos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Esta também foi concebida considerando três argumentos recorrentes:

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores (POUPART, 2008, p. 216).

A quarta apresenta o tratamento e discussão dos dados, indicando os temas, categorias e subcategorias utilizadas para a análise dos resultados, bem como as considerações advindas dessas análises. A quinta parte relata as considerações finais e apresenta reflexões que buscam contribuir com as discussões que envolvem a pesquisa na formação docente.

1. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O conhecimento foi o objeto central da universidade. A função desta deveria ser a transmissão de um saber culturalmente construído e acumulado. Este nível de ensino teve características peculiares e estruturas complexas, já que visava à formação de intelectuais especializados que mantivessem a direção política, econômica, profissional, cultural entre outros fatores, da sociedade, por meio do conhecimento.

A origem do ensino superior⁴ está atrelada à constituição de instituições formais de ensino que formassem culturalmente os intelectuais e ele teve seu surgimento na Europa Medieval, século XII, e era responsável pela formação dos nobres e dos intelectuais vinculados à Igreja Católica. A sua evolução esteve associada ao desenvolvimento do próprio Estado e por essa razão ocorreu de forma lenta e gradativa (TRINDADE, 1999, p. 16). As primeiras instituições de educação superior estavam ligadas à Igreja Católica e eram reconhecidas pelo seu caráter de formação intelectual e por oficializarem essa formação por meio da emissão de certificados. Na França, por exemplo, essas instituições religiosas ofereciam formação intelectual e emitiam licenças para o exercício da docência, subsidiando a criação e a ampliação de novas instituições de ensino (DURHAM, 2006, p. 87).

O propósito da autonomia intelectual, advinda da própria produção do conhecimento, passou a ser o eixo norteador do ensino superior. No entanto, a história revela que a educação superior originou-se de três modelos de ensino, oriundos da Europa Medieval, que

⁴ Mendonça destaca que a instituição universitária é uma criação específica do mundo ocidental e teve papel decisivo para unificar a cultura medieval e exerceu forte influência na constituição dos Estados nacionais (MENDONÇA, 2000, pp. 131-132).

influenciaram as instituições de ensino superior nos demais países ocidentais: o modelo jesuítico, o francês e o alemão.

O modelo jesuítico influenciou diretamente o ensino em diversos países, pois propunha um ensino desde as escolas de primeiras letras até as escolas superiores. Era controlado pela Igreja Católica e tinha como intuito assegurar a ordem das instituições de ensino, o sucesso da formação cultural e intelectual dos alunos e as normas propostas deveriam ser rigorosamente seguidas por seus mestres e alunos. O conhecimento deveria ser repassado para que os educandos o estudassem e memorizassem e os conteúdos eram definidos pelo *Ratio Studiorum*⁵. Essa estrutura curricular buscava garantir que todos os conteúdos fossem ministrados pelos docentes e que estes cumprissem o que era proposto (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 146).

Os franceses buscaram desvincular-se da influência religiosa e os seus intelectuais estimularam a criação de cursos particulares de formação; o número de alunos que procuravam essa formação assegurava que o sustento dos docentes fosse garantido por meio de mensalidades cobradas a cada um. No entanto, apesar dessa situação se tornar aceita socialmente, esses professores não tinham autonomia para emitir qualquer certificação aos seus alunos, função esta exclusiva destinada à escola catedralícia (Ibid).

A organização desses docentes deu origem à Universidade de Paris e sua característica principal foi um ensino laico. Os professores criaram uma estrutura de ensino embasada em um estatuto reconhecido pelas autoridades locais e que assegurava um ensino desvinculado dos valores da Igreja. Essa característica do ensino superior o acompanhou durante toda a sua história e a liberdade acadêmica permanece sendo um dos principais objetivos a ser assegurado nesse nível de ensino nos dias atuais. A liberdade, mediada pelo rigor da ciência, para a produção de novos conhecimentos norteou o desenvolvimento e efetivação do ensino superior e a socialização das produções transpuseram fronteiras, ideologias, crenças e valores.

A ciência moderna, assim, a partir do século XVI, substituiu a razão embasada na fé pelo poder da razão da ciência moderna, e a constituição do conhecimento sobre o mundo e sobre o homem possibilitou a superação da ignorância em prol do progresso.

As funções das universidades passaram a ser de absorver, aplicar e difundir o saber humano, considerando este, basicamente, fruto da atividade intelectual dos grandes

⁵ “*Ratio Studiorum* é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica. Ela foi promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação” (GADOTTI, 1996, p. 72). O modelo curricular brasileiro foi diretamente influenciado por esse documento.

centros de produção técnico-científica das nações desenvolvidas. A função específica da universidade é, então, da atualização histórica, de manter informada a clientela intelectual do resultado da investigação realizada a partir de problemas exógenos e distante das necessidades, interesses e dificuldades nacionais (REIS FILHO, 1978, p. 197).

O modelo alemão de universidade surgiu após o Renascimento, século XIX, e propôs a separação entre a Igreja e o Estado. A educação superior passou a ter uma responsabilidade com o desenvolvimento da ciência moderna, ampliando e diversificando, definitivamente, o conhecimento do homem. Essa situação desencadeou uma nova formatação institucional substituindo a formação cultural pela formação profissional e nominando as universidades em escolas superiores (REIS FILHO, 1978, p. 196).

As universidades, pois, não seguem um modelo único e a história da universidade, a partir do século XVII, se confunde, em grande medida, universidade e Estado. As novas tendências da universidade caminham em direção a sua nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar “papel social das universidades” (TRINDADE, 1999b, p. 10).

Aquele século foi marcado, entre outros fatores, por uma concepção de Estado-nação e os indivíduos, nesse contexto, passaram a ter responsabilidades com o desenvolvimento desse Estado. A educação, concebida como um espaço para o estímulo e desenvolvimento de talentos, dedicava-se a um grupo reduzido de pessoas, tradição designada à educação, principalmente a superior, à elite da sociedade vigente, desencadeando processos de desigualdade em seu acesso, além do distanciamento que passou a ser construído entre a academia e o mundo cotidiano.

Em 1810, Von Humboldt introduziu, na Universidade de Berlim, o ideal de instituição voltada à ciência e à pesquisa, considerado moderno, em contradição à herança e tradição da Idade Média de ensino e organização limitados aos interesses da Igreja. Na França, na mesma época, Napoleão Bonaparte desenvolveu a concepção de Universidade fundamentada em serviços prestados à nação. Desde então ambas tornaram-se, em todo o mundo, referência quanto aos princípios de funcionamento da instituição acadêmica: de um lado a concepção Liberal, que prevê autonomia de ensino e, principalmente, de produção de conhecimento / pesquisa (característica da tradição anglo-saxônica); de outro, a concepção Funcional de instituição como serviço público ou engrenagem da administração central (tradição francesa) (MENEGHEL, 2003, p. 226).

A educação superior se fundamentou na produção do saber e na concepção de um conhecimento expresso em palavras ditas e escritas, em que os currículos propostos buscavam

a compreensão e entendimento de um mundo natural (DURHAM, 2006, p. 89). A busca por essa compreensão desencadeou, por consequência, um conhecimento que passou a ser mediado por regras e normas que caracterizam a ciência, tornando esse espaço de ensino um local privilegiado para a produção do conhecimento. Isto não significa afirmar que todo o conhecimento é produzido no interior do ensino superior e a história desvela que, de fato, isto não ocorreu. Mas oportuniza que a formação do indivíduo, na busca desses conhecimentos, deve estar vinculada ao ensino superior.

O alargamento do capitalismo e dos processos de produção, originários na indústria, buscou no conhecimento a sua efetivação e o desenvolvimento desse Estado passou a estar associado à ampliação da ciência, advinda e construída na educação superior. Paralelamente ao seu próprio desenvolvimento, a educação superior, neste contexto de Estado, passou a ser regulamentado e normatizado por ele, visto que as atividades acadêmicas deveriam estar associadas aos anseios e necessidades sociais.

O seu caráter elitista permaneceu até o início do século XX e o desenvolvimento da educação superior gerou um isolamento e distanciamento social, sendo questionado pela própria sociedade. Tais críticas geraram uma ampliação de vagas para as demais classes sociais, destacando-se aqui a classe média, destinada à profissionalização da população e solicitada pelo próprio Estado para a continuidade do desenvolvimento social e econômico das diferentes nações. O mercado de trabalho define as características da educação superior e a produção, anteriormente de alta cultura e formação de elites, foi substituída pela formação de mão-de-obra necessária ao desenvolvimento social (MENEGHEL, 2003, p. 227).

A modernização da universidade, associação entre ensino e pesquisa, coincidiu com a necessidade do desenvolvimento econômico e social do país, e a atualização das universidades, na primeira metade do século XX, teve na pesquisa uma das suas reestruturações. No Brasil, a preocupação com a independência intelectual motivou a busca pelo rompimento com os centros de produção intelectual que definiram os modelos das universidades brasileiras⁶. O caminho encontrado para essa independência foi a criação e institucionalização dos programas de pós-graduação, em nível *stricto sensu*⁷, para a ampliação e legitimação das pesquisas no país.

⁶ A criação da Universidade de Brasília, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, da Universidade de São Paulo e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, entre outros, estimularam a busca pela autonomia intelectual brasileira (CUNHA, p.173-174).

⁷ *Stricto sensu* é uma expressão em latim que significa literalmente *em sentido estrito*. Na educação superior ela se refere aos cursos de pós-graduação ofertados por instituições de educação superior que titulam os estudantes como mestre e doutor em determinada área do conhecimento. (Portal do MEC, 2009)

A história da educação superior no Brasil derivou da própria origem da universidade na Europa. A primeira instituição de ensino superior no país foi fundada na Bahia pelos jesuítas. No entanto, a maioria dos colégios católicos ensinava conhecimentos básicos das primeiras letras e somente alguns ofereciam cursos superiores de Arte⁸ e Teologia (CUNHA L. A., 2000, p. 152).

Os ideais da educação superior preocupavam Portugal e durante o período colonial a criação dessas instituições foi proibida no Brasil buscando evitar movimentos que pudessem estimular a independência brasileira do domínio português⁹. As demais escolas superiores brasileiras¹⁰ foram criadas, com características distintas das do período Colonial, com a vinda da Corte Portuguesa para o país, as quais eram, inicialmente, controladas e mantidas por Portugal e a sua estrutura, inspirada no modelo francês de educação superior, também buscava a formação de mão-de-obra qualificada e almejava levar o Brasil à modernidade encontrada nos países europeus.

A estrutura universitária não possibilitava absorver os novos conhecimentos porque a distância cultural existente entre o Brasil e os centros produtores desses saberes manteve a universidade brasileira presa em seus propósitos conservadores.

A universidade tem a responsabilidade de criar, desenvolver, transformar e transmitir o saber que o homem adquire de si mesmo e colocá-lo a seu serviço. A ciência, o saber filosófico, as artes e até a tecnologia, podem, e a história o testemunha, tornar-se um valor em si mesmo, oprimindo o homem ou sustentando estruturas alienantes. [...] Destas reflexões decorre, necessariamente, uma política educacional que coloca prioritariamente a Reforma da Universidade como sua tarefa preliminar. Em uma sociedade alienante, a universidade não pode ser livre. Entretanto, ela pode criar um processo educativo libertador que se caracteriza pela formação de um profissional capaz de atuar no processo de mudança social e desenvolvimento do país (REIS FILHO, 1978, p. 208).

A educação superior no Brasil não foi associada à pesquisa e essa não ocorria no interior das instituições de ensino. Os institutos de pesquisa eram responsáveis pelas

⁸ Ressalta-se aqui que este curso abrangia o ensino de lógica, física, matemática, ética e metafísica e tinha duração de três anos (CUNHA, p. 152).

⁹ Portugal não era referência em educação superior, como a Espanha, por exemplo, que apresentava uma população letrada e com oito universidades, contrastando com a única portuguesa a de Coimbra (CUNHA, 2000, p. 157).

¹⁰ D. João VI, a partir de 1817, criou cátedras isoladas em vez de universidades e eram unidades de ensino simples constituídas por um professor e seus alunos em locais improvisados (Ibid, p.153-54).

investigações e somente a partir da criação da Universidade de São Paulo¹¹, em 1934, que a pesquisa foi incorporada como uma das funções da educação superior (MENEZES, 2003, p. 231). As décadas seguintes caracterizaram-se por políticas de expansão do ensino secundário e ampliação das vagas e instituições de educação superior. A criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica, ITA¹² (1947), trouxe uma proposta de educação inovadora por ter sido influenciada pelo modelo norte-americano de ensino superior. A criação da Universidade de Brasília (1962) seguiu o mesmo princípio, e a organização da instituição por departamentos, a ausência de cátedras vitalícias¹³, o regime de dedicação exclusiva dos docentes, o currículo flexível, a pesquisa e a pós-graduação propiciaram um novo modelo de educação (CUNHA L. A., 2000, p. 173).

A formação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação ocasionou o vínculo desses com a docência nas universidades, já que eram contratados para o exercício do magistério. Esses professores passaram a compor o quadro de docentes universitários admitidos a partir de concursos públicos, vinculados a um plano de carreira institucional e viriam a assegurar que a expansão quantitativa do ensino superior ocorresse. Assim, os professores da educação superior seriam, simultaneamente, responsáveis pela docência e pela pesquisa nas instituições de ensino e formariam um quadro de intelectuais que buscariam a superação dos problemas sociais, econômicos, políticos e culturais encontrados na sociedade brasileira.

A Lei 5.540/68 determinou que o ensino fosse indissociado da pesquisa. Embora essa determinação buscasse evitar a existência de quadros de docentes distintos dos pesquisadores, ela foi reinterpretada para significar que todo professor deveria, ao mesmo tempo, ensinar e pesquisar. [...] Assim, a pós-graduação e a pesquisa, articulados à carreira docente, produziram uma mudança qualitativa do magistério universitário, não só nas universidades federais como também, nas estaduais e nas privadas. [...] Definidas na Constituição de 1988 como instituições onde o ensino,

¹¹ A Universidade de São Paulo incluiu docentes estrangeiros de alta qualificação em seu quadro de professores, gerando condições para a criação de um novo modelo de professor-pesquisador. (CUNHA L. A., 2000, p. 173).

¹² A organização do ITA desconsiderou o modelo vigente de estrutura da cátedra vitalícia e esta foi substituída pelos departamentos. Os professores eram contratados por meio de concursos sob a responsabilidade da comunidade acadêmica, contratados sob as normas trabalhistas e contavam com um plano de carreira. Alunos e professores tinham dedicação ao ensino e pesquisa (MENDONÇA, 2000, p. 142).

¹³ “O regime de cátedras foi extinto pela lei 5.540, de agosto de 1968, substituído pelo regime departamental e pela divisão dos cursos de graduação entre o ciclo básico e o profissional. Os professores de disciplinas idênticas ou semelhantes foram agrupados nos mesmos departamentos [...] A departamentalização implicou, também, a criação de uma nova instância na organização das universidades – a coordenação e o colegiado de curso. Este seria formado de representantes dos departamentos cujas disciplinas colaboram, em diferentes medidas, em cada curso de graduação. Complementando a departamentalização e a divisão dos cursos de graduação, o regime de matrícula por disciplina (regime de créditos)...” (CUNHA L. A., 1999, p. 92).

pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociado (CUNHA L. A., 2000, p. 188).

A política para o ensino, a pesquisa e a extensão, bem definida pelo Estado, buscou ampliar o número de produções científicas na medida em que oportunizou a formação de pesquisadores e docentes nos programas de pós-graduação. O propósito dessa formação está na ampliação do número de pessoas que saibam produzir novos conhecimentos e na divulgação dessa produção científica.

A proposta da reforma universitária brasileira de 1968, em relação ao ensino e à pesquisa, não se efetivou e o ensino foi considerado o eixo norteador da educação superior durante a década de 70.

Um efeito, a meu ver, mais profundo e duradouro sobre o ensino superior no Brasil, teve, entretanto, a contraditória política desenvolvida pelo governo para atender à expansão da demanda. Dado que a ampliação das vagas nas universidades públicas, aliada às medidas de racionalização econômica e administrativa, tais como a unificação do vestibular ou a criação de um ciclo básico de estudos, não era suficiente para atender ao volume da demanda, o governo passou a estimular o crescimento da oferta privada. [...] Dessa forma, constitui-se, a meu ver, um sistema dual, formado, por um lado, pelas universidades, principalmente públicas, e, por outro, por um sem-número de instituições isoladas que não se diferenciaram das primeiras por um critério de especialização mas, na prática, pela qualidade do ensino oferecido (MENDONÇA, 2000, p. 148).

Os processos seletivos para o acesso à educação superior vinculavam o ingresso das camadas sociais mais elevadas, pois eram as que cursavam um ensino secundário que possibilitava o domínio de conteúdos necessários para a entrada no ensino superior, tornando este elitizado (MENEZES, 2003, pp. 233-34).

A educação superior, num contexto internacional, ao conseguir atender às pressões econômicas e sociais¹⁴ designadas a ela, e as décadas de 60 e 70 foram marcadas por inúmeras reformas de ensino na Europa e América Latina. Ressalta-se aqui que a ênfase, nessas reformas, ateu-se, inicialmente, ao ensino. A pesquisa passou a ter uma regulação por parte do Estado.

¹⁴ O modelo de ensino tornou-se inadequado e as pressões econômicas e sociais estavam relacionadas ao aumento crescente do custo da educação superior; a ausência de flexibilidade curricular e de políticas que atendessem a maioria da população; o distanciamento entre a alta qualificação necessária para a formação de pesquisadores e o ensino elementar que atendessem a maioria dos estudantes; a pressão para a inserção de empresas no apoio ao desenvolvimento tecnológico; e a necessidade de um desenvolvimento de áreas de cooperação interdisciplinar, tanto para o ensino, quanto para a pesquisa (DURHAM, 2006, pp. 104-05)

Na década de 80, a globalização do capitalismo e sua repercussão nos Estados nacionais deu início a passagem do modelo de Estado intervencionista e de Bem-Estar para o neoliberal, que atua apenas como regulador do mercado e promotor da competitividade. Na educação, as influências deste novo contexto implicaram em uma redefinição dos seus objetivos / fins e, também, na obtenção de espaços e meios diferenciados de acesso ao conhecimento (Ibid, p.234-35).

A década de 90 caracterizou-se pelo aumento de instituições destinadas à educação superior. A necessidade de ampliação do ensino, para atender às pressões do mercado de trabalho, resultou em políticas para a criação de currículos mínimos, determinando a duração dos cursos, para que a validação dos diplomas fosse efetivada. Essas políticas envolvem as diretrizes curriculares, o sistema de avaliação, o sistema de financiamento, a regulamentação das profissões, autorização e reconhecimento dos cursos superiores, entre outras políticas propostas para a educação superior a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996.

A história da educação superior traz em seu contexto o profissional da educação que nela atua e esse docente, historicamente, se constituiu de acordo com os diferentes episódios e fatos que configuraram essa história. Adverte-se que esse profissional é um ser histórico e faz parte de um contexto social, o que significa que ele é agente e, simultaneamente, reflexo desse processo social. As suas características profissionais se alteraram pouco, se comparadas ao modelo jesuítico, pois ele ainda age como transmissor de um conhecimento. Por outro lado, ele é fruto das políticas propostas nos diferentes momentos históricos e pôde-se perceber que a educação superior permanece controlada e definida pelo Estado e a mudança de seu perfil talvez não seja uma intenção política. A profissionalização surge como uma necessidade essencial para a qualificação docente, já esta poderá propor novas atitudes institucionais que busquem tornar o ensino uma aquisição coletiva aos que procuram a educação superior.

2.2 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

As discussões que têm permeado a área da educação buscam analisar, refletir e estudar as políticas destinadas ao ensino superior em diversos países. O VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (2008), ocorrido em Buenos Aires,

revela que o teor dessas discussões estão, de fato, em voga. Após a apresentação de mais de 500 trabalhos, oriundos de oito países da América Latina, os seus participantes elaboraram uma manifestação pública reforçando o seu “compromisso com a defesa da educação pública e gratuita e igualitária, em todos os níveis, como direito humano inalienável e dever do Estado” (VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente, 2008). As condições de trabalho foram indicadas e apontam para uma série de fatores que configuram e, de certa forma, explicam a atuação docente no momento atual.

A remuneração dos docentes segue em patamares muito baixos, em alguns casos indigna, dependendo do país; a relação professor / aluno por turma é alta, sobretudo nos anos iniciais da educação básica; a jornada escolar dos estudantes é também baixa se comparada aos países centrais – a escola de tempo integral está longe de ser uma realidade na América Latina –; que a intensificação do trabalho têm sido uma constante nas escolas latino-americanas, sobretudo, depois das reformas mais recentes e que têm trazido consigo problemas de saúde dos profissionais em proporções alarmantes; que as condições de tais condições de trabalho e remuneração têm levado à desqualificação dos profissionais da educação e os programas de formação docente não são pensados a partir das necessidades que os docentes manifestam (VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente, 2008).

Esse manifesto revela que “em diversos países as lutas afirmaram a educação como direito social, quando os neoliberais desejavam convertê-la em serviço” (Ibid.). Tais reivindicações rumam para uma educação como direito social e as pesquisas confirmam que essas lutas têm obtido êxito (Ibid.), e, mesmo que percebidas de forma singela, elas têm contribuído para o processo de transformação social. Isso demonstra que a educação tem sido reanalisada, reavaliada e refletida nos últimos anos e as desigualdades sociais permanecem no bojo dessas reflexões.

Chauí confirma essa perspectiva e argumenta que

Ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado (CHAUI, 2003, p. 6).

Essas considerações ressaltam que a educação e a educação superior atravessam um momento peculiar no contexto internacional. A principal característica do Estado neoliberal se manifesta no que diz respeito às políticas sociais, visto que elas são delegadas e

compartilhadas com a iniciativa privada, transferindo a responsabilidade pública para a privada. Um exemplo clássico dessa situação foi o que ocorreu com a educação e a saúde, setores que exigem amplos investimentos para terem qualidade, que foram desapropriadas como direitos sociais, passando a serem mercadorias vendidas em prestações mensais (mensalidades escolares e planos privados de saúde exemplificam o caso) (GISI, 2003, p. 96). A iniciativa privada é estimulada no Estado neoliberal e o documento publicado pelo Banco Mundial (1995) aponta o direcionamento da educação superior admitindo e indicando que essa intencionalidade, modelo, deve ser adotada para a educação.

El examen de las experiencias de los países indica que hay cuatro orientaciones clave para la reforma: fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

O incentivo à criação de instituições privadas de educação superior foi acatado por países da América Latina como Chile, Colômbia e Brasil (BANCO MUNDIAL, 1995). Retoma-se, nesse contexto, a defesa pelo direito à educação superior como dever do Estado. A importância da educação é percebida e aceita como uma condição para o crescimento econômico e social de um país, no entanto, a crise da educação superior perpassa a inversão de responsabilidades apresentada por diversos setores da sociedade pelos países em desenvolvimento.

Na Conferência Regional realizada pela UNESCO em Havana, 1996, enquanto o Banco Mundial prioriza a política fiscalizadora do Estado a respeito das universidades e enfatiza a medição dos desempenhos e o controle dos resultados obtidos, com a intenção de revisar as matrizes históricas incorporando uma cultura de avaliação orientada para estas metas, a UNESCO recupera o respeito às práticas e às missões históricas das universidades públicas e autônomas. Ambos organismos consideram a necessidade de reformar e inovar a educação superior. Porém, enquanto o Banco Mundial propõe que as universidades se comportem como organizações privadas eficientes, capazes de prestar contas dos resultados de sua gestão a seus “clientes”, a UNESCO denota uma preocupação com a “eficácia social”, ou seja, salienta a necessidade de que as instituições de educação superior respondam às demandas sociais oferecendo uma educação de qualidade, que promova a inclusão social (RODRIGUEZ e MARTINS, s.d.).

A crítica ao Estado neoliberal, em relação à educação superior, refere-se à redução de seu compromisso político com ela, tornando este um bem que, apesar de ser público, deixa de ser sua responsabilidade exclusiva, gerando uma crise no setor pela ausência de financiamento e capitalização da educação superior (SANTOS, 2005, p. 13). Se nesse contexto a educação é tida como um bem de consumo, uma mercadoria, ela acaba sendo inserida numa nova ordem mundial que a reestrutura para um novo modelo de sistema produtivo, ampliado e competitivo, alterando as condições de produção e as relações de trabalho. O processo crescente da globalização, articulada com as tecnologias de comunicação, enfraquece as fronteiras ou obstáculos físicos, econômicos e culturais entre os países, instaurando um novo paradigma produtivo: o conhecimento como elemento fundamental para a formação de recursos humanos.

Nesse contexto, o desenvolvimento tecnológico permitiu que as fronteiras diminuíssem, mas não as disparidades sociais. Imbernón (2000, p. 18) assegura que “a diferença entre os países foram crescendo” com o início do século XXI. A educação é vista como o meio para minimizar essa diferença, buscando uma formação embasada em aquisição de conhecimentos articulada às habilidades de utilização desses conhecimentos para tomada de decisão.

A sociedade da informação surge na década de 70 devido a uma revolução tecnológica sem precedentes. Embora, estejamos acostumados a falar desse momento como de uma crise, deveríamos falar de mudança. Vejamos por quê. Na sociedade industrial, havia um predomínio do setor secundário (indústria) e um crescimento do terciário (serviços) em detrimento do setor primário (agricultura, pesca, mineração, etc.). Atualmente, está desenvolvendo-se um novo setor (quaternário ou informacional), em que a informação é a matéria-prima e o seu processamento é a base do sistema econômico. No desenvolvimento do citado setor, acontecem majoritariamente diferentes modos de articulação que podemos resumir em duas tendências conforme a posição econômica do país e o as políticas governamentais realizadas: a mudança no processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões (IMBERNÓN, 2000, p. 22).

O crescimento econômico das duas últimas décadas, em nível mundial, traz em si a exigência por uma maior qualificação profissional, visto que a diversidade de postos de trabalho foi ampliada. Esse crescimento gerou necessidades sociais, entre elas, a obrigação de ofertar uma educação, em nível superior, para um maior número de pessoas.

O ensino superior, em todos os lugares, está sendo chamado para tornar-se mais bem ajustado e responder melhor às demandas dos tempos nos quais novas oportunidades são acompanhadas por novos desafios. Está claro agora que o ensino superior, como muitos outros níveis e formas de educação, está sendo chamado a reexaminar, tendo em vista suas relações com a sociedade e particularmente com o setor econômico, seu lugar institucional e organizacional, acordos para a consecução de fundos e gerenciamento. O ensino superior está sendo solicitado a desenvolver, com todos os parceiros importantes, uma visão compreensiva de seus objetivos, tarefas e funcionamento (UNESCO, 1999, pp. 23-24).

A expansão quantitativa da educação superior tem sido acompanhada por desigualdade de acesso¹⁵ em diversos países (Ibid, p. 29). Além dessa expansão, a política educacional conta com novos propósitos defendidos pelo Banco Mundial, que associa a educação à produtividade, “estabelecendo diretrizes para a educação na América Latina em que prioriza a melhoria da eficiência interna, qualidade, equidade, descentralização e privatização” (GISI, 2003, p. 100). Sob essa ótica, a educação superior busca o fortalecimento econômico na relação entre escolarização, trabalho, produtividade, serviço e mercado (AZEVEDO¹⁶ apud GISI, 2003, p. 99-100). As mudanças sociais e econômicas estão possibilitando a construção de uma identidade profissional constituída a partir dos desafios externos e a educação passa a ser concebida¹⁷ como o elo que possibilitaria novas adaptações a esse meio, já que intermediaria a compreensão dessa realidade social.

Assim, as características da educação superior apresentam semelhanças em todos os continentes: a complexidade¹⁸ (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 161). As demandas exigem adaptação rápida a essas mudanças sociais e, concomitantemente, ampliação da escolarização

¹⁵ Essas desigualdades têm origens nas mais diversas causas, entre elas: o crescimento demográfico; avanço da educação básica; crescimento econômico (percepção de que o desenvolvimento econômico está atrelado ao desenvolvimento educacional); surgimento de países independentes e democráticos; crescimento da população jovem em países em desenvolvimento (países desenvolvidos têm visto a sua população idosa crescer); e desenvolver recursos humanos locais e capacidades para receber e aplicar conhecimento e tecnologia em prol da economia (UNESCO, 1999, pp. 30-31).

¹⁶ AZEVEDO, Janete Maria Lins. *A educação como política pública*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

¹⁷ Goergen (2003, p. 145) indica que o conhecimento, neste contexto, precisa ter utilidade para que os profissionais possam estar preparados para atuar em um mundo globalizado. Sobre globalização e universidade ver GOERGEN, Pedro. Universidade e globalização. Entre a adesão e o dissenso. In: ZAINKO, M.A.S.; GISI, M.L. Políticas e gestão da educação superior. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003.

¹⁸ A complexidade enunciada por Sobrinho (2003, p. 162) refere-se ao novo contexto da educação superior que evolve a expansão quantitativa (número de matrículas e instituições), a crise do financiamento (dificuldades financeiras que desencadearam a ampliação da privatização das instituições de educação superior), a diversificação institucional (tentativa de atender às demandas diferenciadas) e internacionalização (características de mercadorização globalizada).

para atender ao aumento da competitividade, eficiência e produtividade solicitada pelo mercado de trabalho.

Para acompanhar essas transformações e assegurar a eficácia das políticas, o Estado criou um instrumento de controle e regulação das instituições dos mais diversos setores e dos serviços públicos, a avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 63). A avaliação que ocorre tradicionalmente no meio educacional busca acompanhar o desenvolvimento do estudante durante a sua aprendizagem (apresenta-se aqui somente uma explicação simplista da avaliação) para rever e reanalisar o processo educacional como um todo. Sob a mesma ótica da avaliação do estudante durante a sua formação, o Estado passou a utilizar a avaliação institucional como uma política para acompanhamento dos serviços em geral, ampliando-a para toda a educação superior pública ou privada.

A história da educação superior no Brasil demonstra que a qualidade do ensino, desenvolvido pelos professores não era questionada. A permanente preocupação com a eficiência e qualidade do sistema de ensino passou a ser avaliada através de processos sistemáticos propostos pelo Estado, afetando direta e indiretamente o trabalho docente e os propósitos das instituições de ensino (PACHANE, 2003, pp. 70-71). Esse processo de avaliação considera os mais variados aspectos que envolvem a educação superior, como infraestrutura das instituições, titulação dos docentes, oferta de cursos, desempenho dos estudantes a partir do Exame Nacional de Cursos (ENADE), entre outros fatores. A preocupação que embasa esse processo é o conhecimento acerca da realidade educacional, quer para identificar as potencialidades, quer para identificar os possíveis problemas que a envolvem. Assim, as avaliações, nas últimas duas décadas, têm estrita relação com as políticas e as reformas da educação superior propostas pelo Estado (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 62).

A discussão que norteia as propostas de avaliação da educação superior tem respeitado que somente poderia ocorrer de forma efetiva se as próprias instituições participassem do processo avaliativo. O Sistema Nacional de Avaliação em Educação Superior (Sinaes) surgiu para assegurar que as avaliações obtivessem os propósitos alcançados, isto é, que a qualidade do ensino superior pudesse ser construída com a participação da comunidade escolar. O Sinaes¹⁹ foi embasado em três princípios para ser efetivado: a avaliação deve ocorrer no

¹⁹ “Os principais elementos da avaliação propostos pelo Sinaes são a auto-avaliação orientada, a avaliação da instituição, avaliação dos cursos de graduação e o Enade. Estes elementos estão inseridos na concepção do sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, concepção esta que toma a avaliação como processo que efetivamente vincula a dimensão formativa a um processo de sociedade comprometido com a justiça e a igualdade social” (RISTOFF, LIMANA, e BRITO, 2006, p. 19).

interior da instituição de ensino, por meio de uma comissão própria²⁰; a avaliação contaria com uma análise externa feita por especialistas *in loco*; os estudantes seriam avaliados por meio de uma prova nacional com o intuito de quantificar o quanto o aluno sabe no início e no final do processo de formação²¹.

Limana elucida que a última etapa de uma política pública é a avaliação e essa prática não ocorre com frequência na América Latina e no Brasil porque as políticas públicas, normalmente, não são implementadas para atender às necessidades da população, mas para a manutenção e permanência no poder (2006, p. 89).

Nós queremos fazer uma política, implementar uma política e descobrir no processo, se temos que fazer um rearranjo nesse projeto, se temos que mudar até de direção para evitar gasto indevido dos recursos públicos que sempre são limitados. As demandas da sociedade são sempre infinitamente superiores à capacidade do Estado de fazer frente a elas. Então, temos que ter o compromisso, enquanto definidores de políticas públicas, de gastar bem esses recursos (Ibid, 89-90).

Dias Sobrinho defende que a avaliação se reduziu a um instrumento de financiamento por induzir e impulsionar reformas nos governos segundo os princípios de agências multilaterais (DIAS SOBRINHO, 2003b). O autor revela que o Banco Mundial e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) impõem modelos avaliativos de acordo com seus interesses e ideologias (Ibid, p. 72). O autor também afirma que o Banco Mundial concede empréstimos mediante avaliações *ex-ante*, *intermediárias* e *ex-post*, condicionando os benefícios²² aos países que atendam aos seus propósitos políticos. Já a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico defende a avaliação divulgando

²⁰ Comissão Própria de Avaliação (CPA) foi instituída pelo Artigo 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sinaes. “Art. 11. Cada instituição de ensino superior, pública ou privada, constituirá Comissão Própria de Avaliação - CPA, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar da publicação desta Lei, com as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP, obedecidas as seguintes diretrizes: I - constituição por ato do dirigente máximo da instituição de ensino superior, ou por previsão no seu próprio estatuto ou regimento, assegurada a participação de todos os segmentos da comunidade universitária e da sociedade civil organizada, e vedada a composição que privilegie a maioria absoluta de um dos segmentos; II - atuação autônoma em relação a conselhos e demais órgãos colegiados existentes na instituição de educação superior” (BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

²¹ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) foi instituído como parte integrante do Sinaes pela Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004 e busca aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos propostos pelas Diretrizes Curriculares dos respectivos cursos (RISTOFF, LIMANA e BRITO, 2006, p. 19).

²² Essa política leva a educação a se adequar aos novos propósitos impostos pelo Banco Mundial: diminuição de orçamentos e apresentação de resultados eficientes, produtivos e úteis ao mercado (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 73)

resultados de pesquisas realizadas e definindo padrões de eficiência e indicadores de desempenho²³ entre os países membros (DIAS SOBRINHO, 2003b, pp. 73-74).

A avaliação ocupa um espaço significativo no contexto social já que é um mecanismo que possibilita a tomada de decisão e a definição de uma política de atuação social. Além de necessária, ela se tornou, no contexto educacional brasileiro, uma das formas utilizadas para acompanhar o desempenho da educação superior de forma tangível, permitindo comparações entre as instituições e os estudantes.

Ressalva-se a importância de uma avaliação que considere todas as interfaces do sistema de ensino, que busque a compreensão do todo institucional para que as funções da educação se efetivem e atendam, de fato, aos anseios sociais.

A qualidade e a expansão da educação superior passaram a estar associadas aos processos de avaliação institucionais e essa condição é explicitada no § 1º do Artigo 1º da Lei 10.861.

§ 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004).

O artigo 16 do Decreto nº 3.860, de 9 de Julho de 2001²⁴, define que a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior é responsabilidade do Ministério da Educação (BRASIL, 2001). A avaliação da educação superior segue a mesma lógica dos organismos internacionais e é instituída, de maneira centralizada e controladora, em diversos níveis de educacionais do país (BAZZO, 2005, p. 178). A validação dos diplomas que permitem o exercício profissional das profissões regulamentadas é responsabilidade do Estado e os currículos mínimos e a duração desses cursos, também definida por ele, demonstra esse controle.

²³ Os padrões de eficiência são analisados por meio de quantificação econômica para comparar os recursos investidos e os custos do ensino: despesas com a educação em relação ao PIB; parcela do ensino nas despesas públicas; repartição dos créditos por nível de ensino; fontes de financiamento da educação; custos de funcionamento; despesas por aluno e por nível de ensino; gastos por alunos em relação ao PIB; pessoal empregado no ensino; número de alunos por professor; taxas de acesso, contexto demográfico, econômico e social; resultados do ensino, nos níveis dos alunos (competências), do sistema (número de diplomas e de pessoal científico) e do mercado do trabalho (emprego, salário, formação) (Ibid, p. 75).

²⁴ Esse decreto altera o disposto nas Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, 9.131, de 24 de novembro de 1995, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em relação à educação superior (BRASIL, 2001).

O problema deste tipo de controle burocrático é duplo. De um lado, embora obrigue os cursos a incluírem certos conjuntos de disciplina, não avalia a qualidade do ensino que é ministrado nem a formação recebida pelos alunos. Do outro, dificulta enormemente inovações curriculares e a oferta de novos cursos, o que se torna hoje sério problema porque há necessidade de grande flexibilidade por parte das instituições para fazerem face ao rápido desenvolvimento científico, inclusive com a criação de novas áreas, assim como às aceleradas transformações do mercado de trabalho (DURHAM, 2006, p. 109).

Os critérios para a avaliação institucional, executada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, envolvem ações amplas, como análise dos principais indicadores de desempenho por região e áreas do conhecimento, e ações pontuais, ligadas diretamente às instituições de educação superior, como

a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora; b) plano de desenvolvimento institucional; c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição; d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação; e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação; f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar; g) programas e ações de integração social; h) produção científica, tecnológica e cultural; i) condições de trabalho e qualificação docente; j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas; e l) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação; e III - avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores (Ibid.).

O conjunto de critérios é amplo e rigoroso e as instituições de educação superior necessitam de um planejamento sistemático para atender a todos os quesitos solicitados. A responsabilidade pelo bom desempenho da educação superior é delegada a essas instituições, que devem estar preparadas para enfrentar todos os desafios ocorridos no cotidiano escolar. As visitas do INEP para o credenciamento e credenciamento de cursos e instituição se tornaram processos avaliativos internos com grande repercussão administrativa por possibilitar que os agentes envolvidos na dinâmica da educação superior retomem as suas propostas e reanalise sua intencionalidade.

A ampliação das instituições responsáveis pela educação superior, por ser controlada pelo INEP, possibilita a sua classificação a partir desse processo avaliativo. O sistema de ensino superior classifica-se por categoria administrativa – em pública (mantidas e administradas pelo poder público) e privada (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado) – e quanto à organização acadêmica – em universidades, centros

universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores (BRASIL, Decreto nº 3.860, 2001).

Essa classificação permitiu a ampliação da educação superior e incentivou a criação de novas instituições vinculadas ao ensino, visto que as universidades²⁵ permanecem com a oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e os centros universitários²⁶ e faculdades integradas²⁷ se caracterizam pelo ensino e seu desempenho deve ser coordenado pelo Ministério da Educação (Ibid.).

Essa organização é uma forma de regular e fiscalizar o sistema de ensino para que cumpra as suas finalidades. As modalidades organizacionais (universidades, centros universitários e faculdades integradas) atendem às exigências sociais e possibilitam uma competitividade entre as instituições, majoritariamente privadas, (Figura 1), atendendo a demanda do mercado (qualidade e eficiência).

A expansão da educação superior foi incentivada pela flexibilização das formas de estruturação (DIAS SOBRINHO, 2003b, p. 78) e, no Brasil, seguindo a tendência mundial, as políticas direcionadas para a educação superior se caracterizaram, a partir da década de 90, pela expansão desse nível de ensino. Essa situação foi constatada desde o que foi proposto no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, que recomendava prover 30% de vagas para a educação superior destinada aos jovens que tivessem entre 18 e 24 anos, até 2010. (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001). A tabela 1 indica que o aumento do número das instituições de ensino superior privadas desvenda que essa expansão, efetivamente, foi ampliada (INEP/MEC, 1996, 2006).

As instituições de ensino superior, em 10 anos, tiveram um aumento percentual de 146% (Figura 2), confirmando que as políticas propostas pelo Estado e pelo Banco Mundial se efetivaram no país. Entretanto, o aumento concentrou-se em faculdades integradas privadas²⁸, cujo crescimento foi de 184% (Figura 1 e 2), revelando que a educação superior ocupa um espaço significativo no mercado atual brasileiro. É indiscutível a preferência pela

²⁵ Art. 8º As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 1996 (Ibid.).

²⁶ Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar (Ibid.).

²⁷ Art. 12. Faculdades integradas são instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regimento comum e comando unificado (Ibid.).

²⁸ As faculdades integradas referem-se, inclusive, aos centros universitários, organização acadêmica não existente no ano de 1996, mas indicada nos dados de 2006.

iniciativa privada assumida pelas políticas públicas para a educação superior exposta nos dados estatísticos apresentados nesse período.

Figura 1 – Número de Instituições de Ensino Superior por Categoria Administrativa
1996 / 2006

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

As universidades não sofreram um aumento significativo em função do seu propósito maior que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. A intenção dessas políticas foi direcionar a formação em nível superior para o ensino, já que a pesquisa não compõe o principal eixo articulador dos centros universitários e das faculdades em geral.

A ampliação das instituições privadas de educação superior tem sido uma das recomendações feitas pelo Banco Mundial (1995) para minimizar os custos do Estado com educação e aumentar o número de vagas para a população escolarizável.

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza superior más eficaces que existen actualmente en los países en desarrollo. Pueden responder de manera eficiente y flexible a las demandas cambiantes de los estudiantes y a las condiciones también cambiantes de los mercados

laborales. Además, mediante el suministro privado de educación postsecundaria se amplían las posibilidades educacionales con poco o ningún costo directo para el Estado, especialmente en los países donde las instituciones estatales son muy selectivas. Los gobiernos pueden fomentar el desarrollo de la enseñanza superior privada para complementar las instituciones estatales como medio de controlar los costos del aumento de la matrícula en este nivel, incrementar la diversidad de los programas de capacitación y ampliar la participación social en este subsector (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

Figura 2 – Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica
1996 / 2006

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Essa política, indicada para os países em desenvolvimento, foi aceita pelo Brasil e o aumento das vagas²⁹ esteve diretamente relacionado, entre outros, aos fatores econômicos de formação de capital intelectual para atuar no mercado de trabalho e ao próprio aumento da população brasileira escolarizável.

²⁹ “A pressão pelo aumento de vagas na educação superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos da educação média, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. *É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir* (grifo da autora), desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

Entretanto, como resultado conjugado de fatores demográficos, aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, prevê-se uma explosão na demanda por educação superior. A matrícula no ensino médio deverá crescer nas redes estaduais, sendo provável que o crescimento seja oriundo de alunos das camadas mais pobres da população. Isto é, haverá uma demanda crescente de alunos carentes por educação superior (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

O aumento do número de docentes que atuam na educação superior também acompanhou o crescimento das instituições privadas de ensino (Figura 3).

Figura 3 – Número Total de Funções Docentes, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho – 1996 / 2006

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Como o incentivo para o aumento de vagas foi direcionado para a qualificação profissional dos estudantes, o ensino, o maior aumento de docentes foi percebido entre os que atuam no regime de trabalho em tempo parcial³⁰, em sua maioria, nas faculdades integradas e faculdades privadas (Figura 4). Essa característica do profissional faz relembrar o propósito

³⁰ O regime de tempo integral é apresentado no Decreto 3.860 / 2001: “Art. 9º Para os fins do inciso III do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho docente em tempo integral aquele que obriga a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2001). Tempo parcial é considerado o regime de trabalho proposto em horas de atuação na instituição de ensino.

da educação superior jesuítica, vista anteriormente, como aquele profissional que era transmissor do conhecimento e cumpridor de propostas curriculares previamente determinadas.

Mais grave é a situação quanto ao número de docentes que se encontram em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva. Conforme dados do INEP, ainda há universidades sem nenhum professor em tempo integral. No caso das universidades privadas ou comunitárias a regra é que existam alguns poucos professores em tempo integral para um grande número de docentes contratados e remunerados por hora de trabalho, os chamados *horistas*. Conhecemos bem o cenário: professores *horistas* disputam entre si as aulas para completarem uma carga horária que lhes garanta um salário razoável no final do mês. (...) Não é preciso dizer que, nessas situações, esses docentes não têm condições de ministrar boas aulas, muito menos de realizar investigações científicas ou teórico-reflexivas. Além disso, esse regime dá origem a uma situação de grande dependência e submissão em relação à instituição por parte dos docentes, uma vez que a atribuição de carga horária se transforma em um mecanismo de poder para os gestores e de competição entre os colegas (GOERGEN, 2006, p. 70)

Ao analisar tais dados surge a preocupação com a qualidade de formação e atuação desse docente que se encontra em regime de trabalho em tempo parcial. Os dados disponibilizados pelo INEP/MEC indicam a titulação desse professor e o número de publicações. Os resultados obtidos nos exames de avaliação dos estudantes realizados pelo Estado demonstram que a qualidade do ensino é representada por essas informações. O processo educativo, a formação inicial para a docência e as formações continuadas não são consideradas como quesito de análise, por não estarem definidas e valorizadas na legislação educacional da educação superior.

No entanto, o próprio Plano Nacional de Educação refere-se à formação docente como o principal desafio para a aquisição da qualidade do ensino e indica que

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

Porém, os processos avaliativos que têm ocorrido no interior das instituições de educação superior, apesar de reforçar as questões de qualidade, avigoradas pelo propósito da educação como uma mercadoria, possibilitam algum tipo de mudanças nessas instituições, visto que os procedimentos avaliativos são divulgados e produzem comparações feitas pela mídia e pela própria sociedade. Independentemente dos caminhos percorridos, a avaliação institucional tem repercutido em melhorias na educação superior.

Já a avaliação destinada ao corpo docente ocorre por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição (como foi explicado anteriormente) e nem sempre os resultados obtidos são divulgados de forma tão ampla (são apresentados para a comunidade acadêmica local). Cada instituição tem autonomia para definir os critérios a serem utilizados e os procedimentos qualitativos e quantitativos abrangem uma análise específica de cada realidade, podendo tornar essa avaliação um instrumento de melhoria dos problemas detectados em cada local.

Figura 4 – Número Total de Docentes por Organização Administrativa
1996 / 2006

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Figura 5 – Número Total de Funções Docentes e Grau de Formação em Instituições Públicas 1996 / 2006

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Vale ressaltar que os projetos institucionais de formação docente são prioritários para que a avaliação se efetive em sua intencionalidade e não se reduza a dados que indiquem a existência de “didática”, ou não, do professor que atua na educação superior.

A titulação docente (graduado, especialista, mestre e doutor) é uma informação existente nas avaliações institucionais e representa um dado que, além de exigido pelo Estado³¹, é amplamente divulgado pela mídia como um indicador relevante para a escolha da instituição de ensino por parte dos estudantes, como se a qualidade desse ensino estivesse

³¹ Para universidades públicas ou privadas, o art. 52 e incisos da Lei nº 9.394/96 dispõem: 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. (BRASIL, Ministério da Educação, 1996). Para os centros universitários, o parágrafo único do art. 1º do Decreto nº 5.786/2006, disciplina: Art. 1º Os centros universitários são instituições de ensino superior pluricurriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. Parágrafo único. Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos: I - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, Decreto nº 5.786/2006, 2006)

vinculada somente a esses dados. Essas informações são apresentadas por categoria administrativa pública (Figura 5) e privada (Figura 6).

Figura 6 – Número Total de Funções Docentes e Grau de Formação em Instituições Privadas 1996 / 2006

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

Os resultados indicam que a titulação dos docentes que atuam em instituições públicas é significativamente melhor que nas privadas. Em 10 anos as instituições públicas reduziram em 82% o seu quadro de professores que não eram graduados. Já as instituições privadas também apresentaram uma redução significativa para os docentes sem graduação, no entanto, aumentou 118% o número de docentes especialistas comparado às instituições públicas, que indicaram diminuição de 3,67% desses professores. O aumento mais expressivo dos professores titulados se deu na categoria “mestre” para as instituições privadas e “doutor” para as públicas, indicando um aumento de 458% e 141% respectivamente. As exigências quanto à titulação determinada nos processos de avaliação das instituições de ensino resultaram num aumento expressivo de professores nessas condições. Isso, contudo, não significa afirmar que esses dados são homogêneos na realidade das diferentes regiões do país (não cabe aqui entrar nesse mérito por não ser este o propósito deste estudo).

Apesar de o aumento ter sido substancial na titulação dos professores, comparativamente ao ano de 1996, as instituições públicas, em número menor, ainda

apresentam titulação docente mais adequada que as privadas³². A relação entre docente e número de alunos é dada nas Tabelas 1 e 2. Convém ressaltar que, além de o número de alunos das instituições públicas ser quase 50% menor do que o das privadas, a relação existente nas universidades privadas, um professor para vinte alunos, é a menor encontrada nos dados do INEP (Tabela 2). Isso significa que o professor que atua em instituições privadas está envolvido com turmas mais numerosas, com uma diversidade cultural advinda de um grupo heterogêneo ingressante (inclui-se aqui a idade dos estudantes mais jovens e talvez mais imaturos), pouco motivado e comprometido com a sua formação, tendo em vista que a educação superior já não implica garantia e estabilidade de emprego, e que está mais exigente quanto à qualidade da sua formação visto que existe um alto grau de competitividade no mercado do ensino (PACHANE, 2003, p. 69).

Se for considerado que a formação do professor que atua na educação superior é responsabilidade dos cursos de graduação em nível de mestrado e doutorado³³, o contexto do ensino necessita de propostas concretas de formação levando-se em conta que 71% dos docentes das instituições públicas têm titulação de mestre ou doutor, para 52% das instituições privadas. Essa relação não considerou as diferentes regiões do país, mas existem indicativos que comprovam que a concentração de doutores está na região Sudeste do Brasil (CAPES/MEC, 1996, 2006).

Tabela 1 – Relação Matrículas/Função Docente por Categoria Administrativa – 1996 / 2006

Categoria Administrativa	1996			2006		
	Matrículas	Docentes	Relação	Matrículas	Docentes	Relação
Público	1.024.384	84.363	1 / 12	1.209.304	106.999	1 / 11
Privado	844.145	79.755	1 / 11	3.467.342	209.883	1 / 17
Total	1.868.529	164.118	1 / 11	4.676.646	316.882	1 / 15

Fonte: INEP/MEC, 1996, 2006

³² O artigo 66 da Lei 9394/96 define que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA GRATUITA E UNIVERSAL, 1997).

³³ “É igualmente indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

Tabela 2 – Relação Matrículas/Função Docente por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa – 1996 / 2006

Organização Acadêmica	1996			2006		
	Matrículas	Docentes	Relação	Matrículas	Docentes	Relação
Universidades Públicas	626.131	75.693	1 / 8	1.053.263	94.204	1 / 11
Universidades Privadas	583.269	39.815	1 / 15	1.457.133	74.277	1 / 20
Faculdades Integradas Públicas	8.681	926	1 / 9	75.019	6.727	1 / 11
Faculdades Integradas Privadas	236.348	15.972	1 / 15	958.926	53.444	1 / 18
Faculdades Isoladas Públicas	100.615	7.744	1 / 13	81.022	6.068	1 / 13
Faculdades Isoladas Privada	313.485	23.968	1 / 13	1.051.283	82.162	1 / 13
Total	1.868.529	164.118	1 / 11	4.676.646	316.882	1 / 15

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

A formação de professores, inicial e continuada³⁴, é um dos aspectos fundamentais para assegurar a qualidade do ensino. O contexto internacional revela que o investimento em educação repercute em resultados econômicos que oportunizaram o desenvolvimento social de diferentes países, melhorando diretamente as condições de vida da população. Sobre esse contexto, Goergen (2000) apresenta uma análise sobre a formação de professores na Alemanha e indica que

se é verdade que a boa escola é imprescindível para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, é certo também que são indispensáveis bons professores, pois sem eles não há boa escola. A preocupação a respeito de qual a melhor formação para os jovens na sociedade atual, de qual a estrutura mais adequada do sistema de ensino, de qual a ideal relação pedagógica professor/aluno está diretamente ligada a esta outra questão relativa às competências que deve ter um bom professor. (...) As soluções meramente locais dos problemas, seja no campo da educação ou em outros, são cada vez menos viáveis. (...) o equilíbrio crítico entre essas duas faces – o local e o global – da vida individual e societária atual baliza o projeto educacional de qualquer sociedade (GOERGEN, 2000, pp. 14-15).

³⁴ Kawamura apresenta a concepção de formação continuada no Japão e indica que ela teve origem a partir dos anos 60 devido ao acelerado desenvolvimento industrial que levou o país a uma reestruturação produtiva nos anos 80 em função da alta competitividade do mercado internacional. A tendência de escassez de mão-de-obra, a expansão dos investimentos no exterior e a rapidez da obsolescência das inovações tecnológicas levaram o Japão a colocar a constante atualização do conhecimento científico, tecnológico e artístico como uma condição para acompanhar a transformação da conjuntura econômica, social, cultural e política do mundo, gerando a concepção de educação continuada, inclusive na comunidade escolar, durante a década de 70 (KAWAMURA, 2000, p. 93).

Sob essa ótica, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001) indica a necessidade da formação profissional do docente e detalha como este poderia atender a essa profissionalização e à valorização³⁵ do magistério, todavia não apresenta como esse processo deveria ou poderia ocorrer. O mesmo se efetiva nas políticas públicas destinadas à educação superior no país³⁶ e a formação docente se restringe a iniciativas individuais dos professores e dos estabelecimentos de ensino ao definirem seus projetos institucionais de formação.

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social e político do magistério. Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. O quinto depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. Assim, a valorização do magistério depende, pelo lado do Poder Público, da garantia de condições adequadas de formação, de trabalho e de remuneração e, pelo lado dos profissionais do magistério, do bom desempenho na atividade. Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

Parte-se do pressuposto que o domínio que o professor tem da sua área de formação e especialização é um aspecto fundamental quando este ingressa na carreira docente, já que

³⁵ Sobre a valorização do magistério, o PNE esclarece: “*Valorização dos profissionais da educação*. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, Plano Nacional de Educação, 2001).

³⁶ Após a criação do CNPq em 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tinha como principal objetivo assegurar pessoal especializado para atender às instituições de ensino superior, públicas ou privadas, em qualidade e quantidade. As primeiras formações especializadas dos docentes aconteceram no exterior, por meio de bolsas de estudos disponibilizadas pela CAPES, seguidas da criação dos primeiros cursos de pós-graduação, em nível *stricto sensu*, no Brasil a partir de 1965. A CAPES passa a representar a pós-graduação e a sua história está vinculada diretamente à história da pós-graduação brasileira (SGUISSARDI, 2006, p. 358).

existe uma exigência pela titulação para o acesso ao magistério superior. O domínio dos saberes docentes, necessários para a sua atuação, depende dos processos de formação inicial (cursos de graduação e pós-graduação na área de educação) e da formação continuada (cursos diversos que asseguram a profissionalização docente). Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como já foi mencionado, devem assegurar a formação do pesquisador e do docente que irá atuar na educação superior. Se for seguida essa lógica de qualificação profissional do professor, quanto maior o número de professores doutores em uma instituição de educação superior, maior será a possibilidade de se ofertar cursos de formação com qualidade.

O ensino é tão bom quanto o professor e seus alunos. Um professor excelente dá lugar a um ensino excelente. Em contraste, nada salva os alunos de um professor fraco, exceto a sua própria capacidade de aprender sem professor. E, como bem sabemos, tende a existir uma forte correlação entre a excelência dos professores e a dos alunos. As duas coisas andam juntas. Bons professores estão em escolas de alto nível e estas, por sua vez, atraem os melhores alunos. Os outros são os outros, são alunos menos brilhantes, aprendendo com professores menos brilhantes. Infelizmente, pouco se faz para mitigar as limitações de ambos (CASTRO, 2006, p. 214).

As Tabelas 3, 4 e 5 apresentam a relação existente entre o número de professores doutores, mestres e especialistas e o número de matrículas na educação superior.

Tabela 3 – Relação entre Doutores e Matrículas / Categoria Administrativa – 1996 / 2006

	1996		2006	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Doutor	18.526	5.480	44.765	25.851
Matrícula	1.024.384	844.145	1.209.304	3.467.342
Relação	1/55	1/154	1/27	1/134

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

Tabela 4 – Relação entre Mestres e Matrículas / Categoria Administrativa – 1996 / 2006

	1996		2006	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Mestre	21.974	14.980	31.400	83.736
Matrícula	1.024.384	844.145	1.209.304	3.467.342
Relação	1/47	1/56	1/39	1/41

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

Tabela 5 – Relação entre Especialistas e Matrículas / Categoria Administrativa – 1996 / 2006

	1996		2006	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Especialização	19.261	34.729	18.553	75.743
Matrícula	1.024.384	844.145	1.209.304	3.467.342
Relação	1/53	1/24	1/65	1/46

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

Os dados apresentados referentes ao ano de 1996 servem como um simples comparativo com os dados de 2006. As análises propostas consideraram somente as condições docentes no ano de 2006.

É importante observar que a relação entre os professores com titulação de mestrado, entre as instituições públicas e privadas, é a que mais se aproxima: um professor mestre para cada 39 e 41 alunos respectivamente. Os professores com pós-graduação *lato sensu*, os professores especialistas, são minoria nas instituições públicas e esse dado remete à condição de ingresso na carreira docente pública, por meio de concurso, que define a titulação básica para esse acesso, havendo uma tendência, nas regiões com mais professores titulados, a uma exigência maior no momento do concurso (regiões brasileiras com um número reduzido de doutores, por exemplo, promovem concursos direcionados aos professores com titulação de mestre).

A menor relação entre o número de professores e alunos, 1 para 134, ocorre nas instituições privadas com professores com título de doutor. Se essa média for comparada à média nacional, Tabela 1, da relação entre professores e alunos, 1 para cada 15, esse dado é preocupante se forem consideradas, como pano de fundo, as condições de formação profissional obtida, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, do professor que atua na educação superior.

A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões, relatórios, etc. nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento.

Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUI, 2003, p. 7).

A educação superior encontra-se em uma condição complexa, já apontada neste estudo. A docência dessa mesma educação não poderia encontrar-se em outra situação senão a de complexidade, explicitando as contradições sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade atual. O domínio do conteúdo para exercer a atividade docente já foi entendido como uma condição primeira para o exercício do magistério e, apesar de existirem algumas tendências neste sentido, o domínio dos saberes necessários à docência torna-se essencial para a profissionalização desse professor. A competência científica não exclui a competência docente para o exercício da profissão, ocorre justamente o contrário, ambas constituem competências docentes.

2.3 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

O sistema educacional brasileiro é dividido em dois níveis de ensino: educação básica e educação superior. A educação básica é subdividida em três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996). A educação superior abrange diversas modalidades de cursos, como pode ser observado na Figura 7.

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* compreendem todos os cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado ofertados no Brasil (BRASIL, 1996). O Conselho Federal de Educação, CFE, define as características necessárias para os cursos *stricto sensu* no país (Parecer nº 977/65) e afirma que eles são “de natureza acadêmica e de pesquisas e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico enquanto a especialização via de regra tem sentido prático-profissional, confere grau acadêmico enquanto a especialização concede certificado” (BRASIL/CFE, 1965). Os cursos

de mestrado e doutorado, além de seguirem um conjunto de normas a serem adotadas, teriam duração mínima de um e dois anos, respectivamente, e a elaboração de dissertação ou tese associada ao cumprimento de um número de disciplinas relativas à área de concentração do programa e áreas afins estipuladas pela própria instituição de ensino (Ibid.).

Figura 7 – Cursos e Níveis da Educação Superior

Fonte: BRASIL, 1996 / Elaboração própria

A preocupação com a qualificação profissional, com qualidade, deu origem à Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 1951 no Brasil. A partir dessa campanha, foi criada a Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, que buscava promover a qualificação profissional desse setor social. A formação de especialistas e pesquisadores em diferentes ramos de atividade, cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais, fizeram-se necessários para atender as demandas oriundas do desenvolvimento econômico e tecnológico do país (CAPES). O propósito dessa instituição foi a qualificação de profissionais que atuariam na educação superior.

A criação dos programas de pós-graduação no país teve vínculo direto com a CAPES e em 1965, quando esses programas foram regulamentados, essa instituição foi a responsável por desenvolver um sistema avaliativo que assegurasse que tais programas tivessem a

qualidade necessária para a formação de pesquisadores e cientistas no Brasil. A instituição dos Centros Regionais de Pós-Graduação deu início a uma nova estrutura da CAPES, concedendo-lhe autonomia administrativa e financeira (CAPES).

A partir da década de 70, foram elaborados quatro planos nacionais para a pós-graduação e o principal intuito desses planos foi a capacitação docente dos professores universitários. O I Plano Nacional de Pós-Graduação, I PNPG, idealizado para o período entre 1975 e 1979,

dá uma grande ênfase na formação de recursos humanos, ou seja, formar professores para o ensino universitário, pesquisadores para o trabalho científico e preparar profissionais de alto nível para o mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. Como principais diretrizes, apresenta a institucionalização do sistema consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhes financiamento estável, a elevação dos padrões de desempenho e a racionalização e utilização de recursos e o planejamento da expansão baseada numa estrutura mais equilibrada entre as áreas e regiões (BARRETO, 2006, p. 158).

A integração dos programas de pós-graduação à universidade revela que a pesquisa é assumida como uma das atribuições da educação superior. O II Plano Nacional de Pós-Graduação, II PNPG, 1982-1985, é integrado ao Plano Nacional de Desenvolvimento e a formação de recursos humanos qualificados para atuar nas atividades docentes é complementada com a formação para a pesquisa. A qualidade da educação superior surge como preocupação, principalmente em relação à pós-graduação, e para assegurar essa qualidade é institucionalizada a avaliação desses programas com a participação da comunidade científica (BARRETO, 2006, p. 159).

O III Plano Nacional de Pós-Graduação, III PNPG, 1985-1989, busca atingir a plena capacitação científica e tecnológica e dá ênfase ao desenvolvimento da pesquisa pela universidade, institucionalizando-a e ampliando-a como elemento indissociável da pós-graduação e estabelecendo que a universidade seja um lugar privilegiado de produção de conhecimento (Ibid, 160).

O quarto Plano Nacional de Pós-Graduação, IV PNPG, foi elaborado para o período compreendido entre 2005 e 2010, estando em vigor no momento da elaboração desta investigação. Esse plano deu prosseguimento às propostas anteriores e

incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico

nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira (CAPES, 2004b).

O IV PNPG defende que a pós-graduação brasileira encontra-se articulada à comunidade acadêmica nacional e internacional apoiada pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq ³⁷ (Ibid.). Nesse sentido, a avaliação dos programas tem sido a principal atribuição da CAPES, e o sistema vem se aprimorando, gerando credibilidade na comunidade científica, e os resultados dessas avaliações repercutem no financiamento das pesquisas nas universidades e na distribuição de bolsas de estudo (BARRETO, 2006, p. 165).

Por isso, enquanto Órgão da União, cabe a ela (CAPES) o papel de coordenar a política do sistema nacional de pós-graduação por meio de sua presença sistemática e qualificada no ensino superior, máxime na pós-graduação, tendo, em relação a todos os programas e aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o papel de assegurar a validade nacional dos diplomas (CAPES, 2004b).

Em 1990 a Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, extingue a CAPES, gerando diversas mobilizações da comunidade acadêmica contra a medida e, com o apoio do Ministério da Educação, esta é revertida e a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028 (CAPES). Em 1992 ela se torna uma Fundação e passa por uma reestruturação por ser considerada uma instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país (Ibid).

A proposta de avaliação da CAPES privilegia dois processos: a avaliação dos programas existentes e das novas propostas para cursos de pós-graduação. As avaliações dos

³⁷ “O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) destinada ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. Sua história está diretamente ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico do Brasil contemporâneo”. Ele foi criado em 1951 com o intuito de promover a pesquisa científica e tecnológica nuclear no Brasil (áreas de ciências exatas e biológicas) e fornecia bolsas e auxílio para aquisição de equipamentos para pesquisa; também era responsável pela criação e manutenção de institutos especializados de pesquisa (CNPq).

programas de pós-graduação³⁸, já estabelecidos, ocorrem anualmente por meio de formulários eletrônicos e a cada três anos através de visitas *in loco* aos programas. Os julgamentos de desempenho conferem aos programas de pós-graduação uma nota que varia de um a sete e, para que haja reconhecimento pelo MEC, tais notas não podem ser inferiores a três.

A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação, SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7" fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente (CAPES).

Os dados referentes às avaliações ocorridas em diferentes períodos ficam disponíveis para consulta no sítio da CAPES (www.capes.gov.br). Em 2006, o número de programas distribuídos no país chegou a 2267 e a ampliação de vagas não se restringiu somente aos cursos de graduação nas instituições de educação superior. O desenvolvimento da pós-graduação ocorreu, de forma expressiva, entre os anos de 1996 e 2006. Os cursos avaliados e recomendados pela CAPES tiveram um aumento de 87,5%: de 1209 em 1996, passaram a 2267 em 2006 (CAPES/MEC, 1996, 2006).

Tabela 6 – Número de Programas de Pós-Graduação, por Nível, Agrupado por Região / Ano 1996

Região	Total	M	D	M/D	F	M/F	D/F
Centro-Oeste	59	44	1	14	0	0	0
Nordeste	174	138	2	34	0	0	0
Norte	28	20	1	7	0	0	0
Sudeste	753	261	15	477	0	0	0
Sul	195	129	4	62	0	0	0
Total	1209	592	23	594	0	0	0

Legenda: M: Mestrado – D: Doutorado – F: Profissionalizante

Fonte: CAPES/MEC, 1996

³⁸ Os critérios para avaliação dos programas de pós-graduação encontram-se em documento específico para cada área e estão disponíveis no sítio da CAPES (www.capes.gov.br / avaliação / critérios para avaliação) (CAPES, Ministério da Educação / CAPES).

Tabela 7 – Número de Programas de Pós-Graduação, por Nível, Agrupado por Região / Ano 2006

Região	Total	M	D	M/D	F	M/F	D/F
Centro-Oeste	156	86	2	56	12	0	0
Nordeste	385	216	10	129	30	0	0
Norte	93	64	2	23	4	0	0
Sudeste	1184	348	20	734	82	0	0
Sul	449	211	5	204	29	0	0
Total	2267	925	39	1146	157	0	0

Legenda: M: Mestrado – D: Doutorado – F: Profissionalizante

Fonte: CAPES/MEC, 2006

No período indicado, percebe-se um crescimento no número de programas de pós-graduação e o maior crescimento ocorreu no norte do país, com 232% de ampliação, seguido da região Centro-Oeste com 164%, região Sul com 130%, 121% na região Nordeste e de 57% na região Sudeste.

Apesar de o índice da região Sudeste ser o mais baixo neste período, ao compará-lo com as demais regiões do país, existe, ainda, um distanciamento (em número de programas ofertados) em relação às outras. Ela permanece com a maior concentração de programas oferecidos no país, no entanto, se for analisado o número de alunos concluintes dos cursos de graduação neste mesmo período (Tabela 8), será possível verificar que a relação existente entre eles e o número de programas é equivalente comparada à média nacional. Da mesma maneira, o número de docentes em relação aos alunos de pós-graduação também se apresenta equitativo no período (Tabela 9), não apresentando nenhuma disparidade nestes anos. O que se percebe é que o aumento de alunos nos programas foi ampliado na mesma proporção que os docentes e os cursos de pós-graduação.

No caso dos programas da área de educação, ao serem comparados à população local, “a Região Nordeste é a segunda região mais populosa do país, o que revela serem desiguais as oportunidades de formação e produção do conhecimento na área” (SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 395). É possível que essa situação se evidencie em outras áreas do conhecimento, no entanto, tal estudo não foi realizado.

Tabela 8 – Número de Alunos Concluintes da Graduação e Programas de Pós-Graduação, agrupados por região / 1996 e 2006

Região	1996			2006		
	Alunos	Programas	A / P	Alunos	Programas	A / P
Centro Oeste	18762	59	318	71331	156	457
Nordeste	34845	174	200	107353	385	279
Norte	8856	28	316	38301	93	412
Sudeste	155614	753	207	392699	1184	332
Sul	42147	195	216	127145	449	283
Total	260224	1209	215	736829	2267	325

Legenda: A: Aluno de Graduação / P: Programa de Pós-Graduação

Fonte: INEP, 1998; CAPES/MEC, 2006

Tabela 9 – Número de Alunos por Programas de Pós-Graduação e Docentes, sem dupla contagem, agrupados por Região / 1996 e 2006

Região	1996					2006				
	A	P	D	Relação A / P	Relação A / D	A	P	D	Relação A / P	Relação A / D
Centro Oeste	2003	59	1013	34	2,0	6447	156	3118	41	2
Nordeste	4987	174	3110	29	1,6	14875	385	7275	38	2
Norte	753	28	532	27	1,4	2969	93	1728	32	1,7
Sudeste	48113	753	18957	64	2,5	78781	1184	26923	66	3
Sul	8576	195	4288	44	2,0	22354	449	8558	50	2,6
Total	64432	1209	27900	53	2,3	125426	2267	47602	55	2,6

Legenda: A: Aluno / D: Docente / P: Programa de Pós-Graduação

Fonte: CAPES/MEC, 1996, 2006

A Tabela 10 divulga o total de alunos matriculados, no início do ano letivo de 1996 e de 2006, por modalidade de curso. Cabe observar que em 1996 os cursos de mestrado profissionalizantes não eram ofertados à comunidade acadêmica e sua criação possibilitou um crescimento da oferta de cursos de formação direcionados para uma capacitação profissional.

Tabela 10 – Número de Alunos Matriculados em Programas de Pós-Graduação, agrupado por Região / 1996 e 2006

Região	1996				2006			
	M	D	F	Total	M	D	F	Total
Centro Oeste	1690	313	0	2003	4653	1437	357	6447
Nordeste	4437	550	0	4987	9830	4174	871	14875
Norte	643	110	0	753	2304	535	130	2969
Sudeste	30361	17752	0	48113	42786	31541	4454	78781
Sul	6837	1739	0	8576	14839	6779	736	22354
Total	43968	20464	0	64432	74412	44466	6548	125426

Legenda: M: Mestrado / D: Doutorado / F: Mestrado Profissionalizante

Fonte: CAPES / MEC, 1996, 2006

Proporcionalmente ao aumento do número de programas, o corpo docente dessas instituições de educação superior, em 2006, também indicou um acentuado crescimento se for comparado ao ano de 1996, Tabela 11. O maior crescimento ocorreu na região Norte, com 564% de aumento de seus docentes destinados aos programas de pós-graduação recomendados pela CAPES, seguida da região Centro-Oeste, com 325% de ampliação. A região Nordeste apresenta um índice de 232% de aumento, a região Sul também cresceu substancialmente neste período, revelando um aumento de 218%, e a região Sudeste apresenta o menor índice de crescimento, que fica em torno de 131%. Ressalta-se que a região Sudeste não sofreu prejuízos com este índice, o que ocorreu é que os programas, como já foi mencionado, concentram-se neste local.

Em relação à docência, o número mínimo de docentes para se recomendar um programa deve ser definido pelo próprio programa e a Tabela 11 demonstra esta quantia. A classificação proposta pela CAPES para avaliar os cursos de pós-graduação considera diversas variáveis. No ano de 1996 ela é designada pelo Núcleo de Referência ao Docente (NRD)³⁹ para a avaliação (Tabela 12) (CAPES). A partir da Portaria 068/2004 da CAPES, a avaliação docente contaria com três novas categorias (Tabela 13): docentes permanentes

³⁹ O Núcleo de Referência ao Docente (NRD) é dividido em seis estágios. O NRD1 refere-se ao docente que tem um vínculo com a instituição de, no mínimo, nove meses; o NRD2 é composto pelos docentes NRD1 e que possuem um regime de trabalho de, no mínimo, 30 horas semanais na instituição no ano-base; o NRD3 refere-se aos docentes NRD2 que têm vínculo de dedicação de 30% da carga horária contratada e que estejam há mais de 9 meses no programa no ano-base; NRD4 é formado por docentes SP/CLT e que estejam no programa há mais de 9 meses no ano-base; NRD5 é composto pelos docentes NRD4 e que possuam 30 horas semanais no programa no ano-base; NRD6 são os docentes que possuem dedicação ao programa superior a 30% da carga horária contratada no ano-base (CAPES, 2004a).

(regime de dedicação integral à instituição), docentes visitantes (vínculo com outras instituições e que possibilitem a participação no programa) e docentes colaboradores (docentes que participam de maneira sistemática no desenvolvimento de projetos de pesquisa e atividades de ensino ou extensão) (CAPES, 2004a).

Equivalente à ampliação dos programas, docentes e alunos, a produção científica no país também apresentou crescimento (CRUZ, 2006, p. 47). Para incentivar a produção, o IV PNPG propôs um estímulo a essa iniciação científica, para os programas de mestrado, possibilitando que para as produções resultantes de estudos científicos ou tecnológicos fossem atribuídos créditos-atividades para os alunos dos cursos, substituindo parcialmente a carga horária destinada às disciplinas formais. Os critérios para o aceite desses créditos-atividades deveriam ser definidos pelos próprios programas (CAPES, 2004b).

Tabela 11 – Número Médio de Docentes por Programa de Pós-Graduação / 1996 e 2006

Região	1996			2006		
	Docentes	Programas	D / P	Docentes	Programas	D / P
Centro Oeste	1013	59	17	3118	156	20
Nordeste	3110	174	18	7275	385	19
Norte	532	28	19	1728	93	19
Sudeste	18957	753	25	26923	1184	23
Sul	4288	195	22	8558	449	19
Total	27900	1209	23	47602	2267	21

Legenda: D: Docente / P: Programas de Pós-Graduação

Fonte: CAPES / MEC, 1996, 2006

Tabela 12 – Número de docentes, com dupla contagem, agrupado por Região / Ano 1996

Região	NRD3			NRD5			NRD6		
	Total	D	%(D) (T)	Total (T)	D	%(D) (T)	Total (T)	D	%(D) (T)
Centro-Oeste	565	524	93	765	692	90	525	488	93
Nordeste	1667	1492	90	2360	1926	82	1509	1343	89
Norte	197	188	95	287	245	85	145	140	97
Sudeste	9193	8814	96	13357	12594	94	8424	88070	96
Sul	2112	1925	91	3126	2633	84	1921	1744	91
Total	13734	12943	94	19895	18090	91	12524	11785	94

Legenda: D: Doutorado – NRD: Núcleo de Referência Docente

Fonte: CAPES / MEC, 1996

Tabela 13 – Número de docentes, com dupla contagem, agrupado por Região / Ano 2006

Região	Permanente			Visitante			Colaborador		
	Total (T)	D	%(D) (T)	Total (T)	D	%(D) (T)	Total (T)	D	%(D) (T)
Centro-Oeste	2400	2396	100	36	36	100	682	669	98
Nordeste	5544	5522	100	119	119	100	1612	1591	99
Norte	1309	1307	100	27	27	100	392	392	100
Sudeste	21214	21130	100	345	339	98	5364	5297	99
Sul	6722	6721	100	115	115	100	1721	1712	99
Total	37189	37076	100	642	636	100	9771	9661	99

Legenda: D: Doutorado – NRD: Núcleo de Referência Docente.

Fonte: CAPES / MEC, 2006

A qualidade e a quantidade da produção científica é um quesito indicado nos instrumentos de avaliação dos programas de pós-graduação. No caso da área da educação, a ficha de avaliação é dividida em duas partes: a primeira destinada a todos os programas da área, composta por cinco quesitos, e a segunda destinada exclusivamente àqueles que se candidataram aos conceitos 6 e 7 (CAPES, 2004b).

O quesito três vincula-se exclusivamente à produção docente no programa e estabelece critérios definidos para a sua avaliação (Ibid.).

Tabela 14 – Publicações qualificadas do Programa por docente permanente / Área de Educação

Itens	Nota	Avaliação
Média ponderada da produção qualificada em livros, capítulos e periódicos de docentes do corpo docente permanente (Nota)	70	
Média ponderada da produção qualificada em trabalhos completos em anais de docentes do corpo docente permanente (será contabilizado, no máximo, um trabalho por evento por docente (Nota).	20	
Produção qualificada não centralizada em veículos da própria instituição.	10	Qualitativo

Fonte: CAPES, 2004b

Os critérios detalhados para o cálculo da média ponderada das produções bibliográficas feitas pelos docentes são oferecidos no próprio documento, em tabela específica, apresentada a seguir.

Tabela 15 – Cálculo da Média Ponderada da Produção Bibliográfica / Área de Educação

Item	Categoria	Valor
Artigo em periódico	Internacional A	14
	Internacional B	11
	Internacional C	8
	Nacional A	12
	Nacional B	9
	Nacional C	6
	Local A	5
	Local B	3
Livro	Local C	2
	Grupo A	16
	Grupo B	13
Capítulo de livro	Grupo C	4
	Grupo A	9
	Grupo B	7
Resenhas	Grupo C	3
		5
Reedições	Metade do valor correspondente	

Fonte: CAPES, 2004b

Os valores atribuídos são transformados em conceitos assim designados: Muito Bom (MB) para 18 pontos ou mais; Bom (B) entre 14 e 18 pontos; Regular (R) para o intervalo entre 9 e 14 pontos; Fraco (F) entre 3 e 9 pontos e Deficiente (D) quando inferior a 3 pontos.

As produções em Anais de Congresso têm outra pontuação e outros valores que compõem os conceitos do programa.

A pontuação que ultrapassar 6 pontos será avaliada como Muito Bom (MB), entre 5 e 6 pontos como Bom (B), entre 4 e 5 pontos será considerada Regular (R), Fraca (F) se estiver entre 2 e 4 pontos e Deficiente (D) se for menor que 2 pontos (CAPES, 2004c).

Para que um programa, na área de educação, obtenha conceito 6 ou 7 deverá apresentar um conceito Muito Bom em todos os cinco quesitos da avaliação da CAPES, uma média da produção bibliográfica por docente permanente de 21 pontos (significa um aumento em 20% da produção por professor) e o número de professores permanentes deverá ser superior a 80% do total de docentes do programa (CAPES, 2004c).

Tabela 16 – Cálculo da Média Ponderada da Produção em Anais / Área de Educação

Evento	Categoria	Valor
Internacional	Grupo A	6
	Grupo B	5
	Grupo C	4
Nacional	Grupo A	6
	Grupo B	5
	Grupo C	4
Local		2
Resumo expandido internacional		4

Fonte: CAPES, 2004c

Os critérios de avaliação, propostos pela CAPES, desencadearam uma preocupação com os resultados a serem obtidos, a partir das publicações dos docentes, pelos programas, levando a uma permanente valorização da pesquisa⁴⁰ em detrimento da docência.

Essa separação entre ensino e pesquisa já é uma tradição muito grande no Brasil. Entretanto, as políticas públicas podem pensar na integração e no fomento da docência universitária (...) vamos pensar nesse processo avaliativo, pensar na importância desse pedagógico, premiar esse pedagógico, também. É assim que eu vejo a caminhada para a valorização da docência universitária (MOROSINI, 2006, p. 264).

A priorização da pesquisa na pós-graduação deixa a formação para a docência numa situação secundária, já que valoriza o pesquisador e não o professor da educação superior. A produtividade na academia, por ser um critério para a avaliação do curso, gerou uma concepção equivocada de que quanto mais um professor produzir, melhor será a qualidade do programa.

⁴⁰ O estímulo pela formação para pesquisa em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é citado nas políticas públicas e a coloca em condições de reconhecimento na academia (no III PNPG é reforçada a necessidade da institucionalização e ampliação das atividades de pesquisa na pós-graduação), situação que não ocorre com a docência (BARRETO, 2006, p. 160).

Hoje se está questionando o que o mestrado e o doutorado têm contribuído para a docência. Certas habilidades para docentes não estão contempladas na formação do pesquisador. Do ponto de vista acadêmico, particularmente das relações entre pós-graduação e pesquisa, levantou-se a hipótese de ter-se constituído uma *anomia congênita*, uma vez que se apresentou como fragmentado aquilo que deveria ser concebido como indissociável (SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 398).

Os autores revelam que, na área de educação, a partir dos anos 90, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPEd, buscou induzir a melhoria da qualidade das pesquisas e produções e, para tal, definiu critérios de qualidade para o Comitê Científico da Instituição, em busca da qualificação da área (Ibid., p.399).

O processo de avaliação das produções científicas deu origem à *qualis*⁴¹, que surge como um meio para analisar a qualidade da publicação e “é um veículo utilizado para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), classificados quanto ao âmbito de circulação (local, nacional, internacional) e à qualidade (A, B, C), por área de avaliação” (CAPESc). A ciência brasileira não é apenas relevante em quantidade. Cada vez mais, ela tem obtido destaque – como se vê nas capas de boas revistas internacionais que ressaltam artigos de pesquisadores ligados a universidades brasileiras (CRUZ, 2006, p. 46). No entanto, essa avaliação tem trazido outras questões na prática cotidiana dos pesquisadores brasileiros.

Os professores de programas estão correndo para publicar em periódicos bem classificados no *qualis* e aumentar seu índice de produtividade e de seus programas. Então, se, pelas políticas públicas nacionais, isso não é valorizado ou a valorização é bem menor do que as atividades de docência, isto se reflete na sala de aula, principalmente na graduação. Ela não é prioritária. O professor tende a valorizar as atividades que lhe asseguram o emprego e que lhe podem conceder um padrão de vida melhor para si e para sua família (MOROSINI, 2006, p. 262).

⁴¹ “Denomina-se *Qualis* a classificação de veículos de divulgação da produção intelectual (bibliográfica) dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, utilizada pela Capes para fundamentação do processo de avaliação da pós-graduação nacional por ela promovido. Materializa-se na listagem dos periódicos, classificada por *área de avaliação*, a partir do trabalho das respectivas *comissões de área*, bem como no *sítio* de divulgação de informações relativas ao aplicativo *WebQualis* na Internet” (CAPES, 2008).

Cunha (2007) complementa a percepção de Morosini (2006) ao analisar as pesquisas na área de educação:

A contribuição dos programas para a bibliografia da área já não merece o entusiasmo que lhe dediquei. Com efeito, se continuam sendo produzidos bons trabalhos, na forma de livros e artigos, derivados de teses, de dissertações e de pesquisas realizadas por docentes dos programas, minha sensação é que, proporcionalmente, cresceu mais o número de textos irrelevantes, gerados apenas pela motivação de publicar. Assim, a versão brasileira do imperativo norte-americano “publicar ou perecer”, incentivado pelas agências de fomento em seu viés quantitativista, leva à perda da qualidade média, de modo que os catálogos das editoras e os sumários das revistas acabam por espelhar tal situação (CUNHA L. A., 2007, p. 2).

A qualidade da produção, em educação, já foi questionada por Cunha, em 1991, e o argumento apresentado por Sousa e Bianchetti é que talvez a análise feita tenha base na crescente expansão da educação superior em décadas recentes, gerando a ausência de qualidade das pesquisas⁴² em educação (CUNHA⁴³ apud RISTOFF, LIMANA e BRITO, 2006, p. 414).

Ferraro complementa a argumentação feita por Cunha e defende que a sobrecarga de atividades que envolvem o docente, associada à preocupação com a avaliação do programa, gera ausência de tempo para a pesquisa. Para ele,

Ninguém mais em tempo para parar e pensar, escrever um artigo tranquilamente, produzir alguma coisa nova. Tudo é feito em cima do joelho, correndo, porque tem mais três coisas na fila para fazer. Não há mais tempo para escrever com calma, para pensar, para refletir. A avaliação incide sobre a qualidade, a quantidade tem um peso muito grande [...] a avaliação tende a se transformar num elemento traumatizador, num elemento inibidor, num elemento de mero controle. No entanto, ela deveria ser um elemento estimulador, provocador, representando mais um desafio do que propriamente punição (FERRARO⁴⁴ apud SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 402).

⁴² No texto utilizado, a concepção de qualidade em pesquisa não foi explicitada.

⁴³ CUNHA, Luiz Antonio. Pós-Graduação em educação: no ponto da inflexão. Política de Pós-Graduação e pesquisa em educação. *Cadernos ANPEd* (nova fase). Rio de Janeiro: ANPEd, n. 3, p. 39-48, 1991.

⁴⁴ O artigo em questão teve origem em um debate organizado pela ANPEd e o depoimento de Ferraro foi utilizado para complementar o texto.

Outros estudos desvelam que a visibilidade da produção científica brasileira é um fato notável pela sua qualidade e ela apresentou avanços nos últimos anos (CRUZ, 2006, p. 46). No entanto, a pesquisa tem estado em situação privilegiada, deixando a docência em condições desiguais, se for considerada a tríade⁴⁵ da educação superior. Sob essa ótica, Morosini relata que

No momento em que conseguirmos fomentar uma cultura de uma docência integradora, da pedagogia universitária como integradora das funções de ensino, pesquisa e extensão, teremos uma universidade viva, no sentido do “preservar o aluno, valorizar o aluno, produzir o conhecimento”, não a eterna cisão entre quem é pesquisador e quem é só docente de sala de aula (MOROSINI, 2006, p. 289).

Cruz (2006) coaduna com a opinião de Morosini (2006) ao defender que a força da educação superior está “na capacidade de gerar um tipo especial de conhecimento, na habilidade em trabalhar com ele e, principalmente, na competência em formar e educar pessoas para continuarem a executar ambas as tarefas” (CRUZ, 2006, p. 42). Os resultados desses conhecimentos devem estar vinculados ao processo de ensino e aprendizagem dos cursos de graduação e pós-graduação, de maneira a socializá-los como resultados de pesquisas realizadas na educação superior. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é uma proposta possível, mas a estrutura da educação superior no Brasil, destinada ao ensino pelas instituições que não necessitam realizar pesquisa por sua categoria administrativa, dificulta todo esse processo.

A preocupação com o ensino, a pesquisa e a extensão também é revelada por Sguissardi ao afirmar que

a existência de consolidados programas de pós-graduação não garantem uma efetiva associação ensino, pesquisa e extensão. É sobejamente conhecida na universidade brasileira a clara (às vezes velada) separação entre pós-graduação e graduação, muitas vezes esta quase nada se beneficiando da produção de conhecimentos circunscrita aos laboratórios e demais espaços da pós-graduação. São poucos os casos em que os docentes melhor qualificados e produtivos das universidades dividem equitativamente seu tempo de ensino entre graduação e pós-graduação ou em que os laboratórios de pesquisa servem igualmente a alunos de ambos os níveis de ensino (SGUISSARDI, 2000, p. 51).

⁴⁵ A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é proposta na Lei 9394/96 (BRASIL, 1996).

A pesquisa surge no âmbito da educação superior para a produção de conhecimentos e essa temática vem sendo discutida pelos diferentes autores que subsidiaram este texto. O ensino é o foco central da educação superior e as reflexões anteriores demonstram claramente essa realidade no país. “Com relação à pesquisa, tão importante quanto a sua produção é a sua divulgação. Por diferentes meios, como livros, artigos e eventos, docentes e discentes vêm intensificando a socialização dos resultados de suas investigações, tanto no Brasil, quanto no exterior” (SOUSA e BIANCHETTI, 2007, p. 396).

Os autores chamam a atenção para a necessidade da divulgação dos resultados de pesquisa e esse é um dos propósitos da extensão. “Em termos concretos, a investigação acadêmico-científica precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoas, no mundo com os outros. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida” (GOERGEN, 2006, p. 83). O propósito da extensão atrela-se ao compromisso e responsabilidade social da educação superior frente aos problemas originários da própria sociedade.

A concepção da extensão está vinculada diretamente à própria história da educação superior.

A extensão tem a sua base teórica, tem suas metodologias próprias que não são do ensino e nem são da pesquisa, embora tenha interseção com ambas. E é isso que se quer. O discurso maior do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é, justamente, a busca pela indissociabilidade, a aproximação e a interação com o ensino e a pesquisa. Então, a extensão é que fica buscando essa articulação, essas interfaces com o ensino e com a investigação científica, talvez por ser considerada a terceira e menor coluna. [...] A extensão corresponde, predominantemente, às ações sistemáticas, e o próprio censo da educação já começou a pedir que as universidades brasileiras informem toda essa gama, toda essa multiplicidade de ações de extensão nas suas diversas áreas, nas suas diversas formas de programas, de projetos, de assessorias e de cursos, também (FERREIRA, 2006, pp. 158-160)

A extensão teve origem com as demandas sociais criadas a partir da Revolução Industrial, no século XVIII, que desencadearam uma nova concepção de educação e levaram as universidades a se preocuparem com a prestação de serviços destinada à sociedade. Nesse

contexto, surgiu a extensão como atividade oriunda da universidade enquanto instituição de ensino (SOUSA A. L., 2000, p. 14).

A pesquisa surge num momento histórico muito próximo ao da extensão, na Alemanha, para atender demandas semelhantes da comunidade. No Brasil⁴⁶, o foco da educação superior foi o ensino e a extensão teve seu início na educação brasileira por iniciativa da comunidade acadêmica e não como uma resposta à demanda social (SOUSA A. L., 2000).

De qualquer forma, quando discutimos universidade e compromisso social, acho que a chave de desatar o nó é recusar essa hierarquia, é pensar, justamente, em uma articulação dos dois pontos de hierarquia. Em articular Pesquisa e a Extensão está o problema, como também a sua solução. Ou seja, a universidade tem que fazer com que a pesquisa de ponta, que é o escopo das minhas pós-graduações, seja articulada com a destinação dessa pesquisa, que estaria nesse final. O que é Extensão? A Extensão é considerada uma forma de obter recursos, de fazer ligação com a sociedade. É uma pulverização dos esforços e não deveria ser nada disso. A Extensão deveria estar inserida em um plano de metas da universidade, em que deveria ser definido o que se quer transferir para a sociedade, quais deveriam ser os usuários do conhecimento que ela gera (RIBEIRO, 2006, p. 118).

As demandas econômicas da sociedade geraram o crescimento quantitativo da educação superior, no Brasil e em vários países da América Latina, nas três últimas décadas, restaurando a necessidade de uma intensificação do diálogo entre a academia e a sociedade, no sentido de minimizar os problemas sociais surgidos nos países em desenvolvimento.

No campo da extensão, a aplicação dos conhecimentos continuará a ser ditada, cada vez mais, pelas necessidades e demandas reais da sociedade. Neste sentido, provavelmente a extensão constitui a função universitária mais suscetível às mudanças sociais, devendo sofrer conseqüentemente transformações profundas, à medida que a sociedade é transformada radical e aceleradamente. Dessa forma, a amplitude e diversidade de aplicação, a velocidade de atendimento e a capacidade de respostas concretas requeridas exigirão da extensão novos modelos e processos de produção (PORTO e RÉGNIER, 2004, p. 21).

A extensão não deve ter um cunho assistencialista e precisa estar vinculada, diretamente, à pesquisa, visto que sem ela a sua própria finalidade não se efetiva. As respostas

⁴⁶ O termo extensão, como proposta de oferta de cursos e conferências de caráter educacional, surge na legislação brasileira em 1931 no primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras (SOUSA A. L., 2000, p. 16).

às demandas sociais criaram, assim, uma proposta que seria a responsável pela articulação entre a sociedade e a educação superior: a extensão. Esta atividade é tipicamente acadêmica e deveria promover a efetiva troca de conhecimentos entre a educação superior e a sociedade, trazendo benefícios para ambas (MENEGHEL e KRÜGER, 2003, p. 183).

2.3 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe.

(Paulo Freire. Pedagogia da Autonomia, 1996, p.91-92)

O ensino é o campo de trabalho do professor e este se vincula à atividade de ensinar e aprender. Para Anastasiou, a ideia do ensino está associada à explicação de um conteúdo e, para fazê-la, os docentes buscam técnicas para realizar essa exposição, considerando que os elementos dessas técnicas asseguram a sua competência docente (ANASTASIOU, 2007, p. 17).

A autora explica que essa percepção de ensino tem origem no modelo jesuítico e a aula, momento destinado ao ensino, destina-se à explicação do conteúdo, esclarecimento de dúvidas e memorização dos temas abordados para avaliação posterior.

Este procedimento de transmissão (explicação do conteúdo pelo professor) e assimilação (memorização do conteúdo pelo aluno) caracteriza o ensino há décadas e a valorização do domínio do conteúdo é o eixo principal desse processo. A ideia de que basta *saber bem* para *saber ensinar*, talvez tenha a sua origem nesse contexto.

As formas de ensinar variaram, ao longo dos tempos, de acordo com o contexto social, econômico, político e cultural da sociedade. Se o ensino é o eixo principal do trabalho docente, a argumentação apresentada por Freire, na epígrafe, incide diretamente na formação do professor. Esta, localizada no campo da formação especializada, se coloca numa dimensão de formação profissional, ou seja, “no campo do esforço para preparar e capacitar pessoas para exercerem uma atividade de trabalho, que requer conhecimentos e habilidades específicas” (ALMEIDA M. I., 2008, p. 476).

A formação especializada provê o exercício docente de inúmeras possibilidades, para além do domínio de conteúdos articulado ao domínio de técnicas de transmissão. Essa formação poderá contemplar a compreensão acerca das modificações que ocorrem na relação entre a escola e sociedade, necessárias para uma formação condizente, que prepare o indivíduo competente para atuar nesse meio social.

A partir do momento em que se proclama, mesmo em discursos políticos, que a função da escola não é apenas reproduzir o conhecimento existente e uma cultura considerada única, e que o exercício docente não se esgota no domínio do saber da disciplina ou disciplinas a que cada professor e professora se encontra vinculado/a, nem o domínio do que tem sido designado pelo “trabalho de sala de aula”, admite-se que a formação de professores e de educadores tem de abarcar campos que vão para além da aquisição de conhecimentos do domínio das disciplinas clássicas, e tem de não repetir modelos que se impuseram quando a função da escola era apenas a de transmitir conhecimentos (LEITE, 2006, p. 281)

No entanto, nem sempre as necessidades sociais foram atendidas pela escola, compondo um quadro educacional, historicamente, excludente no Brasil⁴⁷. O distanciamento entre essas duas vertentes pode refletir em uma educação deslocada da sociedade⁴⁸. Sob essa ótica, Leite pondera que

Numa sociedade cada vez mais exigente e competitiva, é evidente que a instituição escolar tem de assegurar uma formação de grande qualidade. Se tal não acontecer, a escola e seus profissionais poderão estar a incorrer na culpa de não intervirem com todo o seu potencial disponível, e que esteja ao seu alcance, para evitarem situações sociais futuras de exclusão (Ibid., 283).

⁴⁷ Sobre o processo de democratização da escola no Brasil, ver: Demerval Saviani: Educação e Democracia, 1991 e Política e Educação no Brasil, 1996; Luiz Antonio Cunha: Educação, Estado e Democracia no Brasil, 2001; Mirian Warde: Educação e Estrutura Social, 1983.

⁴⁸ Pimenta indica que “a educação é um fenômeno complexo, porque histórico, produto do trabalho dos seres humanos, e como tal responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer (PIMENTA, 2002, p.17).

A sociedade atual, plural e globalizada, solicita um futuro profissional que tenha uma formação crítica, que compreenda as diversas interfaces que envolvem as relações sociais e as relações de trabalho. Para que isso ocorra, será necessário rever a função social da escola e o próprio papel do professor. Se for considerado que as propostas de formação docentes não asseguram que o professor da educação superior atenda a essas pretensões e forme tais profissionais, a formação docente carece ser retomada como um princípio educativo essencial para atender aos anseios sociais.

A exigência de novos papéis para o professor, de novas práticas de formação de professores, e de uma nova escola, encontram-se inter-relacionadas no discurso de modernização do Estado para produzir um tipo de homem que possa contribuir para (servir) os avanços de uma sociedade tecnológica que, cada vez mais, passa a exigir modelos de ensino que valorizem o pensamento crítico e reflexivo; produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos, e que saibam resolver problemas, requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva e que vêm afetando o trabalho do professor quando este se depara, entre outros aspectos, com a sua frágil formação recebida (NUNES, 2000, p. 20)

Essa situação já foi vista anteriormente na história recente do país, já que a formação escolar passou a ser co-responsável pelo desenvolvimento econômico, tendo o aumento das classes menos favorecidas no ensino fundamental, a partir do término da Segunda Guerra (Ibid), repercutido em duas situações distintas: a primeira é que a profissão docente passou a ser difundida, reconhecida e ampliada, gerando um processo de organização profissional, de reivindicações e melhorias das condições de trabalho; e a segunda, que esse docente não tinha uma formação profissional que pudesse atender às necessidades da própria profissão.

Essa nova fase, iniciada nos anos 40 e caracterizada pelo questionamento a escola e aos seus benefícios, trouxe também sérias críticas aos professores... Questionados em sua própria identidade, os professores dão início ao longo percurso em direção à redefinição de seu papel social (ALMEIDA, 1999, p. 26)

A consequência dessa crise ⁴⁹, instaurada após a guerra, trouxe à tona reflexões sobre a função social da escola. Por um lado, foi percebido, claramente, que é nesse espaço que são repassados, estudados, analisados e refletidos os próprios valores da sociedade e, por outro, se a escola discute esses valores, ela também pode transformar a sociedade.

⁴⁹ Essa crise envolve, inclusive, a profissionalização das diferentes áreas como um todo. “Historicamente falando, nos últimos vinte anos, a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, inclusive das profissões mais assentadas como a medicina, o direito e a engenharia” (TARDIF, 2002, p. 250).

A sociedade ocidental tem-se mostrado preocupada com os resultados insatisfatórios de longos e custosos processos de escolarização: nas sociedades industrializadas, a escola conseguiu chegar aos lugares mais inacessíveis e às camadas sociais mais desfavorecidas. Não obstante, nem a preparação científico-técnica, nem a formação cultural e humana, nem sequer a desejada formação compensatória alcançaram o grau de satisfação prometido (GOMEZ, 1997, p. 95)

A função social da escola passou a ser um processo preocupante para os órgãos reguladores já que ela poderia, ao mesmo tempo, criticar ou aceitar o modelo social vigente. A preocupação com essa organização social fez com que ela fosse constituída de maneira fragmentada, hierarquizada e desarticulada, com o intuito de ter o controle burocrático e administrativo sobre ela, retirando autonomia dos profissionais que nela atuam. Day confirma tal pressuposto e alega que “as novas estruturas administrativas servem, não para emancipar, mas para desprofissionalizar, e que é impossível que todas as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores sejam identificadas ou surjam em contextos institucionais” (DAY, 1999, p. 28).

A profissão docente se constituiu por um enquadramento e intervenção do Estado, no momento em que a educação foi retirada da tutela da Igreja (NÓVOA, 1997, p. 15). Já a imagem do professorado consolidou-se durante o século XIX e foi associada ao

apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber mais, nem menos; não se devem misturar ao povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. (Ibid, p.16)

Costa complementa essa argumentação ao indicar que

A influência do Estado na configuração dos docentes como um corpo profissional foi decisiva pois no processo de estatização da educação está presente a idéia de subtrair os docentes à influência de indivíduos ou grupos notáveis, considerando-os como um corpo de Estado. O processo de funcionalização dos docentes é resultante de um acordo de interesses ao qual os professores aderiram em troca de um estatuto de autonomia e independência que os constitui como corpo administrativo autônomo e hierarquizado; em contrapartida o Estado garante o controle sobre a escola (COSTA, 1995, p. 78).

As escolas de formação de professores foram um meio de afirmação profissional, visto que legitimaram um conhecimento específico para a atuação de uma determinada profissão. A exigência de uma licença para ensinar, definida como obrigatória pelo Estado, foi decisiva

para a profissionalização docente por estabelecer um conjunto de competências necessárias à atuação docente, legitimando, socialmente, as atividades escolares e a função do professor (Ibid.).

O processo de formação do professor não ocorre de maneira isolada do contexto educacional. A profissionalização passa a ser o foco principal da formação docente, já que a constituição da profissão é que a caracteriza no meio social. A profissionalização é um processo construído e constituído num determinado espaço e tempo. Almeida relata que a constituição histórica da profissão docente tem vínculo com a dinâmica social. Ela descreve que a profissão docente tem influência direta da Igreja, do Estado e de associações profissionais (ALMEIDA, 1999, p. 21). Na Idade Média o papel da educação se configurou sistematicamente e

sob a tutela da igreja produziu-se um corpo de saberes e elaborou-se um sistema de normas e valores específicos da docência. Iniciou-se aí a prática de se definir externamente à profissão docente o conjunto dos seus saberes e as suas normas, que estavam marcadamente voltados para os aspectos técnicos e do ensino. Os professores viveram então a sua primeira fase em direção à profissionalização, uma vez que o ensino foi se tornando um assunto de especialistas (Ibid, p.22).

Os sistemas de ensino, na medida em que foram sendo estruturados, trouxeram novas características a todo o processo e, principalmente, para os professores. Eles passaram a ter novas condições de controle, normas e regras que deveriam ser exercidas sob a tutela desses sistemas. Essa condição trouxe também novas exigências para esses profissionais. O ingresso na carreira docente dependeria do atendimento desses critérios estabelecidos e de competências para atuação, fortalecendo uma nova carreira profissional. Como ocorre em outras profissões, as buscas pelas melhorias profissionais, as reivindicações por salários adequados e as boas condições de trabalho também permearam a história da carreira docente. Desde então "a história dos professores tem se caracterizado por buscar aumentar seus direitos e melhorar sua posição social, num equilíbrio entre o funcionário e o profissional livre" (ALMEIDA, 1999, p. 23).

A criação das primeiras escolas para formação docente marcou o contexto social por caracterizar a necessidade de se investir na formação de professores no início do século XX, que foi, notoriamente, marcado pela criação de inúmeras escolas voltadas à profissão do professor e sua formação para a atividade docente. "As escolas normais constituem o lugar central da produção e da reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprios da

profissão docente e inscrevem-se na gênese da história contemporânea da profissão docente (COSTA, 1995, p. 80).

No entanto, cabe ressaltar que essas escolas estavam direcionadas para a formação de professores que atuariam na escola primária no final do século XIX e, com o transcorrer do século XX, essas instituições tornaram-se, praticamente, femininas por ter sido aberto às mulheres o direito a essa profissão. Concomitante ao ingresso das mulheres nas instituições formadoras, ocorre a relativa desvalorização⁵⁰ da profissão docente (ALMEIDA M. I., 1999, p. 24; COSTA, 1995, p. 80).

A escola passou a ter a confiança na instrução no final do século XIX e as décadas de 30 e 40, do século XX, foram consideradas as de maior prestígio para o professor pelo seu amplo reconhecimento social pelo seu trabalho na sociedade européia (COSTA, 1995, p. 81).

As duas guerras mundiais assumem importância fundamental na derrocada desse pensamento. A primeira põe em cheque tais “benefícios da instrução”, uma vez que explode, justamente em países fortemente escolarizados. Surge, então, um movimento renovador – a *Educação Nova* – imbuído de consolidar a paz mundial, mas que é detido pela eclosão da segunda guerra, desacreditando o ideal escolar e fazendo tomar corpo a idéia do imobilismo e da perversidade das estruturas (Ibid., p. 82).

Esse conjunto de fatos não *desescolarizou* a sociedade, mas forneceu elementos para desvalorizar e recriminar o papel do professor como responsável pelo domínio dos saberes, gerando uma crise de identidade profissional (Ibid.).

A ideia de identidade profissional está vinculada ao desempenho de uma profissão socialmente aceita e reconhecida. O século XIX é marcado pelo fortalecimento das profissões liberais como modelos de excelência. O período após a Segunda Guerra transformou essa percepção, e as profissões que eram exercidas de forma liberal e privada passaram a ser desempenhadas no interior de grandes corporações, modificando o poder da própria profissão pela sua nova forma de organização coletiva (NÓVOA ⁵¹ apud COSTA, 1995, p. 86).

⁵⁰ Costa indica que a desvalorização ocorreu pela desigualdade entre as remunerações destinadas aos homens e as mulheres. O salário mais baixo para a mulher se justificava porque ele compunha uma renda complementar e a hierarquia social era determinada pela posição, *status*, que os homens ocupavam na sociedade (COSTA, 1995, p. 80). A autora também analisa a feminização da profissão nos Estados Unidos e relata que no início do século XIX os pastores protestantes, pelo seu reconhecimento social, assumiram, também, as funções de mestres. Com a Guerra da Secessão, as mulheres ingressaram no magistério por terem vocação de professora, entendida como a continuidade de suas atribuições maternas, para “civilizar” os imigrantes. As mulheres compunham um quadro “doce e domesticável face a sua formação vitoriana” e, por sua própria formação, eram subalternas e não buscaram conquistar um espaço profissional, assumindo o discurso masculino da época (Ibid., p.92).

⁵¹ NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

Os profissionais ocupam um papel fundamental dentro do Estado, já que participam e determinam a estrutura social considerando as necessidades do modo de produção capitalista. Sob essa ótica, o profissionalismo é compatível e não conflitante com o Estado por serem ambos agentes do próprio capitalismo. Essa ideia é complementada com a perspectiva de que o poder não está vinculado mais ao possuidor do capital, mas, a partir das transformações sociais do capital no período pós-industrial, o poder está vinculado ao poder político de quem possui conhecimento técnico e científico (Ibid., p.91). A força das profissões ⁵² está, justamente, no domínio do conhecimento para exercê-la.

Popkewitz considera que

o rótulo profissão é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública. Mas o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança pública; é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos (POPKEWITZ, 1997, p. 40).

A partir dos pressupostos de que uma profissão necessita especialização para ter reconhecimento social, a profissionalização docente teve início com a proposta de Dewey, na Universidade de Chicago, com a criação de um curso de pós-graduação de alto nível, destinado aos professores, para valorizar, a partir da aquisição de conhecimentos científicos e legitimados pela universidade, a profissão docente (COSTA, 1995, p. 93).

A profissionalização docente tem sido objeto de discussão e análise, mas não depende somente de intenções e reconhecimento social. Burbules e Densmore indicam que existem três equívocos fundamentais no estabelecimento da docência como profissão:

Primeiro, dizem, ignoram o processo pelo qual algumas ocupações se transformaram em profissões, o que não poderia ocorrer no caso do ensino. Em segundo lugar, supõem que uma ocupação pode se apropriar de alguns e não de outros aspectos da profissionalização, o que se opõe frontalmente a evidências históricas e sociológicas. E em terceiro lugar, centrar na profissionalização dos professores a solução de graves questões da educação só serve para camuflar alguns problemas fundamentais da escola (BURBULES e DENSMORE 1992 apud COSTA, 1995, p. 124).

Popkewitz concorda e complementa a ideia de profissionalismo ao afirmar que

Apesar do profissionalismo e de uma melhor qualidade das escolas serem ideais que mobilizam as nossas mais profundas crenças e esperanças, é preciso reconhecer que as palavras em si não tem qualquer significado intrínseco; só tem sentido em relação

⁵² As diferentes abordagens sobre a constituição das profissões e a profissionalização docente podem ser encontradas em COSTA, na obra *Trabalho Docente e Profissionalismo* (COSTA, 1995).

a outras palavras, a padrões sociais e a cenários institucionais (POPKEWITZ, 1997, p. 49).

Esses argumentos remetem ao pressuposto de que quando se escolhe uma profissão, também se define um modo de vida e a vivência desta, em um cotidiano com outras pessoas ou grupos, interfere no desenvolvimento da própria identidade profissional (PENIN, 2008, p. 649). A autora explica que a profissionalização e a construção da profissionalidade englobam diversos aspectos que envolvem uma profissão em si, levando à necessidade de conhecer, objetiva e subjetivamente ⁵³, as interfaces do trabalho a ser realizado e as suas relações com a sociedade. E essa profissionalização remete ao conceito de processo de formação inicial e continuada, implicando na transformação do sujeito que dialoga com a transformação da realidade (Ibid.).

Partindo da ideia de profissão e profissionalização, chega-se ao conceito de desenvolvimento profissional. Esse conceito tem origem na construção da trajetória profissional, na formação inicial, nas experiências adquiridas ao longo da sua atuação, necessárias para responder aos contextos sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos do cotidiano de trabalho (Elliot ⁵⁴ apud DAY, 1999, p.90). Isso significa que o desenvolvimento profissional é contínuo e, também, é composto pelo conjunto de circunstâncias, fatos, histórias pessoais e profissionais, atividades formais e informais que constituem a carreira docente.

*A aprendizagem profissional*⁵⁵ inclui, por isso, quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 1999, p. 18).

O processo para se tornar professor deve ser construído durante a longa trajetória da história profissional de cada um. É um processo lento, contínuo, permanente e deve ter como critério principal o compromisso individual e institucional para esse fim. A definição de desenvolvimento profissional deve ultrapassar a concepção de domínio de técnicas e

⁵³ As questões objetivas envolvem aspectos externos à profissão, como salário, carreira, aspectos legais, condições para atuação; já as subjetivas referem-se à vivência diária de um profissional no cotidiano, as angústias e alegrias surgidas nas relações sociais de trabalho (PENIN, 2008, p. 650).

⁵⁴ ELLIOT, J. What have we learned from action research in school-based evaluation? **Educational Action Research**, 2,1, pp. 133-137.

⁵⁵ Termo utilizado por Lieberman. (LIEBERMAN, 1996 apud DAY, 1999, p. 18).

conhecimentos necessários para a atividade de ensino e Day contempla outros propósitos ao explicar a idéia de desenvolvimento profissional:

O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (DAY, 1999, p. 21).

Um novo profissionalismo docente é tema de estudo em diversos espaços educacionais. Na Inglaterra, por exemplo, Hargreaves indica que a tendência para o desenvolvimento profissional docente está considerando quatro premissas que se inter-relacionam: os professores têm necessidades profissionais ao longo de sua vida; as necessidades de desenvolvimento profissional devem ser analisadas por meio de uma avaliação; as escolas devem conceber um plano de desenvolvimento profissional dos professores e assegurar que eles tenham êxito; as necessidades profissionais individuais devem ser conciliadas com as coletivas das instituições de ensino. Essas considerações contemplam que todos os professores têm direito ao desenvolvimento profissional e as oportunidades para eles devem ser equitativas (HARGREAVES⁵⁶ apud DAY, 1999, p. 28).

Nesse mesmo sentido, Nóvoa (apud VEIGA, 2006, p. 472) concorda e defende que a identidade docente (desempenho de uma profissão socialmente reconhecida) é constituída considerando três dimensões: o desenvolvimento pessoal (processos de construção de vida do professor; o desenvolvimento profissional (aspectos da profissionalização docente); e o desenvolvimento institucional (refere-se aos investimentos da instituição para o alcance dos objetivos propostos).

Em síntese, a profissão docente se constrói durante toda a vida profissional do professor e rever e reanalisar as suas práticas deve ser uma condição primordial para acompanhar essa nova configuração social, para que a escola atenda a essas novas necessidades do mundo do trabalho.

⁵⁶ HARGREAVES, D. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*. 10, 4. pp. 423-438.

2.4 FORMAÇÃO DOCENTE

A docência, pelas suas diversas configurações, é uma atividade complexa. O processo de formação docente decorre de dois aspectos fundamentais para a sua efetivação: conhecimento teórico sobre a área de conhecimento que se pretende atuar (ressalta-se aqui a necessidade de se conhecer as relações que a área de conhecimento tem com as demais, sua origem e história, articulada às concepções de homem, de mundo, de ciência que constituem as interfaces do ensino e da aprendizagem); e o conhecimento sobre a natureza, constituição e propósito do saber pedagógico e do saber docente.

O professor da educação superior encontra nos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, a base da sua formação inicial para a atuação na docência ⁵⁷. Essa formação é direcionada para dois segmentos, complementares entre si: a formação para a pesquisa e para a docência. Aqui se encontra uma dificuldade da docência em nível superior: a existência dessa proposta de formação não implica, necessariamente, que ela ocorra. “Em princípio não há um currículo que forme este docente intelectual público, o docente que trabalha com pesquisa, ensino e extensão, o docente inovador” (LEITE, 2008, p. 90).

Uma profissão, para ser exercida, precisa de uma formação inicial, específica, para que o sujeito possa exercê-la com domínio, e de uma formação continuada, permanente e constante para que ele se constitua um profissional autônomo, crítico e reflexivo.

É, portanto, ao longo das trajetórias formativas, permeadas pela possibilidade do *conhecimento pedagógico compartilhado*, que a *professoralidade* se constrói entendida como um processo que implica não só o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar e de aprender, de formar-se e, consequentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA ⁵⁸ apud BOLZAN, 2008, p. 110)

⁵⁷ Retoma-se aqui a proposta dos programas de pós-graduação, definidos pela CAPES/MEC, de que a qualificação docente deve ocorrer nestes espaços.

⁵⁸ BOLZAN, Doris P.V.; ISAIA, Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções tessituras da professoralidade. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

Assim, a *simples*⁵⁹ formação docente não garante que o professor poderá desempenhar sua profissão como relatado anteriormente. Cabe retomar a concepção de formação articulada com a pesquisa.

A relação entre ensino e pesquisa, no sentido de o professor investigar o próprio ensino, surgiu na Inglaterra, durante a década de 70, originando o movimento do professor investigador. A concepção de um profissional crítico de sua própria prática substituiu a do aplicador, consumidor e teve em Elliot, Kemmis e Hopkins seus precursores (ENRICONE, 2008, p. 81).

A autora defende que o professor da educação superior deve pesquisar, independentemente de sua atividade principal ser o ensino, pois será uma possibilidade para melhor entender, viver e avaliar o seu ensino. “Em certo sentido, todos os bons professores acabam se beneficiando com as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem quando refletem a respeito de seu próprio processo e modificam seu agir a partir de novas conclusões” (Ibid., p. 82).

Demo discute a formação docente e a pesquisa e argumenta que um profissional não é aquela pessoa que executa uma profissão, mas, fundamentalmente, aquele que *sabe pensar e refazer* a sua profissão (DEMO, 2003, p. 68). Para ele, “a profissionalização não se faz pela acumulação consolidada, na perspectiva de um estoque sempre maior, mas pela sua renovação constante, diante de um mundo que entrou definitivamente num ritmo avassalador de mutação” (Ibid., p. 69).

A partir dessa concepção de profissionalização é que se indica a pesquisa como alternativa para a constante busca por informações e novos conhecimentos. Tal busca caracterizaria, também, a atualização permanente, a formação contínua a ser procurada em diversos espaços de formação formal e informal. Essa situação possibilitaria que o indivíduo pudesse questionar e analisar, crítica e criativamente, a construção e reconstrução de seus conhecimentos profissionais.

“A concepção moderna de professor o define essencialmente como orientador do processo de questionamento reconstrutivo no aluno, supondo obviamente que detenha esta mesma competência. Neste sentido, o que mais o define é a pesquisa” (DEMO, 2003, p. 78). A compreensão desse pressuposto significa afirmar que os processos de formação do

⁵⁹ O termo *simples* refere-se à ideia de que cursos, seminários, palestras, se realizados isoladamente de um contexto de prática educacional, não possibilitam uma formação docente que gere a reflexão do processo de ensino e aprendizagem.

professor exigem uma reconfiguração dos saberes necessários para uma atuação profissional diferenciada.

Essa reconfiguração incide sobre a reflexão da ação docente. “Logo, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na ação reflexiva pode ser uma alternativa para os docentes em formação e/ou em exercício exercitarem um controle racional das situações didáticas que precisam enfrentar” (BOLZAN, 2008, p. 113). A constituição de um docente, como profissional, implica novas formas de atuação, resultado de um *processo formativo reflexivo permanente* (Ibid., p.115).

Veiga concorda com a necessidade da reflexão sobre a ação docente e apresenta uma concepção de reflexão que complementar a ideia que está sendo discutida:

A reflexividade diz respeito à capacidade de reflexão. São os seguintes os pressupostos que embasam a capacidade de reflexão: os adultos aprendem mais efetivamente diante de um determinado problema: a melhoria do trabalho está intimamente ligada a esse trabalho; as experiências de docência proporcionam aos professores guias para a resolução de problemas; os docentes adquirem conhecimentos e habilidades em seu envolvimento com os processos de melhoria da instituição e do desenvolvimento do currículo. Nesse sentido, a reflexão não é um produto mecânico. (VEIGA, 2008, p. 214)

A ideia do professor como profissional reflexivo surge com a obra de Schön, em 1983, (SCHÖN, 2000) e o autor propõe

uma nova epistemologia da prática, que pudesse lidar mais facilmente com a questão do conhecimento profissional, tomando como ponto de partida a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão-na-ação (o “pensar o que fazem, enquanto o fazem”) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito (Ibid., p. vii).

A proposta de Schön busca disponibilizar um rol de conhecimentos, a partir da reflexão-na-ação, que possibilitem que os profissionais possam enfrentar situações diversas que não poderiam ser resolvidas por meio de conhecimentos técnicos.

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. [...] o nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação (Ibid, p.32).

Schön defende que existe uma série de atitudes e ações que são realizadas diariamente pelos profissionais, assentadas em um conhecimento tácito, que não são controladas, pensadas antes de fazê-las por, possivelmente, nem eles perceberem que já existem conhecimentos

prévios que permitem realizá-las. Essas ações, quando realizadas no contexto profissional, possibilitam que o sujeito possa ter um repertório de situações que sustentam o cotidiano profissional, apoiando a sua tomada de decisão. É o que o autor define como o conhecimento da prática e/ou conhecimento profissional. “Esta reflexão na ação profissional não é necessariamente algo pontual e rápido. Estaria, mais precisamente, me relação com os limites de tempo que a própria prática impõe” (CONTRERAS, 2002, p. 108). Contreras explica que, para Schön, o processo de reflexão na ação conduz o profissional a ser um “pesquisador no contexto da prática” (Ibid).

Essa reflexão na ação, assim, leva o sujeito a analisar e reconsiderar as situações complexas surgidas no cotidiano profissional, conduzindo-o a uma nova prática profissional ou induzindo-o a repensar o seu próprio papel dentro da instituição.

Os processos utilizados na reflexão na ação se assemelham aos utilizados nas pesquisas científicas, desencadeando a ideia da pesquisa da prática. Stenhouse traz a perspectiva do ensino como prática reflexiva e, também, dos professores como profissionais reflexivos (Ibid., p.113).

Uma das ideias básicas no pensamento de Stenhouse foi a da singularidade das situações educativas. Cada classe, cada aluno, cada situação de ensino reflete características únicas e singulares. As ações de ensino são ações significativas; portanto, dependem das intenções e das significações atribuídas por seus protagonistas (CONTRERAS, 2002, p. 115).

Nessa proposta, a ideia do professor pesquisador de sua própria prática se estabelece e a as situações concretas vivenciadas no contexto escolar devem ser entendidas e refletidas pelos docentes. No entanto,

embora Stenhouse fale da capacidade de emancipação da pesquisa, ao reduzir esta última à exploração dos problemas pedagógicos na tentativa de realizar determinadas ideias educativas na prática, sem explorar as características institucionais nas quais se desenvolve seu trabalho e a forma pela qual o contexto condiciona sua própria maneira de ver as coisas, acaba limitando sensivelmente este sentido de emancipação (Ibid., p.145).

Nesse sentido, ao limitar a concepção de professor pesquisador somente à reflexão de sua própria prática, sem uma base teórica que sustente essa análise, a reflexão se reduz à função individual que o professor desempenha e desconsidera que essa prática está inserida num contexto social mais amplo.

Necessitamos entender de que maneira os docentes podem orientar estes processos de interação entre seus interesses e valores e os conflitos que a escola representa, com o objetivo de entender melhor que possibilidades de reflexão crítica podem ser criadas ao pertencer a uma instituição educacional (CONTRERAS, 2002, p. 150).

A intencionalidade da reflexão sobre a prática docente se insere na concepção de que o professor deve, sim, preocupar-se em analisar os problemas internos da sala de aula e, principalmente, com todos os elementos externos que compõem a sua prática profissional, no intuito de “elaborar uma compreensão teórica sobre aqueles elementos que condicionam a sua prática profissional, mas dos quais pode não ter consciência (Ibid., p.155).

Smyth (apud⁶⁰ CONTRERAS, 2002, p. 157) sugere o trabalho do professor como um trabalho intelectual, para que ele venha a desenvolver conhecimentos sobre o ensino e que entenda que a sua natureza é socialmente construída. Processos reflexivos dessa natureza conduzem o professor a construir a noção de autonomia, definida por Contreras da seguinte forma:

A autonomia profissional significa, por último, um processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como profissionais, e a consciência e realidade de que esta definição e constituição não pode ser realizada senão no seio da própria realidade profissional, que é o encontro com outras pessoas, seja em nosso compromisso de influir em seu processo de formação pessoal, seja na necessidade de definir ou contrastar com outras pessoas e outros setores o que essa formação deva ser (CONTRERAS, 2002, p. 214).

É a partir desta reflexão docente, entendida como um processo autônomo e consciente, que a pesquisa da prática também é percebida como uma oportunidade de formação docente. As relações entre o professor e a pesquisa abarcam um extenso rol de possibilidades, todavia, estas devem estar vinculadas, obrigatoriamente, às vivências profissionais dos docentes. As práticas de pesquisas que são desenvolvidas nesse contexto minimizam a distância existente entre o professor e o pesquisador e entre o pesquisador e a instituição de ensino (TARDIF, 2002, p. 293).

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1997, p. 27).

⁶⁰ SMYTH, J. Transforming teaching through intellectualizing the work of teachers. In: SMYTH, J. *Educating teachers*. Changing the nature of pedagogical knowledge. Barcombe, Lewes, The Falmer Press, p. 155-68.

As novas demandas sociais têm trazido novos propósitos para formação na educação superior. O docente necessita estar preparado para atender essas demandas e acompanhar os processos de desenvolvimento e transformação que têm ocorrido na sociedade. O tema formação de professores tem estado como um pano de fundo nesse contexto e é possível encontrar diversas ofertas de eventos direcionados para essa área (seminários, congressos, discussões, pesquisas) trazendo reflexões significativas em relação à formação de professores. A preocupação com a prática docente tem sido colocada no centro de várias pesquisas na área de educação. A formação docente, considerando-se uma concepção mais ampla, no sentido de integrar a pesquisa com a formação do professor, conduz ao desenvolvimento profissional docente.

Deste modo, mais do que aos termos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção actual de professor como profissional de ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores” (GARCIA, 1997, p. 55).

Se o desenvolvimento profissional considera toda a trajetória pessoal e profissional de cada docente, se as relações entre o professor e o ensino devem estar vinculadas à compreensão crítica e reflexiva da prática cotidiana do professor, isso significa que o professor necessita diversos conhecimentos para a sua atuação. Esse conjunto de conhecimentos (originários na formação inicial e continuada, nos processos de reflexão sobre a ação docente, na história pessoal de cada um) compõem o que Tardif (2002) denomina de saberes docentes. Em relação aos saberes docentes, o autor considera que eles têm origem

Nos saberes pessoais dos professores (pela história de vida e pela socialização primária), nos saberes provenientes da formação escolar anterior (pela formação e pela socialização pré-profissionais), nos saberes provenientes da formação profissional para o magistério (pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores), nos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas) e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2002, p. 63).

Todos os saberes constituídos são utilizados no contexto escolar, isto é, no interior das salas de aula, da profissão docente. “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço cotidiano para desempenhar todas as suas *tarefas*” (TARDIF, 2002, p. 255). Como os saberes

são originários de diferentes experiências pessoais e profissionais, o saber-fazer, na docência, torna-se uma atividade profissional personalizada, individualizada. No caso dos professores da educação superior,

Os saberes são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas duas demandas, para exercer a sua profissão com êxito. Entretanto, na inspiração mais recente, as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na representação sobre o perfil docente, repercutindo sobre a sua formação e prática pedagógica (CUNHA, 2008, pp. 469-470).

Ao considerar que esses saberes constituem o docente, é possível reafirmar que a docência é complexa: os saberes são construídos em contextos culturais, sociais e políticos distintos; eles são formados por uma história pessoal e profissional única; são saberes que, talvez, reproduzam práticas docentes sem a devida realização de uma reflexão que analise a condição valorativa e ética dessa atuação.

É possível concluir, portanto, com os autores, que não basta um tipo de saber para ser professor, mas é necessário um amálgama de saberes, que deveriam fazer parte de um reservatório de saberes do professor, para atender a exigências específicas de sala de aula, superar as pré-concepções que ainda vigoram no pensamento de muitos e avançar na profissionalização (BERBEL, 2008, p. 543).

A transformação das práticas escolares está diretamente vinculada à formação do professor que pretende atuar nessas instituições de ensino. “A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas” (NÓVOA, 1997, p. 24).

Na mesma linha de argumentação, Cunha complementa, e recomenda, que a formação profissional deve estar vinculada às instituições de ensino, já que

A autoridade docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão de professor. Se os desafios para os docentes e seus alunos são muitos e de diferentes naturezas, o mesmo acontece com as instituições. É preciso sensibilidade e investimento para consolidar processos que assumam a pedagogia universitária como emergente, cada vez mais legitimada como um saber fundamental aos novos paradigmas de conhecimento (CUNHA M. I., 2008, p. 475)

O processo de formação acontece em diferentes lugares, meios e formas. Ele é um processo de socialização e, para tanto, necessita do outro como elemento construtivo. Ele é constituído historicamente e socialmente e, obrigatoriamente, é um ato político porque envolve a relação com o outro. No entanto, o processo de conscientização é um processo individual e a formação docente perpassa uma reflexão individual dentro de um contexto político. Obviamente, o contexto social, cultural, político e econômico contribuiu para que essa formação ocorra de forma mais amena, mais conturbada ou que não ocorra.

A sociedade está em plena transformação e as instituições de ensino necessitam acompanhar esse processo. Se a escola é a responsável pela formação dos cidadãos que convivem na sociedade, ela precisa entender e perceber quais são essas necessidades sociais vigentes, o que o mundo do trabalho tem requerido desses cidadãos, futuros profissionais, de que competências e habilidades precisarão para atuar nessa sociedade dinâmica e complexa.

É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até o ensino superior, por outro lado, é fundamental manter, na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante, os bons profissionais do magistério (CARVALHO J. M., 2008, p. 220)

Na mesma linha de raciocínio, as instituições de ensino precisam oportunizar, por meio de políticas próprias, a formação continuada aos professores, para que eles tenham condições de atender a esta demanda social, “ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (FOSTER, 2008, p. 343).

As instituições de ensino superior deveriam possibilitar que a formação docente acontecesse em seu interior como um processo de continuidade dessa formação, a aprendizagem no local de trabalho tem sido uma alternativa para compreender a dinâmica do trabalho docente. As pesquisas sobre prática, se consideradas as dimensões culturais, sociais e econômicas e políticas, podem desencadear processos de reflexão únicos para melhoria do trabalho do professor.

2.5 A PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

2.5.1 A Pesquisa e a Educação Superior

A pesquisa surgiu no contexto da educação superior brasileira, entre outros fatores, para modernizar o ensino e teve no desenvolvimento dos programas de pós-graduação a sua efetivação. A reforma universitária de 1968 (Lei 5540/68) defendeu a relação entre ensino e pesquisa e um dos seus intuitos foi de centralizar as atividades de produção e disseminação de conhecimentos na universidade ⁶¹.

“Depois de três décadas da implantação da reforma, a pesquisa continua sendo esporádica no sistema nacional de educação superior” (GAMBOA, 2000, p. 83). Essa afirmativa revela que a educação superior não enfatizou a pesquisa como uma atribuição desse nível de ensino e o Decreto 2306 de 1997, ao classificar as instituições de ensino superior em universidade, centro universitário e faculdade isolada, determinou que a pesquisa fosse uma atribuição da universidade, consolidando o compromisso pela produção e disseminação do conhecimento à universidade (Ibid., p.85). A relação entre ensino e pesquisa, discutida anteriormente, destaca que a ampliação da educação superior, notadamente em instituições privadas do tipo faculdades isoladas, reforça o ensino como atividade principal da educação superior no Brasil.

A criação dos centros universitários e dos institutos superiores de educação foi uma das principais medidas tomadas no sentido de diferenciar o sistema de ensino superior. [...] no primeiro ano de vigência do decreto, poucas instituições se habilitaram como centros universitários, apesar da proposta ser tentadora no sentido de conceder a prerrogativa da autonomia sem o ônus da pesquisa (SEGENREICH, 2001, p. 203).

No entanto, Dalarosa afirma que, também, “a universidade brasileira, ainda não desenvolveu a pesquisa como essência da atividade universitária, com exceção de algumas universidades de maior expressão no país (DALAROSA, 2000, p. 96). Estar preparada para

⁶¹ Sobre as políticas para a educação brasileira, ver o item 2.2 e 2.3 deste estudo.

atender às demandas da sociedade e preservar, simultaneamente, a sua condição de espaço para o conhecimento e para a pesquisa, caracteriza a educação superior. Assim, repensar a pesquisa vem sendo uma exigência cada vez maior para a educação superior, tendo em vista os desafios contemporâneos de uma sociedade que aspira soluções para as suas dificuldades.

O conhecimento do mundo, da vida, da realidade social e histórica distingue os humanos de todas as demais espécies. Entre outras coisas, é a busca do conhecimento – a sua produção e transmissão – que constitui o homem como humano (SOUSA FILHO, 2006, p. 177). Nesse sentido, uma atitude científica deve ser o enfrentamento dos problemas cotidianos, já que estes fazem parte do contexto histórico do homem. A compreensão do mundo perpassa a compreensão da origem desse contexto, que deve ser o ponto de partida da pesquisa.

A noção de pesquisa é utilizada em diversos campos de práticas sociais e conduz à ideia de “uma produção de conhecimentos novos; uma produção rigorosa de conhecimento; uma comunicação de resultados” (BEILLEROT, 2005, p. 74). O autor explica que a produção de conhecimentos novos depende do julgamento da comunidade autorizada a realizar essa análise e a questão teórica fundamenta essencialmente essa produção. A segunda refere-se aos métodos utilizados para que o conhecimento seja produzido, sendo este sistematizado e reconhecido pelo grupo de referência e os procedimentos devem seguir critérios de rigor e racionalidade. A terceira relaciona-se com a divulgação das pesquisas, da comunicação, discussão crítica, verificação e socialização dos resultados obtidos na investigação.

Sobre a cientificidade de uma pesquisa, Beillerot indica as seguintes constatações e evidências sobre fazer ciência:

Não se pode ser científico sozinho; um trabalho não é científico porque o autor o proclama, mas porque os outros assim o admitem; “professar” a cientificidade é uma postura militante, talvez necessária, mas que deve ser diferenciada de uma posição epistemológica; a propósito das disciplinas sociais e humanas, não há qualquer acordo, nem entre os pesquisadores das ciências da natureza com relação a essas disciplinas, nem entre os próprios pesquisadores dessas disciplinas (BEILLEROT, 2005, p. 81).

Assim, é possível enunciar que a cientificidade se diferencia e evidencia em cada área do conhecimento dependendo das suas próprias regras estabelecidas, sendo necessário entender que o termo científico se refere à condução em que a pesquisa foi encaminhada dentro da sua área específica.

A dificuldade atual de se definir o que constitui pesquisa está diretamente vinculada às mudanças verificadas na conceituação de ciência e de método científico, resultantes da crítica do paradigma positivista. A aplicação do modelo positivista às ciências sociais, foi, como sabemos, questionado por muitos filósofos e pesquisadores, sobretudo aqueles filiados à tradição interpretativista ou hermenêutica e ao marxismo. Objeções pertinentes, de ordem epistemológica, ética e política, foram, então colocadas. Não cabe, aqui, discuti-las, mas apenas lembrar que esses questionamentos levaram muitos pesquisadores das ciências sociais a rejeitar a qualificação de “científicos” para os conhecimentos e métodos produzidos em suas respectivas áreas, por considerarem que o “método científico” não era adequado ao seu objeto de estudo (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 47).

A autora ressalta que as conceituações de pesquisa científica sempre derivaram da prática concreta dos cientistas e se estabeleceram a partir de um processo de construção histórica. Como processo histórico, sua legitimidade se efetiva por critérios definidos ao longo do desenvolvimento da própria ciência, sem comprometer a relevância e a validade. Por essa razão, a comunicação, sugerida por Beillerot, é fundamental para que as diferentes áreas progridam, já que expõem os resultados obtidos e aceitam a crítica como prática fundamental para a produção de conhecimentos confiáveis (ALVES-MAZZOTI, 2001, p. 46).

Sobre os critérios para avaliação das pesquisas, André explica que eles têm origem no século XIX no momento em que os cientistas consideraram que o modelo de pesquisa vigente não atendia à compreensão dos fenômenos humanos e sociais. Tais críticas, de acordo com a autora, referiam-se aos métodos e aos critérios de julgamento dos trabalhos científicos. Surgem, assim, novas propostas e novos padrões para idealizar e realizar pesquisa, gerando, inclusive, novos critérios para julgamento (ANDRÉ, 2001, p. 58).

A partir dos argumentos apresentados até aqui, vale observar que, para construir o conhecimento científico, a pesquisa e a metodologia são pressupostos fundamentais sem os quais não se produz a ciência. É importante ressaltar que a atividade científica implica uma relação específica entre sujeito e objeto, dos quais, mediada pela sua interação, surge a possibilidade da construção científica. A pesquisa constitui, portanto, a busca, a investigação, movida pela necessidade de solucionar um determinado problema. Assim, ela é uma busca sistemática, planejada e rigorosa.

Ressalta-se que a ciência é o conhecimento resultante do processo de elaboração do conhecimento científico, ela necessita que seja uma forma de conhecimento que inclua, em qualquer forma ou medida, uma garantia da própria validade. É um grande equívoco imaginar que ciência constitui uma força natural ou superior ao próprio homem. Ela é uma construção

essencialmente humana. A ciência é o *resultado daquilo que o conhecimento científico possibilita*.

Por isso, a educação superior é o lugar em que não se pode prosseguir com a aproximação com a verdade, como conhecimento da realidade, se não se reconhecer na pesquisa científica uma de suas primeiras tarefas. Dois princípios devem orientá-la: a unidade do saber e a unidade da pesquisa e do ensino, isto é, a troca de saberes entre pesquisadores, educadores e estudantes. A organização interna da universidade deve favorecer essas trocas. O ensino superior deve todo ele ser pensado como pesquisa, deve ser praticado como iniciação à produção do conhecimento (SOUSA FILHO, 2006, p. 178).

Desse modo, a missão da educação superior, e da própria sociedade, é tornar-se o lugar da formação de uma elite intelectual, cultural e científica. Não se trata de uma elite de classe, mas de uma *elite de espírito*, nem por isso elitista e diletante. Ser elite aqui é apenas no sentido do elevado grau de compreensão da realidade que passam a ter todos aqueles que se beneficiam da educação, do modo teórico-filosófico-científico de pensar, pois as instituições de educação superior são lugar onde a sociedade deve procurar alargar o acesso a tantos conhecimentos quanto seja possível (SOUSA FILHO, 2006, pp. 178-179).

2.5.2 A Pesquisa em Educação

A expansão dos programas de pós-graduação nos últimos 20 anos, no Brasil, foi a responsável pelo aumento das pesquisas em educação (ANDRÉ, 2001, p. 53). André esclarece que as investigações “nas décadas de 60 e 70 se centravam na análise das variáveis de contexto e no seu impacto sobre o produto; nos anos 80 vão sendo substituídos pelos que investigam, sobretudo o processo; as abordagens metodológicas se diversificam na década de 90 e os estudos com abordagem qualitativa se fortalecem (Ibid.). As pesquisas em educação passaram de situações que contavam com análises experimentais para aquelas que buscavam entender o cotidiano escolar.

A partir de meados da década de 60, começaram a ganhar fôlego e destaque os estudos de natureza econômica, com trabalhos sobre a educação como investimento, demanda profissional, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino, etc. [...] Com a necessária expansão do ensino superior e o trabalho de alguns cursos de mestrado e doutorado, que começam a se consolidar, em meados da

década de 70, ocorre não só uma ampliação das temáticas de estudo, mas também um aprimoramento metodológico, especialmente em algumas subáreas. Levantamentos disponíveis nos mostram que os estudos começam a focalizar mais equitativamente diferentes problemáticas: currículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (GATTI, 2001, p. 67).

Os métodos de pesquisa se diversificaram e as análises de resultados se tornaram mais sofisticadas e críticas no final da década de 70; a intensa expansão da educação superior, percebida no final da década de 80 e início da de 90, contribuiu para a consolidação de grupos de pesquisa, formação de pessoal em nível de pós-graduação no exterior, repercutindo este último, também, na solidificação das pesquisas em educação no país (Ibid.).

A ciência, as abordagens epistemológicas, o conceito de cientificidade e a produção de conhecimentos se tornam uma tônica na área de educação (ANDRÉ, 2001, pp. 54-55). A autora discute que as investigações tem apresentado fragilidade metodológica e indica que estas, além do reducionismo no objeto de estudo, precariedade na definição dos instrumentos e análises pouco embasadas teoricamente, minimizam o propósito da formação docente por meio da pesquisa, gerando certo equívoco entre “ação formadora e pesquisa-ação, entre o papel do pesquisador e dos participantes da pesquisa, entre ensino e pesquisa ou entre investigação e ação” (ANDRÉ, 2001, p. 61).

Gatti concorda com críticas relativas às questões que envolvem a teoria e o método de pesquisa e revela que a qualidade das produções se tornou desigual, ora por apresentarem embasamento teórico, ora pelo uso de procedimentos de coleta de dados, ora pela análise de resultados pouco consistentes, deixando de explicar a complexidade das questões educacionais (GATTI, 2001, p. 69).

As pesquisas em educação, produzidas nos programas de pós-graduação, em função dos prazos máximos estipulados pela CAPES para o término dos cursos, geram investigações que dão margem a preocupações metodológicas, como as apresentadas por André (2001). Gatti indica que as instituições, produtoras de conhecimento, não foram estruturadas para tal fim, e somente após as definições dos novos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação é que as instituições passaram a abrir espaço, sistemático, para a realização de pesquisas (2001).

Uma razão apresentada, que explica a preocupação com a teoria e método de pesquisa, metodologia científica, é que os pesquisadores tendem a não dominar as técnicas e

procedimentos para a realização de uma pesquisa. Gatti alerta que “é fundamental o conhecimento dos meandros filosóficos, teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida (Ibid., p. 75).

Outra razão, oriunda da relação entre teoria e método, é descrita por Mazzotti (2001). A autora revela que muitas pesquisas, direcionadas para a prática e para a compreensão da fala do ‘sujeito’, limitam-se a relatar e descrever as falas dos professores, sem uma organização metodológica que possibilite uma análise aprofundada da investigação. A produção de conhecimentos relevantes, a partir de uma compreensão teórica da prática, tem posto na fala dos sujeitos investigados a real verdade. Mazzotti alerta, também, para o que tem sido feito com os resultados dessas pesquisas, já que o conhecimento científico necessita contribuir para a transformação ou a melhoria da prática educativa a partir da reflexão das suas análises, com o intuito de rever a própria ação educativa (MAZZOTTI, 2001, p. 44).

André alerta para essa questão e considera que

Nesse tipo de pesquisa, percebo o quão difícil é conciliar os papéis de ator e de pesquisador, buscando o equilíbrio entre a ação e a investigação, pois o risco de sucumbir ao fascínio da ação é sempre muito grande, deixando para o segundo plano a busca do rigor que qualquer tipo de pesquisa requer (ANDRÉ, 2001, p. 57).

A dificuldade pelo entendimento metodológico pode ter origem na própria educação superior e Dalarosa explica que a concepção de metodologia científica difundida está associada às técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos. Em seu estudo, o autor pondera que a metodologia está vinculada à formatação do trabalho acadêmico (margens, citações, capítulos), criando uma cultura em “que o acadêmico pensa que uma coisa são as matérias ‘que interessam’, outra coisa é a metodologia científica (DALAROSA, 2000, p. 96). Essa situação reforça a necessidade de se retomar a construção da ciência mediada, essencialmente, por um método.

A pesquisa é o núcleo catalisador da educação superior (Ibid., p.101). O questionamento, a dúvida e a busca são condições fundamentais para construir ciência. A reflexão sobre o conhecimento científico é que dá sentido à ciência. Essa concepção fortalece o princípio da prática reflexiva como um processo de produção do saber.

Carvalho (1997), ao analisar a articulação entre pesquisa e ensino, argumenta que a dicotomia entre eles foi solucionada na teoria, no entanto, as práticas institucionais ainda divergem do seu propósito.

Existem professores que se dedicam apenas ao ensino e não se interessam pela atividade de pesquisa. Outros, pesquisadores, não participam da distribuição de aulas, não querem entrar em sala de aula, querem apenas se dedicar à pesquisa. Alguns pesquisadores mais titulados eventualmente fazem opção por dar aulas única e exclusivamente na pós-graduação. (CARVALHO, 1997, pp. 68-69).

A autora ainda exemplifica que os professores que apenas ministram aulas e não produzem conhecimentos, por meio da realização de pesquisas, têm mais dificuldades com relação ao domínio de conteúdos e segurança ao discuti-los, e, conseqüentemente, para esclarecer dúvidas pertinentes aos assuntos de suas aulas, por não tratarem profundamente os temas, já que não estão familiarizados com particularidades de sua construção, o que é facilitado por uma pesquisa.

O ensino como prática reflexiva tem-se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2002, p. 22).

3 O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo relata o encaminhamento metodológico utilizado para a investigação que analisa as contribuições que a pesquisa proporciona para o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior.

3.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

O problema proposto, nesta investigação, consiste em saber *como a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior*, partindo da premissa que a formação docente que ocorre por meio da realização de pesquisa oportuniza uma reflexão sobre a prática docente essencial para o desenvolvimento profissional do professor.

3.2 OBJETIVOS ORIENTADORES DA INVESTIGAÇÃO

Os objetivos que orientaram este estudo foram:

Analisar as contribuições que a pesquisa, realizada no âmbito do ensino superior, proporciona para o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior.

Analisar como ocorre a inserção da pesquisa no desenvolvimento profissional do docente que atua na educação superior.

Conhecer como a formação, para a docência e para a pesquisa, ocorreu durante a vida profissional desses professores.

Investigar como as pesquisas realizadas pelos docentes estão articuladas e/ou vinculadas com a sua área de atuação no ensino de graduação.

Entender qual a percepção de formação docente que esse professor apresenta.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O contexto da investigação foi a contribuição da pesquisa para o desenvolvimento profissional do docente da educação superior. O olhar dessa investigação aponta na direção das experiências profissionais e formação para a docência e para a pesquisa no âmbito do contexto de ação profissional, bem como o significado e as interpretações dos docentes como principais atores desse processo no que se refere a si próprio, aos outros, ao contexto específico ou outros contextos.

A finalidade de compreender a ação docente está presente, do ponto de vista dos professores, reconhecendo que ela decorre de contextos atuais que têm referência, direta ou indireta, com outros contextos espaciais e temporais.

Assim, a proposta metodológica escolhida, para este estudo, foi a abordagem qualitativa, por possibilitar o entendimento que o pesquisador tem acerca do objeto investigado. Os proponentes do paradigma qualitativo⁶² assumem que há múltiplas realidades

⁶² Os textos que subsidiaram a elaboração da metodologia encontraram fundamentos teóricos, sobre as pesquisas com abordagem qualitativas, em: Lüdke e André, 1996 (Pesquisa em educação: abordagens qualitativas); por André, 1995 (Etnografia da prática escolar, 10. ed); Fazenda (Org.), 1995 (A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento); Gatti, 2002 (A construção da pesquisa em educação no Brasil); Demo, 2003 (Educar pela pesquisa, 6. ed.); Santos Filho e Gamboa (Orgs.), 2002 (Pesquisa educacional: quantidade e qualidade, 5. ed.); Poupart, et al, 2008 (A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos).

e não uma única, cada uma relativa à experiência de quem constrói, e que, portanto, a pesquisa subjetiva é a única possível, por ser entendida como um conjunto de práticas interpretativas. A escolha da abordagem qualitativa foi determinante para compreender o objeto de estudo proposto nesta investigação. A preocupação em desvelar o que os sujeitos pensam a respeito do objeto traz uma valorosa perspectiva para entender o propósito deste estudo.

A opção metodológica se deu, também, para conhecer, entender e interpretar as percepções que os professores que atuam no ensino superior têm em relação à pesquisa. Essa escolha não foi somente metodológica, instrumental e procedimental, mas também epistemológica, já que objetivou compreender a complexidade do objeto estudado, pois “a história e o contexto caracterizam o desenvolvimento do sujeito de busca e expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo” (REY, 1999, p. 55). O propósito não está em descrever uma realidade somente, mas explicitá-la e interpretá-la possibilitando a partir dessa análise a construção de um novo conhecimento que elucide a realidade pesquisada.

Assim, essa abordagem, na pesquisa em educação, possibilitou a realização de investigações que recaíram diretamente sobre as diversidades da vida educativa e do cotidiano escolar. Esse tipo de investigação tem como sua fonte de coleta de dados o ambiente natural e o pesquisador, nesse contexto, passa a ser o principal instrumento para coleta de dados. A fonte oral, privilegiada nesta investigação, buscou os significados e vivências que os professores que atuam no ensino superior têm em relação à pesquisa e ao desenvolvimento profissional.

3.4 PESQUISA DOCUMENTAL E TEÓRICA

A busca por documentos constitui

Um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse sentido, a busca pela legislação que regulamenta a educação superior no Brasil, tanto para o ensino de graduação quanto o de pós-graduação, bem como as propostas das instituições reguladoras da educação superior, como MEC, INEP, CAPES e Banco Mundial, e instituições representativas da área da educação, como a UNESCO, REDESTRADO e ANPEd, foram consideradas essenciais para o entendimento desta proposta de estudo.

Teóricos brasileiros como Almeida (1999), André (1986, 1995, 2006), Balzan (2008), Barreto (2006), Bazzo (2005), Berbel (2008), Carvalho (2008), Castro (2006), Chauí (2003), Cruz (2006), Cunha (1999, 2000, 2008), Dias Sobrinho (2003), Durham (2006), Fazenda (2004), Ferreira (2006), Foster (2008), Gadotti (1996), Gamboa (2000), Gatti (2003), Gisi (2003), Gorgen (2000, 2006), Grillo (2008), Kawamura (2000), Limana (2006), Lüdke (1986, 2004), Masetto (1998), Meneghel (2003), Morosini (2006), Ozella (2002), Pachane (2003), Pimenta (1991, 2002), Porto (2004), Poupart (2008), Reis Filho (1978, Ribeiro (2006), Ristoff (2006), Sguissardi (2000, 2006), Sousa Filho (2006), Sousa (2000), Trindade (1999); e teóricos estrangeiros: Beillerot (1997), Contreras (2002), Day (2001), Garcia (1997), Imbernón (2000), Nóvoa (1997), Schön (1986, 2000), Sousa Santos (2005) e Tardif (2002) sustentaram as argumentações apresentadas nesta investigação e permitiram contemplar as questões relativas a:

- a. História da educação superior;
- b. Políticas nacionais e internacionais para a educação superior;
- c. Propósitos e concepções de formação docente;
- d. Formação docente e pesquisa em educação.

A articulação entre os documentos pesquisados com as teorias da área de educação possibilitou a construção de uma visão sistêmica sobre o tema de investigação.

3.5 ENTREVISTAS

A justificativa para a escolha da entrevista como instrumento para coleta de dados encontrou em Poupart a sua estruturação.

Do exame das justificativas habitualmente alegadas pelos pesquisadores para recorrer à entrevista de tipo qualitativo, três argumentos se destacam. O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista do tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética e política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista do tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores (POUPART, 2008, p. 216)

A entrevista também é indicada por Lüdke e André por possibilitar “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). As autoras indicam esse tipo de instrumento para coleta de dados para a pesquisa em educação, pois “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível (Ibid.).

Popart alerta para a necessidade de se considerar alguns princípios e estratégias para realizar uma entrevista do tipo qualitativo. O primeiro princípio refere-se à obtenção da colaboração do entrevistado, já que para que um discurso seja verdadeiro e aprofundado, o entrevistado precisa aceitar a entrevista e cooperar com ela. O segundo princípio prima pelo bem-estar do entrevistado e este deve estar à vontade para expressar as suas opiniões. O terceiro solicita que o entrevistador tenha a confiança do entrevistado para aceitar falar e expressar o seu posicionamento. O quarto, levar o entrevistado a tomar iniciativa do relato e favorecer o envolvimento do sujeito com a pesquisa (POUPART, 2008, pp. 228-233).

Lüdke e André também ressaltam a necessidade de alguns cuidados para a realização de uma entrevista: o respeito pelo entrevistado, cumprindo o compromisso com o horário e com o sigilo das informações; o respeito pelos valores e pela cultura do entrevistado; saber

ouvir e possibilitar a livre expressão do entrevistado, buscando não distorcer a fala do sujeito participante (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35).

Postos os objetivos da investigação e a apresentação desses argumentos, a entrevista semiestruturada⁶³ foi definida e construída num formato que, embora flexível, comporta um guia constituído por questões que refletem as preocupações básicas de investigação. Esta possibilitou conhecer o significado que os sujeitos dão para a sua prática docente e compreender o contexto no qual estão inseridos.

A primeira etapa da entrevista buscou informações sobre a carreira docente e a definição sobre formação docente. A segunda, sobre a contribuição da pesquisa para o desenvolvimento profissional do professor.

As entrevistas foram realizadas durante o ano de 2008. As perguntas sobre a carreira tinham uma duração aproximada de quinze minutos e aquelas sobre o desenvolvimento profissional, cerca de uma hora. Essa quantificação, no entanto, foi muito variável e dependeu das características pessoais dos entrevistados.

Os objetivos da entrevista buscaram compreender como a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior e, para que esse levantamento ocorresse, foram definidos objetivos específicos⁶⁴ para cada etapa da coleta de dados (Quadro 1).

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas em dossiês individuais. Cada transcrição foi submetida ao professor sujeito da pesquisa para leitura e concordância com o conteúdo expresso nele. Após essa etapa foi possível iniciar a análise.

Esse dossiê foi composto por duas unidades assim divididas: a primeira unidade com os dados de identificação pessoal e profissional; a segunda com texto transcrito da entrevista.

⁶³ O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice 1.

⁶⁴ Os objetivos específicos consideraram os princípios apontados por Poupart para a realização de uma entrevista (POUPART, 2008).

Quadro 1 – Etapas e Objetivos da Entrevista

Etapas		Objetivo
I	Colaboração do professor para a entrevista.	Esclarecer o propósito da investigação, buscando sensibilizar o professor da relevância do estudo e motivá-lo a compor o quadro dos entrevistados.
II	Formação docente	Possibilitar que o professor relatasse a sua trajetória profissional, notadamente em relação a sua formação para a docência e para a pesquisa, ocorrida durante a sua vida profissional. Identificar os tipos de formação e as percepções acerca desta pelo professor.
III	Desenvolvimento profissional	Permitir que o professor expressasse o seu entendimento sobre a pesquisa e a prática docente na educação superior, buscando configurar o seu desenvolvimento profissional. Conhecer a avaliação que o professor faz da sua atuação como pesquisador. Levar o professor a relatar as suas percepções sobre o seu desenvolvimento profissional.

3.6 CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Este estudo baseia-se na investigação dos processos de desenvolvimento profissional de um grupo de professores que atuam no ensino superior. A constituição do grupo foi de docentes que atuam em Instituições de Ensino Superior, que apresentaram disponibilidade em cooperar com a pesquisa. Assim, o critério utilizado para fazer a escolha para a participação na entrevista foi o de aceite como sujeito da investigação. Além do aceite, foi considerada a disponibilidade dos docentes para participarem da entrevista.

Tomaram parte dessa investigação quinze professores vinculados à educação superior. Para a caracterização dos professores investigados, foi considerado: sexo, idade, tempo de magistério na educação superior, formação acadêmica e formação em nível de pós-graduação.

Quadro 2 – Caracterização dos Professores Entrevistados

Professor	Sexo	Idade	Tempo de docência/anos	Formação graduação	Formação Pós-Graduação
A	F	25-35	1 a 5	Licenciatura em Pedagogia	Mestrado
B	F	36-45	1 a 5	Bacharelado em Secretariado Executivo	Mestrado em Letras ⁶⁵
C	M	46-55	Acima de 11	Bacharelado em Economia	Mestrado em Educação
D	M	25-35	1 a 5	Bacharelado em Engenharia Química	Mestrado em Gestão Ambiental
E	M	25-35	1 a 5	Bacharelado em Gestão da Informação	Mestrado em Administração
F	F	25-35	6 a 10	Licenciatura em História	Mestrado em História
G	F	25-35	6 a 10	Licenciatura em Ciências Biológicas	Mestrado em Botânica
H	F	25-35	1 a 5	Bacharelado em Administração	Mestrado em Administração ⁶⁶
I	M	25-35	6 a 10	Licenciatura em Filosofia	Mestrado em Educação Doutorado em Educação ⁶⁷
J	M	25-35	1 a 5	Bacharelado em Psicologia	Mestrado em Educação
K	F	46-55	6 a 10	Licenciatura em Educação Física	Mestrado em Educação
L	F	25-35	1 a 5	Bacharelado em Administração	Mestrado em Administração
M	M	25-35	1 a 5	Bacharelado em Direito	Mestre em Educação
N	F	36-45	Acima de 10	Licenciatura em Psicologia	Mestrado em Educação
O	F	25-35	6 a 10	Licenciatura em Ciências Sociais	Mestrado em Sociologia

⁶⁵ Curso em andamento.⁶⁶ Curso em andamento.⁶⁷ Curso em andamento

Quadro 3 – Caracterização dos Professores Entrevistados em Relação ao Tipo de Vínculo com a Instituição de Ensino

Professor	Categoria Administrativa	Regime de Trabalho	Número de Instituições de Ensino que Atua como Docente
A	Faculdade Integrada	Horista	2
B	Faculdade Integrada	Horista	2
C	Faculdade Integrada	Horista	2
D	Faculdade Integrada	Horista	2
E	Faculdade Integrada	Horista	1
F	Faculdade Integrada	Horista	3
G	Universidade	Horista	1
H	Faculdade Integrada	Horista	1
I	Faculdade Integrada	Tempo Integral	1
J	Universidade / Faculdade Integrada	Horista	2
K	Faculdade Integrada	Horista	1
L	Faculdade Integrada	Horista	2
M	Faculdade Integrada	Horista	2
N	Universidade / Faculdade Integrada	Horista	2
O	Faculdade Integrada	Horista	1

A partir da leitura dos Quadros 2 e 3, e considerando as informações disponíveis no Quadro 4, foi possível constatar que:

- Todos os professores tiveram formação profissional em programas de pós-graduação *stricto sensu*, sendo assim, cumprem plenamente a titulação exigida para atuarem como docentes da educação superior. Somente duas estão em etapa de formação, cursando mestrado, e uma delas já está em fase final de elaboração da dissertação. No entanto, ambas apresentam titulação de professor especialista, isto é, fizeram cursos de pós-graduação *lato sensu*.
- Sete professores tiveram a sua formação, em nível de graduação, em cursos vinculados à área de educação: licenciaturas. Essa formação, direcionada para a atuação no magistério, prepara os docentes para atuarem, profissionalmente, na Educação Básica.
- Sete professores, também, participaram de programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, em cursos da área da educação, sendo que dois deles vieram dos cursos de bacharelado.
- Nove docentes atuam em mais de uma instituição de ensino superior.

- e) Dos quinze professores, três apresentam vínculo com universidades; destes, todos estão em regime de trabalho de horista, isto é, recebem seus salários de acordo com o número de horas/aula que ministram na instituição. Somente um professor, vinculado a uma Faculdade Integrada, tem regime de tempo integral.
- f) Em relação ao tempo de serviço, na docência da educação superior, oito possuem entre um e cinco anos, cinco entre seis e dez anos e dois acima de dez anos de magistério.

3.7 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

3.7.1 Análise de Documentos

A análise da legislação permitiu que fossem levantados os principais aspectos, em relação ao professor da educação superior, no que diz respeito ao seu desenvolvimento profissional, notadamente na formação docente, para que esses dados subsidiassem a análise posterior das entrevistas. O quadro a seguir apresenta a síntese da legislação pertinente ao desenvolvimento profissional.

Quadro 4 – Finalidades da Legislação para a Educação Superior Brasileira

Documento	Finalidade
Lei 9394/96 Artigo 66	Define que a qualificação do docente da educação superior será responsabilidade dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
I PNPG	Propõe a capacitação científica e tecnológica do professor da educação superior. Propõe a formação de pesquisadores para o trabalho científico. Propõe a formação de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho.
II PNPG	Propõe a capacitação científica e tecnológica do professor da educação superior. Propõe a formação de pesquisadores para o trabalho científico. Propõe a formação de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho.
III PNPG	Propõe a capacitação científica e tecnológica do professor da educação superior. Propõe a formação de pesquisadores para o trabalho científico. Propõe a formação de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho. Propõe que o desenvolvimento da pesquisa ocorra como elemento indissociável nos programas de pós-graduação.
IV PNPG	Propõe a capacitação científica e tecnológica do professor da educação superior. Propõe a formação de pesquisadores para o trabalho científico. Propõe a formação de profissionais de alto nível para o mercado de trabalho. Incentiva a iniciação científica nos programas de pós-graduação, nível mestrado, ao implantar as atividades complementares, que substituem uma parte da carga horária das disciplinas formais.
Decreto 3860/01	Define a categoria administrativa das instituições de ensino superior em: universidade, centro universitário, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores.
	Define que a universidade é responsável pela pesquisa e as demais categorias administrativas, pelo ensino.
	Estipula que o corpo docente deve ter um regime de trabalho de tempo integral e tempo parcial, sendo que 1/3 dos docentes das universidades e 1/5 das demais categorias administrativas devem ter tempo integral.
	Estipula que 1/3 do corpo docente das instituições de ensino superior deve ter a titulação de mestre ou doutor.
SINAES	Inclui, na avaliação institucional, a avaliação da produção docente.

3.7.2 Entrevistas

Os dados obtidos para caracterizar o grupo investigado buscaram apresentar o perfil dos profissionais participantes. Esse perfil subsidiou a análise das entrevistas no que se refere ao contexto de formação e às condições de atuação profissional em que o sujeito está inserido.

A análise dos resultados iniciou com a organização das categorias de significado a partir da incidência e frequência com que os temas apareceram. As dimensões definidas a priori buscaram entender três eixos da constituição profissional dos sujeitos, a saber: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o contexto organizacional.

Para compreender o objeto estudado, a análise de resultados se valeu das considerações apresentadas por Day (1999) e por Nóvoa (1997) que indicam as dimensões prioritárias, na abordagem do estudo docente, para o entendimento das narrativas dos professores sobre a sua prática educativa. Essas dimensões são consideradas subjacentes para a análise das falas dos professores e tentam criar uma triangulação entre a pessoa, a profissão e organização.

Quadro 5 – Dimensões do Desenvolvimento Profissional Proposto por Day

Dimensões	Aspectos
Desenvolvimento da vida pessoal	História de vida. Oportunidades para reflexão. Relevância da experiência de aprendizagem face às necessidades intelectuais e emocionais. Ascensão da sua aprendizagem.
Desenvolvimento da vida profissional	Experiências de trabalho. Liderança e apoio dos pares. Diálogo autêntico entre o indivíduo e o sistema. Qualidade das experiências de aprendizagem.
Políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua prática docente	Condições de trabalho. Condições e contextos sociais e políticos externos. Cultura da escola. Confiança na participação em práticas de identificação das necessidades e dos seus contextos.

Fonte: Day, 1999, p. 313-314

Quadro 6 – Dimensões do Desenvolvimento Profissional Proposto por Nóvoa

Dimensões	Aspectos
Desenvolvimento pessoal	Processos de construção de vida do professor
Desenvolvimento profissional	Aspectos da profissionalização docente
Desenvolvimento organizacional	Investimentos institucionais para o alcance dos objetivos educacionais

Fonte: Nóvoa, 1997, p. 25-28

A partir das dimensões apresentadas pelos autores, foram definidos três eixos, nesta pesquisa, que conduzirá a análise de resultados das entrevistas. A saber: o *desenvolvimento pessoal*, o *desenvolvimento profissional* e o *desenvolvimento organizacional*. O desenvolvimento pessoal considerará o professor numa perspectiva do seu desenvolvimento pessoal no que tange a sua constituição profissional, como ele se tornou professor (perspectiva acadêmica). O desenvolvimento profissional revelará a construção dos saberes docentes ao longo da sua carreira e remeterá aos aspectos relacionados com as práticas necessárias para a sua constituição do profissional. E o contexto organizacional desvendará as condições do exercício profissional, considerando as condições e o contexto de sua formação, as condições institucionais para a atuação e desenvolvimento profissional, tendo como pano de fundo a busca por sua autonomia e a construção de sua identidade profissional.

As dimensões apresentadas pelos autores subsidiaram a compreensão do perfil do professor participante desta investigação. O propósito não visa a taxar ou classificar se o professor está nesta ou naquela condição profissional, mas, e sobretudo, entender, dentro de um contexto social, econômico e político, como esses professores estão desenvolvendo a sua trajetória profissional.

Assim, a análise considerou a articulação entre as categorias, as dimensões e a fala dos sujeitos buscando indicar as suas relações e contradições. A organização das categorias e dimensões possibilitou a organização dos dados coletados para análise em busca de sua compreensão, na tentativa de evitar a sua fragmentação ou rompimento das ideias expressas nas falas dos professores e no conjunto de suas relações.

A análise das entrevistas consistiu, primeiramente, numa leitura geral atenta do conjunto de entrevistas, o que permitiu desenhar as categorias (palavras-chave) que uma leitura posterior pode confirmar. Posteriores análises permitiram a criação de subcategorias, a partir de agrupamentos de elementos em relação ao seu significado em relação ao objeto investigado. Esses elementos constituíram as unidades de análise e o seu propósito visou a dar

um significado a cada um desses fragmentos de conteúdo que passa a ser completo em si mesmo e no plano do sentido (LAVILLE, 1999, p. 217).

Após esse agrupamento, nas unidades de análise foi verificada a frequência da ocorrência nas respostas de cada uma das perguntas, para dar significado a esse conteúdo. A revisão pormenorizada das respostas e das unidades de análise possibilitou o acréscimo de unidades de conteúdo nas categorias definidas anteriormente. A categorização final considerou a análise detalhada das respostas e os pressupostos teóricos abordados para essa pesquisa. “A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 44).

O alcance do rigor científico esteve vinculado à compreensão da técnica de análise de conteúdo, ao tempo destinado à análise das entrevistas e à organização sistemática da seleção e definição das unidades de análise. A reflexão e a interpretação dos resultados resultaram na análise sob diversos ângulos das respostas obtidas para alcançar a confiabilidade solicitada numa pesquisa com abordagem qualitativa. “A análise de conteúdo pode ser uma análise dos ‘significados’, embora possa ser também uma análise de ‘significantes’ (BARDIN, 1977, p. 34).

Os resultados apresentados refletem uma análise crítica dos procedimentos metodológicos, dos fundamentos teóricos, das dificuldades encontradas nos diferentes contextos profissionais e dos saberes docentes apresentados em relação ao objeto de estudo (SOUZA, 2008, p. 146).

4 TRATAMENTO E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo apresenta, discute e analisa os dados obtidos nesta pesquisa. Este texto indica os temas, as categorias e subcategorias, descreve e interpreta o discurso dos professores, a partir da sua fala registrada nas entrevistas. Ele propõe, também, discutir, à luz da teoria, o posicionamento dos professores, com o intuito de oportunizar uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional do professor da educação superior, especificamente em relação a sua atividade de pesquisa na prática docente.

Os temas definidos emergiram da análise de conteúdo realizada nesta pesquisa. Essa definição utilizou o critério de pertinência e o estabelecimento das categorias e subcategorias evidenciam que os objetivos propostos, desta investigação, foram considerados.

4.1 TEMAS, CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Quadro 7 – Temas e Categorias das Entrevistas

Temas / Categorias		Nº Professores que os indicaram
I	Desenvolvimento Pessoal	15
	Atitude pessoal	13
	Atitude individual de aprendizagem	15
II	Desenvolvimento Profissional	15
	Atitude reflexiva sobre a prática profissional	15
	Saberes profissionais	15
III	Desenvolvimento Organizacional	15
	Atendimento às expectativas profissionais	15

Os temas propostos para a análise das entrevistas foram definidos considerando os argumentos teóricos indicados por Day (1999) e Nóvoa (1997). A opção por esse embasamento deu-se por ter sido considerada pertinente a proposição de tais autores para entender a realidade do professor da educação superior. As pesquisas por eles realizadas

revelam que o desenvolvimento profissional necessita apreciar esses aspectos, então, a partir da revisão de literatura. Não se cogitou outra possibilidade para entender o desenvolvimento profissional dos professores pesquisados, e o posicionamento teórico desses autores foi determinante para a definição dos temas.

Os três temas constituídos para a análise das entrevistas, indicados no Quadro 7, são:

- a) Desenvolvimento Pessoal.
- b) Desenvolvimento Profissional.
- c) Desenvolvimento Organizacional.

O primeiro, *Desenvolvimento Pessoal*, estabelece todas as possibilidades de desenvolvimento profissional advindas das situações de ordem pessoal. Estas envolvem todas as perspectivas individuais de desenvolvimento que constituem a pessoa do professor.

O segundo, *Desenvolvimento Profissional*, é formado pelas práticas profissionais que revelam a formação do professor em um contexto coletivo. Estas buscam mostrar a constituição do professor como profissional da área da educação.

O terceiro, *Desenvolvimento Organizacional*, aborda todas as situações que, geradas no meio institucional e social, contribuem para o desenvolvimento profissional do professor ou o comprometem. Essas situações, diversas, têm origem em diferentes propósitos e intenções políticas, todavia, são determinantes na construção do profissional docente.

As categorias foram definidas a partir da análise das entrevistas e determinadas pela sua incidência no discurso dos professores (Quadro 7). Cada categoria foi associada a um dos três temas pela sua proximidade teórica.

As subcategorias foram se constituindo na medida em que a análise ocorria e foram organizadas seguindo, também, a incidência e o critério de proximidade teórica do tema estudado (Quadro 8).

Quadro 8 – Categorias e Subcategorias das Entrevistas

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA I	Atitude pessoal	13
	Expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional	09
	Reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional	06
	Atitude individual de aprendizagem	15
	Indica a realização de cursos de formação profissional	15
	Opina sobre cursos de formação profissional	10
	Revela oportunidades individuais de reflexão	09
TEMA II	Atitude reflexiva sobre a prática profissional	13
	Reconhece a importância da discussão entre os pares	6
	Expõe dificuldades e facilidades na prática da pesquisa	15
	Saberes profissionais	15
	Atribui à aprendizagem profissional as experiências de trabalho	5
	Reconhece a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional	15
TEMA III	Atendimento às expectativas profissionais	15
	Declara opinião sobre a condição do trabalho docente e da pesquisa	6
	Revela relação entre a área de formação e disciplinas ministradas	15

4.1.1 Desenvolvimento Pessoal

A categoria **Atitude Pessoal** está presente no discurso de todos os professores e demonstra preocupação com a dinâmica da sociedade atual em relação à velocidade com que os conhecimentos estão sendo disseminados e à natureza do trabalho docente.

Entende-se por atitude pessoal todas as ações docentes constituídas pelas histórias das suas vidas, quer pessoal, quer profissional, que desencadearam a sua aprendizagem. “Os professores formam-se activamente. É, portanto, vital que participem activamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem” (DAY, 1999, p. 17). O discurso dos professores apontou para essas ações e expressa as atitudes pessoais frente ao desenvolvimento profissional.

Quadro 9 – Subcategoria Expõe Atitudes Pessoais de Aprendizagem Profissional

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA I	Atitude pessoal	12
	Expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional	09
	Reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional	07
	Atitude individual de aprendizagem	15
	Indica a realização de cursos de formação profissional	11
	Opina sobre cursos de formação profissional	11
	Revela oportunidades individuais de reflexão	08

A subcategoria **Expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional** parece constituir a preocupação central dos professores e explicita que o professor deve “buscar soluções” individuais para as questões que envolvem o trabalho docente, revelando o contexto atual que circunda o professor. Paralelamente à ideia de solucionar “sozinho” o problema cotidiano, surge a percepção de que a pesquisa é uma atitude individual necessária para o crescimento profissional e por isso é entendido como uma ação pessoal indispensável.

Ascensão da aprendizagem profissional por meio do estudo é indicada como a principal ação para se tornar um profissional competente na educação superior. Essa atitude vincula-se diretamente ao princípio da pesquisa na constituição do fazer docente, é o primeiro passo para a constituição de um profissional da área, visto que a base teórica é a condição primordial para a atuação como professor.

Na fala destacada, a seguir, o Professor B manifesta uma atitude de aprendizagem ao revelar que

Gosto da pesquisa, gosto de buscar soluções para as questões que surgem no dia-a-dia. A aprendizagem depende de cada um.

(Professor B).

O Professor C coaduna com o princípio de formação e revela isso na sua fala, no entanto, destaca indignação pela passividade dos colegas de profissão.

Sou autodidata, procuro entender um pouquinho de cada área. Não consigo entender como as pessoas não agem e reagem aos acontecimentos diários. Sou professor, preciso assumir a minha responsabilidade frente a minha própria profissão.

(Professor B)

Faz parte da minha educação ter iniciativa e na profissão faço o mesmo. Sou responsável pela qualidade, se não for competente, a quem irei responsabilizar?

(Professor E)

Partindo dos argumentos apresentados pelos professores, “vale salientar que cada indivíduo percebe o processo de formação de maneira particular, singular” (SOUZA, 2008, p. 147), reforçando, assim, que a aprendizagem profissional efetiva-se a partir das mais diversas possibilidades.

A pesquisa tem uma conotação de atualização, evolução, de melhoria. A existência da pesquisa, na fala dos professores, demonstra que a iniciativa, a busca pela melhoria e aprimoramento profissional podem ser uma realidade concreta no cotidiano docente.

A pesquisa, principalmente a experimental, me coloca, enquanto profissional, diante de grandes desafios, como lidar com o inesperado, e me desafia a encontrar respostas para os processos observados. Certamente estas ações contribuíram e contribuem para o processo de observação e raciocínio.

(Professor G)

Pesquisei por autodidatismo. Tenho ido buscar literatura na área. Mas, agora por isto, por ter me envolvido com estas literaturas, que me habilitam assim a tentar, muitas vezes por ensaio e erro ou por tentativas de compreender como é que é o processo de ensino aprendizagem no ensino superior, é que eu fui buscando o tempo todo, não só com colegas, mas as leituras sempre me desafiaram, isto sempre foi, para mim, muito bom.

(Professor O)

O significado da palavra pesquisa indica a busca pelo conhecimento sobre determinado assunto ou tema, o que demonstra que a pesquisa é uma atividade corriqueira, pois sempre se está em busca de alguma informação (GATTI, 2002, p.9). Esse pressuposto explica o discurso dos professores que alegam a preocupação com a constante busca pela informação para atuarem como docente.

Essa pesquisa, mais estrita, é indicada pelo Professor P. Na sua fala, ele aponta para a pesquisa científica, responsável pela produção do conhecimento e desvela que nem todos os professores são pesquisadores neste sentido estrito.

A maioria dos professores são reprodutores de pesquisas e de aulas, são reprodutores de conhecimento, ele está ali para reproduzir e não para produzir. Quando há a preocupação com a construção de novos conhecimentos, você entende o valor da pesquisa porque ela te ajuda a construir este conhecimento e o torna um professor melhor. Cabe a cada um buscar entender esta necessidade, a ação individual irá mudar a ação coletiva.

(Professor P)

O discurso do Professor J indica a realização de pesquisa e a referência a sua realização é por meio de orientação de investigação. Seu posicionamento de pesquisador é sutil, mas está presente em seu discurso.

Faço pesquisa, principalmente orientando alunos de graduação e, esporadicamente, conduzindo pesquisas a partir de iniciativa própria.

(Professor J)

Ele continua e explica que a sua formação não contemplou todas as possibilidades teórico-metodológicas para realizar pesquisa, no entanto, enfatiza que por iniciativa própria buscou a sua aprendizagem profissional.

Embora não contemplasse a maioria dos modelos de pesquisas pertinentes às ciências humanas, busquei, por iniciativa própria, me inteirar de outros modelos que não

foram adequadamente apresentados nas disciplinas formais de pesquisa e/ou na prática de pesquisa acadêmica.

(Professor J)

A iniciativa pessoal pela formação fica clara e está presente no discurso do Professor M a indicação de que, talvez, essa responsabilidade não devesse ser do docente. Todavia, independentemente do seu entendimento, ele assume a condução do seu desenvolvimento profissional.

Faço pesquisa apesar de não ser institucionalizada nem apoiada pela instituição. Tenho um projeto junto ao Arquivo Público do Paraná de catalogação e análise de processos judiciais de 1690-1900 elaborados no Paraná. O objetivo é recolher informações para fundamentar futura pesquisa de doutorado em História do Direito.

(Professor M)

Paulo Freire defende que não há ensino sem pesquisa e argumenta, veementemente, que “no meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa (1996, p.29).

As pesquisas na prática docente são distintas em seu propósito, mas se confundem no discurso dos professores. Uma pesquisa é a científica, para a produção de conhecimento, a outra é um princípio da prática docente. Cabe distingui-las para que se efetivem em seus devidos espaços. Nesse mesmo sentido, Demo solicita que o profissional da educação seja um pesquisador, mas utilize a pesquisa como princípio científico e educativo, contrapondo-se ao princípio reprodutivista da educação que tinha no professor o seu “perito” em aula (2003, p.2).

Quadro 10 – Subcategoria Reconhece Valores Pessoais Assumidos na Prática Profissional

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA I	Atitude pessoal	12
	Expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional	09
	Reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional	07
	Atitude individual de aprendizagem	15
	Indica a realização de cursos de formação profissional	11
	Opina sobre cursos de formação profissional	11
	Revela oportunidades individuais de reflexão	08

Reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional resgata a importância pelo respeito ao bom convívio entre as pessoas e o princípio da colaboração, apoio e contribuição. Esses são valores que fazem parte da fala dos professores e foram considerados essenciais para a formação de um aluno que compartilhe o espaço institucional de educação. Há certo pesar no discurso em relação à ausência de tais atitudes em professores que são responsáveis pela educação das pessoas.

Preciso estar disponível no dia-a-dia, as pessoas precisam de mim e do meu conhecimento, por que não colaborar? É estranho, mas hoje em dia todos querem cobrar por tudo o que fazem e a vida não é assim. Ajudar, ser solidário, colaborar faz parte do ser humano.

(Professor C)

O que é correto é correto. Se combinar com meus alunos, uma orientação, por exemplo, preciso estar lá no horário e local combinados, é uma questão de respeito pelos estudantes e pela instituição.

(Professor I)

Mas, preciso fazer a minha parte, ser ético, rigoroso, coerente para que a pesquisa resulte em dados éticos, rigorosos e coerentes.

(Professor O)

A titulação docente é a responsável pelo posicionamento de dois professores, em seus discursos, e a intelectualidade e a simplicidade deveriam, para eles, ser características docentes.

Os professores precisam entender que devem ser simples, não é porque conto uma experiência, compartilho uma dificuldade, que sou bom ou ruim. Não estou “me mostrando”, nós precisamos entender que a troca não nos torna piores, precisamos ser humildes e esta humildade é muito importante na sala de aula, ninguém gosta de professor arrogante.

(Professor A)

O título de um professor não pode valer mais do que a pessoa que ele representa. Se pesquisar significa me tornar prepotente, acho que não quero isto para mim. Os alunos relatam atitudes inconcebíveis vindas de professores porque se consideram melhores que os outros (ao se referir à titulação do professor).

(Professor K)

A ideia que circunda o bom ou mau desempenho do trabalho do professor é indicada como um valor a ser resgatado. A humildade é entendida como um valor essencial para a prática profissional. Assumir e compartilhar uma dificuldade, bem como um sucesso, deveriam ser atitudes simples e corriqueiras no contexto institucional. Existe o entendimento, na fala do professor, de que o processo de ensino e aprendizagem melhorariam se essas questões fossem compartilhadas, apontando, indiretamente, para o princípio da reflexão na ação.

Os professores precisam entender que devem ser simples, não é porque conto uma experiência, compartilho uma dificuldade, que sou bom ou ruim. Não estou “me mostrando”, nós precisamos entender que a troca não nos torna piores, precisamos ser humildes e esta humildade é muito importante na sala de aula, ninguém gosta de professor arrogante.

(Professor A)

Não existe competição em relação a isto, ninguém vai roubar a idéia de ninguém, é uma questão de princípio científico, todos querem trocar informação, experiência, pensar sobre ela.

(Professor B)

A categoria **Atitude Individual de Aprendizagem** enfatiza que nenhum professor é igual ao outro e a sua constituição sofre influência direta das atitudes individuais frente ao seu desenvolvimento profissional. Essa categoria também remete à ideia de que o professor é constituído por sua história, inserido em um contexto político, social e econômico, e o seu processo de formação ocorre em diferentes âmbitos, tornando-o um indivíduo único.

Quadro 11 – Categoria Atitude Individual e Aprendizagem e Subcategoria Indica a Realização de Cursos de Formação Profissional

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA I	Atitude pessoal	12
	Expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional	09
	Reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional	07
	Atitude individual de aprendizagem	15
	Indica a realização de cursos de formação profissional	11
	Opina sobre cursos de formação profissional	11
	Revela oportunidades individuais de reflexão	08

A subcategoria **Indica a realização de cursos de formação profissional** foi apresentada por todos os professores. Os cursos referidos pelos professores voltam-se para a formação para a docência e formação para a pesquisa.

As falas sobre os cursos para a docência, de formação inicial, remetem-se aos programas de pós-graduação, *stricto sensu*, e às atividades de formação organizadas e ofertadas pelas instituições de ensino as quais os professores apresentam vínculo.

Essa disciplina do mestrado foi a primeira vez que tive contato com um curso de formação docente, eu não tinha nenhuma referência para analisar a sua “qualidade”,

mas foi muito boa. Outro contato que tive com a formação docente foram nas oficinas oferecidas nas semanas pedagógicas.

(Professor D)

Até o momento, o único curso de formação para a prática docente no qual participei foi no programa de mestrado, que concluí muito recentemente em junho de 2008, pois tivemos a disciplina de estágio docência e foi abordado temáticas relacionadas à prática docente no ensino superior.

(Professor E)

Os cursos de formação continuada fazem parte da rotina dos professores, desde que estejam vinculados à participação em congressos e seminários da área de atuação, à continuidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e à participação das semanas pedagógicas ofertadas pelas instituições no início dos semestres letivos.

No Ensino Superior, faço parte de uma Associação Nacional dos Professores Universitários e, anualmente, participo dos congressos regionais e nacionais, nos quais sempre há minicursos e simpósios sobre a prática docente; também busco participar dos cursos e eventos que envolvem reflexão sobre a temática promovido pelas instituições em que trabalho. Como também atuo na rede pública de ensino do Estado do Paraná, trabalhando com a Formação de Docentes, participo de vários cursos de aperfeiçoamento relacionados à metodologia de ensino.

(Professor F)

Também participo de atividades de formação continuada especialmente relacionadas a EAD e utilização de recursos tecnológicos. Em relação a área de conhecimento que leciono, participei de alguns congressos e encontros por conta própria e nos limites próximos a cidade pela dificuldade de dispensa nas IES.

(Professor M)

A formação para a pesquisa teve origem nos programas de mestrado e nem sempre ocorreu de maneira formal, por meio de cursos ou disciplinas. O curso de mestrado foi percebido como uma “porta” de acesso à docência na educação superior, mas na concepção desses professores a formação para a pesquisa não se efetivou.

A minha formação como pesquisador também está fortemente vinculado com o programa de mestrado no qual cursei e que foi essencial para desenvolver tal atividade. No mestrado tivemos disciplinas de metodologia, pautado tanto na abordagem qualitativa quanto na abordagem quantitativa. Porém, talvez por ter feito uma dissertação qualitativa, tenho mais domínio nessa abordagem. Entretanto, como desenvolvi e também atualmente desenvolvo pesquisas quantitativas, tenho um pouco de domínio de ferramentas estatísticas mais básicas.

(Professor E)

Acredito que recebi um excelente suporte teórico-metodológico durante minha formação acadêmica, visto que meus professores atuavam diretamente em diferentes projetos de pesquisa, fonte central das instituições públicas de ensino superior.

(Professor F)

Sim, fiz disciplinas voltadas especificamente para a pesquisa dentro da graduação em Ciências Biológicas que cursei na forma de disciplinas optativas, o estágio obrigatório em pesquisa para o desenvolvimento do bacharelado do Curso de Ciências Biológicas, além do curso de Mestrado (Pós-Graduação em Botânica).

(Professor G)

Não tive cursos de formação para a pesquisa. Eu tive orientações. Quando eu saí do mestrado eu não poderia dizer que era uma pesquisadora. Eu tinha ainda muitas dúvidas, isto não ficava claro na minha formação, eu não estabelecia relações e tinha muitas dificuldades.

(Professor O)

O mestrado não me formou pesquisadora, me formou docente, eu estava ali para isto. A formação para a docência era comum no discurso dos professores e alunos do programa.

(Professor O)

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA I	Atitude pessoal	13
	Expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional	09
	Reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional	06
	Atitude individual de aprendizagem	15
	Indica a realização de cursos de formação profissional	15
	Opina sobre cursos de formação profissional	10
	Revela oportunidades individuais de reflexão	09

A subcategoria **Opina sobre os cursos de formação profissional** expressa as percepções que os professores têm em relação aos processos de formação docente. A formação inicial é entendida como prioritária para o ingresso e exercício da profissão e é indicada no discurso de dois professores, a saber:

Mas a formação inicial deve ser imprescindível para profissionalizar o professor. É necessário um curso que situe o professor no contexto da educação superior. A metodologia científica se transformou numa técnica, da mesma forma a didática. Isto leva a necessidade de uma formação sólida. Não sei se tive uma formação assim.

(Professor A)

Na verdade não sei, tem coisas que só se sabe quando alguém conta. Quando comecei a dar aulas nesta faculdade, eu não sabia fazer plano de ensino, qual o papel do professor, como funciona uma instituição, a parte instrumental, senti muita falta. Mesmo que o professor seja de outra instituição e tenha muita prática de sala de aula, cada instituição tem uma cara diferente. Eu por exemplo dou aula em duas instituições e cada uma tem sua política, sua metodologia, o que diz respeito ao tratamento ao aluno, o que vale em sala de aula e o que deixa de valer, cada coordenação tem sua postura, então isso deveria ser dado antes. É preciso alguém assumir a responsabilidade em ajudar a formar este professor.

(Professor B)

O segundo depoimento apresenta a concepção de formação inicial para o professor novo em uma instituição de ensino e não necessariamente na carreira docente, revelando a necessidade dessa formação durante todo o desenvolvimento profissional. No entanto, o discurso aponta as fragilidades que um professor que inicia a profissão demonstra. Nesse sentido, a necessidade de se acompanhar um profissional “novo” permanece existente no contexto institucional.

As semanas pedagógicas são as principais responsáveis pelos cursos de formação continuada. Na fala dos Professores C, H e M, eles analisam a sua validade e seu propósito. Esses docentes consideram que a formação pedagógica dos professores se restringem a esses momentos pontuais.

As instituições de ensino, a partir desta percepção, de que são as principais responsáveis pela formação continuada, necessitam desenvolver projetos destinados para esse fim e buscar assegurar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Os cursos de formação nas semanas pedagógicas são muito bem organizados e idealizados, pelo menos na experiência que tenho, mas alguns professores, de certos cursos, consideram que eles não são válidos e não participam. A instituição é representada por todos os docentes, então, todos deveriam se atualizar ou aprender.

(Professor C)

Esporadicamente participo de cursos de formação. No início de cada ano letivo a Instituição de Ensino Superior que trabalho organiza uma Semana Pedagógica e convida conferencistas para tratar de questões pedagógicas da docência no Ensino Superior.

(Professor I)

A preparação pedagógica fica restrita as semanas pedagógicas das instituições onde leciono.

(Professor M)

A opinião sobre a escolha dos temas a serem abordados nas semanas pedagógicas é comentada por um professor:

Um foi sobre Mídias, lecionado por um professor da pedagogia, que não me lembro do nome. Achei legal porque ele mostrou várias coisas que normalmente eu não

usava, então eu gostei, achei que contribuiu. O segundo curso que eu fiz este ano, eu vou falar do que eu me lembro. O outro que eu fiz foi sobre avaliação. Esse ajudou em parte, não foi assim tudo o que eu esperava, mas alguma coisa ajudou porque é muito complicado, eu acho, conseguir fazer um curso voltado para docentes de várias disciplinas, das mais diferentes faculdades dentro de uma Universidade. A professora sugeriu várias avaliações diferentes, então algumas coisas não se aplicavam para alguns cursos e se aplicavam para outros. O tempo acabou sendo um pouco pequeno pra gente, deveria ser mais aprofundado. Acho que se tivéssemos mais algum tempo, talvez se o curso fosse um pouco mais prolongado, e se ele fosse voltado mais para uma área específica, como ciências da saúde, ou jurídica, por exemplo, fosse melhor aproveitado.

(Professor G)

A fala do professor revela a necessidade de se oportunizar mais momentos de formação e que atendam às necessidades e expectativas docentes em relação a esses propósitos.

As percepções sobre um curso de formação docente destinado à educação superior são apresentadas no discurso do Professor D. A metodologia utilizada pelo professor ministrante do curso é elogiada e é responsável pela constituição do profissional entrevistado.

A metodologia que ele utilizava era a seguinte: ele disponibilizou uns 15 artigos mais ou menos em inglês. Cada aluno precisava escolher entre 5 ou 6 artigos para organizar uma apresentação. A apresentação precisava ser bem didática, todos os colegas deveriam entender do que se tratava os temas e para isso era preciso articular as ideias apresentadas. Os alunos é que faziam isto. Essa metodologia, ao meu ver, foi essencial para a aprendizagem. No primeiro semestre deste ano, por exemplo, fui extremamente rígido com os alunos e em conversas com os colegas descobri que não precisava ser assim, não deveria ser tão rígido. A rigidez foi influência do seu professor do mestrado? Com certeza, ela tem origem lá. O professor deste curso exigia muito e nos momentos da apresentação ele observava a barba, a roupa, era muito rígido. Sempre eu saía da empresa e ia direto para a aula, então sempre estava de terno e gravata. No dia minha apresentação descontou nota porque eu estava de calça jeans. Mas o meu pai é assim também, bem rígido, muito sistemático, muito certinho no que faz e sempre passou esses valores para mim e ele é

muito parecido com o professor. Sou assim também, organizo as aulas, preparo material, gosto das coisas corretas.

(Professor D)

A reflexão sobre a ação docente foi desencadeadora da mudança de postura profissional. A troca de experiência e a discussão com os colegas oportunizaram, para o Professor D, o entendimento de sua ação.

O Professor N considera que os cursos de formação docente não são necessários à sua constituição profissional e essa afirmativa está clara em seu discurso. Ele assume a sua formação e opina sobre a razão que leva os seus colegas a participarem de cursos de formação docente e alerta que *outros* têm *outras* preocupações e deixam essa formação numa condição secundária.

Eu nunca fiz um curso para o magistério superior, mas acho que são os embates na sala de aula que levam os colegas a procurarem um curso de formação. De como é que a gente pode trabalhar com o aluno universitário, com o aluno com este perfil universitário, este discente que tem outra característica, que às vezes a gente idealiza achando que já tem condições de abstrair, intelectualizar e fazer tantas atividades próprias do ensino superior e quando você se dá conta, e não é aquilo. Já ouvi colegas que fizeram formação aqui nossa mesmo e uns que estão fazendo curso de processos do ensino superior falando do quanto isto colaboram. Eu acho que do meu círculo de relação a grande maioria é de psicólogos, enfim, dos meus colegas acho que pouca gente fez, mas do outro círculo de relações que eu tenho são mais profissionais e eles acabam não pensando no magistério superior, nessa formação. São outras as preocupações com mestrado e doutorado, várias aplicações do trabalho.

(Professor N)

Quadro 13 – Subcategoria Revela Oportunidades Individuais de Reflexão

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA I	Atitude pessoal	13
	Expõe atitudes pessoais de aprendizagem profissional	09
	Reconhece valores pessoais assumidos na prática profissional	06
	Atitude individual de aprendizagem	15
	Indica a realização de cursos de formação profissional	15
	Opina sobre cursos de formação profissional	10
	Revela oportunidades individuais de reflexão	09

As **Oportunidades individuais de reflexão** caracterizaram um momento particular das entrevistas. A percepção, durante a própria fala dos professores, sobre a sua aprendizagem foi destacada por oito entrevistados. A menção ao papel do professor, relativa à aprendizagem profissional, é destacada nas falas do Professor G e do Professor I.

Os estágios na Federal são bastante acadêmicos, você faz junto com o seu professor da disciplina então isso faz com que você veja a realidade daquele pesquisador, daquela grande área que você gosta. Eu tive essa sorte, acho que fiz dois ou três anos de estágio voluntário com a professora que foi a minha orientadora de mestrado depois.

(Professor G)

Tive uma formação para a pesquisa muito boa, pois tive um orientador no mestrado que propiciou isso a mim. Mas vejo que isso acontece com poucos dos professores que chegam a este nível de estudo.

(Professor I)

A constituição do profissional a partir da aprendizagem, vivência e experiência profissional são notadas nos discursos a seguir.

Eu acho que estamos começando a produzir professores na educação superior por meio de pesquisas, ele está começando a se tornar professor.

(Professor A)

Na pesquisa acontece o mesmo, eles utilizam as experiências anteriores, experiências próprias sem tentar entender a razão disto e quando precisam modificar algo, não conseguem por falta de embasamento. Às vezes eu acho que é falta de predisposição, todos podem fazer pesquisa, mas alguns têm mais paixão do que outros, talvez alguns tenham mais conhecimentos que outros.

(Professor B)

Acredito que o pesquisador deve ter certas características, as quais são imprescindíveis para a produção científica: excelente base teórico-metodológica; capacidades de observação, análise e reflexão da realidade aguçadas; curiosidade; perseverança, disciplina; autocrítica; ética; espírito aberto para a troca de experiências e reflexões; bom senso; preocupação com sua função social; entre outros.

(Professor F)

A formação de um pesquisador demanda tempo e experiência. Ainda me considero um iniciante, mas tenho uma noção de pesquisa muito interessante comparando-se com os professores da minha área de conhecimento. Minha graduação é em Direito, mas o mestrado em Educação, o que abriu muito os horizontes de pesquisa.

(Professor M)

O discurso do Professor O relata o entendimento sobre a aprendizagem da pesquisa e este foi estabelecido no momento da entrevista.

A pesquisa científica está se aproximando dos mortais, antes ela era algo somente para os doutores... Se utilizava uma linguagem... Ou sou eu que estou me

aproximando dela, de repente não é ela que está vindo ao meu encontro, sou eu que estou indo em sua direção... É bem isto. Eu acho que eu entendi a pesquisa e por isso acho que ela se aproximou de mim.

(Professor O)

A atitude reflexiva deriva da atitude individual de aprendizagem e apresenta, como pressuposto principal, que a percepção individual acerca das necessidades profissionais proporcionará o reconhecimento desse profissional. Esta foi revelada, com veemência, nos discursos dos professores.

As opiniões sobre cursos de formação incitaram a necessidade de se rever os seus propósitos originais. As opiniões sobre esses cursos demonstram que as suas intencionalidades de formação não são atendidas.

As oportunidades individuais de reflexão apareceram, claramente, durante as entrevistas e elas foram entendidas como momento em que o professor consegue compreender a sua necessidade profissional e, a partir de tais reflexões, pode agir em busca de soluções para a sua atuação. O discurso revelou que a dificuldade está justamente em perceber que a reflexão se faz necessária e o compartilhamento de experiências, a partir dessas reflexões individuais, não ocorre com frequência por receio pessoal de ser visto como um profissional não competente. A transposição entre a reflexão para a ação requer apoio (dos colegas, dos profissionais, dos alunos e/ou familiares) para que o desejo de solucionar as questões advindas do cotidiano educacional extrapole o pensamento individual.

4.1.2 Desenvolvimento Profissional

Quadro 14 – Subcategorias das Categorias Atitude Reflexiva sobre a Prática Profissional e Saberes Profissionais

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA II	Atitude reflexiva sobre a prática profissional	15
	Reconhece a importância da discussão entre os pares	6
	Expõe dificuldades e facilidades na prática da pesquisa	15
	Saberes profissionais	15
	Atribui à aprendizagem profissional as experiências de trabalho	5
	Reconhece a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional	15

A **atitude reflexiva sobre a prática profissional** foi uma categoria que teve origem nos elementos que contribuem com a formação profissional dos professores. Esses se referem às contribuições teóricas, a própria experiência e a ação reflexiva que possibilitam o entendimento das relações entre ensino e aprendizagem.

A subcategoria **Reconhece a importância da discussão entre os pares** foi indicada na fala de seis professores e é entendida como condição prioritária para a constituição do professor pesquisador. Ressalta-se que essa interlocução se dá em três instâncias distintas em relação à prática profissional.

A primeira refere-se à necessidade que o professor pesquisador tem de socializar, compartilhar e discutir os resultados das pesquisas oriundas da sua própria produção.

Os congressos e seminários atuam como grandes divulgadores das diferentes temáticas e projetos desenvolvidos, além de espaços fecundos para a troca de experiências, fontes documentais e interpretações historiográficas, teóricas e metodológicas.

(Professor B)

A interlocução e parceiros são muito importantes para poder discutir o que está se fazendo. Esta solidão de produção é uma coisa muito desagradável. Mas, o prazer de produzir, de descobrir, de investigar, não apenas de reproduzir o conhecimento é muito bom.

(Professor N)

A angústia no discurso do Professor N é evidente e a menção feita à *solidão de produção* remete à história da educação no país que propôs uma educação voltada para a competição pelo resultado. A formação docente ocorre entre pares e o posicionamento do outro é essencial para uma reflexão da própria prática profissional. O professor anuncia que, mesmo tendo alunos participando nas pesquisas, o docente precisa de discussões aprofundadas para buscar o estímulo pelo trabalho docente.

Essa que é a diferença que vejo: de novo é o professor que está titulado, é ele que tem que orientar o estudante para esta pesquisa, então ele não tem interlocutor, um interlocutor a altura, ele não está se sentindo motivado para discutir com um igual, um par. Ele está tendo que fazer orientação e reproduzir conhecimento, mas do produzir novos conhecimentos para discutir com os colegas.

(Professor N)

A fala do Professor O define que a constituição do pesquisador ocorre pela *prática orientada*. Essa concepção complementa a ideia de pesquisa relatada nos depoimentos anteriores e fortalece o princípio da discussão.

Parece que produzir somente a dissertação não me torna um pesquisador, da mesma forma participar do curso de metodologia não me torna um professor. Não dá para ser mãe de um filho só (pesquisa). Para ser um pesquisador, é necessário prática orientada.

(Professor O)

A troca reaparece no discurso da Professora B e ela retoma a importância da discussão e do debate na formação de um profissional crítico, não a crítica pela crítica, mas a atitude crítica por meio do questionamento e da reflexão.

Pensamento científico é isto, é você poder trocar. Você não precisa ser um cientista, mas precisa saber o que está falando, defendendo. O pensamento científico cria, constrói, não é esta descrença, tudo eu duvido. Vamos analisar isto, aceitar a crítica que você pode estar errado. E como é que faz? Eu acho que dá para fazer assim, ou não dá, ou brigar. Mas depois de tudo, sair para tomar um café juntos, isto é pensamento científico, saber que contribui para a reflexão, por isto eu gosto de participar de congressos, existe cortesia profissional, mas existe debate, o pensamento, a produção pode ser analisada, questionada. Isto me torna uma profissional crítica.

(Professora B)

A segunda é estabelecida a partir do uso de pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores e que geram oportunidade de discussão e reflexão em espaços institucionais, ora com colegas, ora com alunos nos momentos de debates realizados em sala de aula.

Quer em minha área de formação, quer nas outras em que atuo, utilizo, recorrentemente, artigos científicos atuais das principais revistas de divulgação das pesquisas recentes no Brasil e fora dele; além disso, sempre que necessário e possível, uso dissertações e/ou teses, bem como relatórios de pesquisa, ou incentivo os alunos a buscarem e inserirem em suas leituras estes materiais. Há vários sites das instituições de produção de pesquisas, ou de divulgação das pesquisas de grupos de pesquisadores organizados, que são excelentes e que também utilizo em minhas aulas e/ou indico para consulta dos alunos.

(Professor F)

A terceira origina-se nas relações entre professores e professores, professores e alunos e/ou alunos e alunos que desencadeiam temas para a realização de pesquisas. Nessa instância a troca de experiências entre os pares, sobre a prática docente, é entendida como uma alternativa para a realização de pesquisas, contribuindo para as atitudes reflexivas sobre o fazer docente.

Existe uma relação da pesquisa dentro do meio acadêmico, entre os alunos, professores e sociedade. É um meio onde ela se efetiva. O professor nesse meio tem

um ambiente que favorece a sua formação, mas eu não vejo todos eles se formando professores e pesquisadores.

(Professor O)

O mais relevante dessas oficinas foi a troca de experiências entre os professores, saber como os colegas fazem, agem e resolvem questões do dia-a-dia foi muito enriquecedor e me ajudou a construir a minha forma de trabalhar.

(Professor D)

Quando vamos para congresso com grupo de pesquisa, o mais fascinante é a troca. Geralmente o congresso de linguística é composto de grupos pequenos, seis ou sete numa sala. Na última vez éramos todos de linguagem jurídica. Todos contam suas experiências de como é ser professor, de dar aulas de português, as reações dos alunos também, essa troca.

(Professor B)

Quadro 15 – Subcategoria Expõe Dificuldades e Facilidades na Prática da Pesquisa

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA II	Atitude reflexiva sobre a prática profissional	15
	Reconhece a importância da discussão entre os pares	6
	Expõe dificuldades e facilidades na prática da pesquisa	15
	Saberes profissionais	15
	Atribui à aprendizagem profissional as experiências de trabalho	5
	Reconhece a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional	15

A subcategoria **Expõe dificuldades e facilidades da prática de pesquisa** relaciona as situações que são consideradas empecilhos ou facilitadoras para a prática profissional da pesquisa. As situações facilitadoras envolvem três aspectos distintos relatados nos discursos dos professores. O primeiro declara que a satisfação, o bem-estar e o prazer em fazer pesquisa são o principal argumento para a sua efetivação.

Como gosto de realizar pesquisa, as atividades pertinentes tornam-se mais fáceis.

(Professor J)

Facilidade em fazer pesquisa, eu acho que tem os prazeres, a satisfação, eu sempre digo que fazer pesquisa, produzir conhecimento é muito prazeroso, quando você tem tempo e a estrutura para isto.

(Professor N)

O segundo aspecto mostra que a diversificação de objetos de estudo representa a maior facilidade para se fazer pesquisa, incluindo, nessa ótica, a ideia de que o domínio teórico-metodológico facilita a realização da pesquisa.

Como trabalho com História Contemporânea, há grande facilidade na coleta de dados e diversidade dos tipos de fontes/documentos para desenvolver pesquisas. A liberdade e a diversidade teórico-metodológica proporciona enriquecimento das análises sobre os objetos de pesquisa.

(Professor F)

O conhecimento teórico-metodológico favorece a realização da pesquisa, o que considero uma facilidade.

(Professor L)

Eu acho que é a matéria-prima, temos muitas informações e dados para se fazer pesquisa.

(Professor O)

Contrapondo esse pensamento, um professor indica que a coleta de dados é uma tarefa que dificulta o processo de pesquisa. Outra facilidade vincula-se ao princípio de que aprender a fazer pesquisa é uma atividade simples de se concretizar.

Outra dificuldade para realizar pesquisa refere-se principalmente ao acesso à amostra da pesquisa (principalmente quando o foco da pesquisa são organizações, seja públicas ou privadas) enquanto pesquisador independente, estudante (inclusive enquanto estudante de mestrado foi encontrado bastante dificuldade) ou profissional

vinculado a alguma instituição de ensino apenas (Descrédito/pouco caso das empresas com pesquisas acadêmicas).

(Professor E)

Tive um retorno apenas de 5% das empresas para as quais enviei um convite para responder à minha pesquisa de mestrado.

(Professor D)

O terceiro cita que os recursos tecnológicos são os maiores estímulos para a realização de pesquisa e os desafios originários das novas tecnologias incitam à investigação. Corroborando com as facilidades tecnológicas, um professor apresenta, em sua fala, a possibilidade da integração entre grupos de pesquisa no país e no exterior.

Os recursos tecnológicos têm facilitado também muitos aspectos básicos e importantes da pesquisa como a realização aprofundamento teórico e da análise de dados, por exemplo.

(Professor J)

Outro aspecto que cabe destacar, é a facilidade de integrar grupos de pesquisa em diferentes áreas e instituições, quer no país, quer internacionalmente.

(Professor F)

Você tem estrutura institucional para fazer pesquisa, mas não tem o reconhecimento, você não tem o espaço institucional, ele nem sempre é garantido.

(Professor N)

As situações que dificultam envolvem os aspectos teóricos e metodológicos, os institucionais e as condições de trabalho. As dificuldades ditas teóricas referem-se à incompreensão do valor da teoria, da concepção de ciência e dos procedimentos metodológicos.

As questões institucionais revelam a ausência de intencionalidade para se efetivar a pesquisa como uma prática profissional.

A dificuldade maior fica por conta da (quase) ausência de espaços exclusivos do professor de IES particulares realizar pesquisas sem que estas estejam necessariamente ligadas ao ensino.

(Professor J)

A dinâmica atual que envolve o professor, como profissional, não estimula a realização de pesquisa. O excesso de atividades oriundas das atividades docentes, em instituições de categoria administrativa denominada faculdade, quase inviabiliza a realização da própria prática docente, dificultando, efetivamente, a prática da pesquisa.

O excesso de responsabilidades profissionais limita o tempo para dedicação a pesquisa.

(Professor F)

A principal dificuldade decorre da sobrecarga de atividades burocráticas que diminuem em muito meu tempo de dedicação à pesquisa. Os professores andam sobrecarregados de tarefas que envolvem a dinâmica da docência. Formulários, papéis, compromissos, detalhamento de tudo o que será feito, componentes curriculares, questões administrativas que dificultam a preparação de aulas, quem dirá a pesquisa em si. O olhar do professor é desviado para compromissos burocráticos em detrimento das atividades de pesquisa.

(Professor I)

Muitas dificuldades, pois nas instituições privadas é algo ainda muito difícil de acontecer.

(Professor K)

As condições de trabalho, isto é, o regime de trabalho do professor horista, com turmas grandes e variedade de tarefas, não incentivam a constituição de um profissional reflexivo e crítico. As atitudes isoladas, vistas anteriormente, tentam modificar esse quadro e resgatar, ou reconstruir, a condição de professor e pesquisador da educação superior.

Falta de apoio institucional. Os professores de ensino superior hoje em dia são contratados apenas como horista, não sendo pagas horas exclusivas para desenvolver pesquisa. O resultado é que qualquer atividade realizada tem que ser custeada com recursos próprios. O que aumenta ainda mais a exigência de carga horária em sala de aula. Hoje trabalho como horista com 32 horas-aula semanais de sala de aula. Não tenho nenhum incentivo ou hora-aula paga para realizar pesquisa.

(Professor M)

As experiências adquiridas com a pesquisa institucionalizada indicam, pelo discurso do professor, que esta é realizada para cumprir protocolos administrativos e compromissos oficiais com produção acadêmica. Tais compromissos referem-se aos processos avaliativos propostos pela CAPES que considera o número de produções e publicações dos professores como critério de valoração da instituição de ensino. A ausência de discussão das pesquisas surge, novamente, como uma dificuldade e é acrescida por outro dado. Este se refere ao princípio de cumprimento de compromissos administrativos e a apresentação dos resultados de pesquisa serve, somente, para prestar contas do investimento recebido durante a sua realização.

Eu sou horista, não tenho horas de pesquisa, não tenho horas institucionais para pesquisa, eu já tive. É, isto tem sido cada vez mais escasso. Você tem na universidade, na particular, uma carga horária de pesquisa a cumprir. Você tem uma contratação de 40 horas e dessas 6 você deve cumprir com a pesquisa. Você não precisa estar em sala de aula nessas 6 horas e daí você se dedica à pesquisa. Entretanto, você não tem interlocutores de fato, que se interessem pelo que você está fazendo, você pode apresentar na semana de pesquisa, mas nem sempre isto é tão recebido, as pessoas não estão interessadas; é mais uma prestação de contas do que você está fazendo do que o diálogo científico com esta comunidade que você tem, com estes professores, colegas. Cada um está preocupado em prestar conta dessas horas de pesquisa, de que de fato produziram, publicaram do que discutir as descobertas que estão sendo feitas, isto é uma grande dificuldade.

(Professor N)

Associada à idéia de recurso tecnológico, um professor declara que as instituições de educação superior têm estruturas organizacionais facilitadoras para a prática de pesquisa, todavia, não apoiam essa iniciativa.

Você tem estrutura institucional para fazer pesquisa, mas não tem o reconhecimento, você não tem o espaço institucional, ele nem sempre é garantido.

(Professor N)

Tais pesquisas tendem a não ser utilizadas, perdendo todo o sentido da sua produção. Apesar de não ter um fim de disseminação, divulgação e socialização dos seus resultados previamente estabelecidos, o discurso de uma professora reforça a importância, para quem a realizou, da constituição do profissional pesquisador.

Dificuldade exatamente por essa incompreensão do valor da teoria. As pessoas, por acreditarem que essa pesquisa acadêmica fica guardada na gaveta, como acontecem com muitas dissertações e monografias, não valorizam o estudo. Isto acontece por um erro de metodologia, não houve uma orientação adequada para você vincular os dados às teorias, deixando tudo separado. Talvez a dificuldade esteja na instituição achar que esta pesquisa não é válida.

(Professora O)

As vozes indicam que existe espaço para a realização da pesquisa nas instituições de ensino, tanto a pesquisa como princípio científico e educativo (que apoie e contribua para a constituição do professor da educação superior), quanto a pesquisa científica e acadêmica, para a produção de conhecimentos das mais diferentes áreas. As vozes dos professores começaram ser ouvidas e o próximo passo deveria ser a reflexão e a discussão desses posicionamentos.

A categoria **Saberes docentes** efetivou-se considerando o discurso dos professores e estes relatam que a construção de conhecimentos sobre a prática profissional advém das mais diferentes situações. A aprendizagem profissional e as experiências de trabalho remetem à constituição de um profissional único e a pesquisa, sob essa ótica, possibilita a reflexão teórica sobre as práticas docentes, modificando o perfil desse professor a partir da leitura teórica da sua ação profissional.

Quadro 16 – Categoria Saberes Docente e Subcategoria Atribui à Aprendizagem Profissional as Experiências de Trabalho

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA II	Atitude reflexiva sobre a prática profissional	15
	Reconhece a importância da discussão entre os pares	6
	Expõe dificuldades e facilidades na prática da pesquisa	15
	Saberes profissionais	15
	Atribui à aprendizagem profissional as experiências de trabalho	5
	Reconhece a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional	15

A subcategoria **Atribui à aprendizagem profissional as experiências de trabalho** é indicada por cinco professores. O estágio realizado na prática docente e na prática profissional foi citado como uma das experiências que contribui para a aprendizagem profissional do professor.

Atuei como professora colaboradora durante 2 anos, na Universidade, no período 2003/2004. No ano de 2007, realizei estágio-docência em outra, na disciplina de História da Educação. Atualmente termino Doutorado em Educação.

(Professor A)

O curso de formação estava na grade do mestrado, com disciplina de estágio e docência a qual a gente teve que acompanhar o professor titular na graduação. Eu achei bastante válido porque pra mim foi o primeiro contato com a graduação, uma sala de aula. E na parte prática era acompanhar o professor, ajudar o professor a preparar aula, corrigir material, prova e acompanhar o professor titular durante cinco aulas era obrigatório mesmo. Durante três aulas ajudar na elaboração da aula, do conteúdo e cinco aulas sem a presença dele em sala.

(Professor E)

Acompanhar um professor ou pesquisador em seu cotidiano de atuação promove aprendizagem e é entendido como o início da carreira profissional. A experiência, por meio do estágio, é aceita e entendida como válida, mesmo com a ausência de remuneração.

Entendo que minha formação como pesquisador começou quando fui bolsista de Iniciação Científica, na Universidade, de 1998 a 2000. Depois cursei mestrado e agora doutorado.

(Professor A)

Os estágios na Federal são bastante acadêmicos, você faz junto com o seu professor da disciplina então isso faz com que você veja a realidade daquele pesquisador, daquela grande área que você gosta. Eu tive essa sorte, acho que fiz dois ou três anos de estágio voluntário com a professora que foi a minha orientadora de mestrado depois.

(Professor G)

Eu acabei trabalhando com pesquisadores que eram profissionais muito competentes e seres humanos maravilhosos. Aprendi muito nos estágios e nesta convivência profissional. Também cresci muito como pessoa, aprendi a ter responsabilidade, a zelar pelo coletivo e acreditar na pesquisa, mesmo que básica, como um propulsor de um bem maior.

(Professor G)

A participação em projetos de pesquisa, acompanhando professores pesquisadores durante o período de formação, é indicada como uma experiência profissional que contribui para a constituição do professor pesquisador e a prática da pesquisa é percebida como este suporte fundamental.

Minha formação na área de pesquisa se deu nas disciplinas de pesquisa na graduação e no mestrado. Mas, principalmente na execução dos projetos de iniciação científica e de pesquisa no mestrado.

(Professor J)

A prática acaba o tornando um pesquisador, ele terá o hábito da pesquisa.

(Professor O)

Quadro 17 – Subcategoria Reconhece a Importância da Pesquisa para o Desenvolvimento Profissional

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA II	Atitude reflexiva sobre a prática profissional	15
	Reconhece a importância da discussão entre os pares	6
	Expõe dificuldades e facilidades na prática da pesquisa	15
	Saberes profissionais	15
	Atribui à aprendizagem profissional as experiências de trabalho	5
	Reconhece a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional	15

A subcategoria **Reconhece a importância da pesquisa para o desenvolvimento profissional** foi encontrada no discurso de todos os professores entrevistados. A importância da pesquisa é apresentada sob três óticas distintas e complementares entre si.

A primeira visão remete à ideia de motivação e estímulo ao desenvolvimento profissional. No discurso dos Professores B, G e O, essa percepção é notória e eles confirmam que a pesquisa aprimora a prática docente e concomitantemente a prática docente estimula a pesquisa.

Eu já quero fazer pesquisa, ter um ponto de vista diferente dos outros. Por isso que eu acho que sou pesquisadora, eu já me apaixonei, procurei a metodologia para me aprofundar. Tudo na pesquisa dá vontade, dá vontade de sair produzindo.

(Professor B)

Então, certamente estar trabalhando com outra área que não foi só a minha de formação é algo que está trazendo muita informação para mim e eu estou gostando bastante.

(Professor G)

Melhora a prática enquanto professor. A docência o leva a ser pesquisador porque ele precisa se aperfeiçoar. Então é por isso que eu acho que para aquele professor que encara a docência como profissão, ele precisa estar pesquisando. A docência motiva a

pesquisa e, conseqüentemente, a pesquisa faz com que ele se torne um professor melhor.

(Professor O)

Estes entendimentos revelam que a atividade de docência e pesquisa é indissociável por se complementarem, se justificarem e se efetivarem na atividade do profissional professor.

Trabalhar com pesquisa dentro e fora da Universidade também contribuiu muito para meu aprimoramento como professora.

(Professor G)

São elas que fazem a ponte entre a formação inicial e a prática docente. Há um enorme abismo entre elas e a pesquisa que parte dos problemas da prática docente supre esta lacuna e possibilita que a docência seja uma atividade consistente. A pesquisa pode superar e minimizar este abismo, as dificuldades docentes devem ser objetos de estudo, em forma de pesquisa, para, por meio de uma formação contínua, resolver este impasse. Se imaginar que a pedagogia, que tem o seu objeto a educação em si já apresenta inúmeras falhas, imagine o professor que não tem uma formação inicial para a docência, o que fará em sala de aula, isto pode se tornar muito problemático.

(Professor I)

A segunda refere-se à idéia de aprimoramento e atualização. A pesquisa no desenvolvimento profissional permite que o professor esteja em constante atualização teórica sobre as questões e temas que circundam a sua área de conhecimento. Aprimoramento e atualização são entendidos, também, como uma renovação na prática profissional, já que induzem ao diálogo e à reflexão entre os pares. A sensação que se origina na aprendizagem, por meio da atualização pela pesquisa, é de prazer e bem-estar.

Passa-se a não aceitar verdades fechadas e/ou dogmáticas, pois ao observar os fenômenos e conhecimentos, busca-se compreendê-los em seu processo de construção e de viabilidade/confiabilidade/autoridade de resposta. Acredito que fazer pesquisa e/ou trabalhar com pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores contribui não só para

o meu desenvolvimento profissional/pessoal, como para a qualidade de minha prática docente, assim como para aguçar em meus alunos o olhar e o gosto pela Ciência.

(Professor F)

Como professor, devo estar embasado na literatura científica (que por sua vez é embasada pela pesquisa científica). Sem isto se corre o risco de querer “reinventar a roda” ou, o que é pior, limitar-se a repetir experiências docentes que são consideradas bem sucedidas.

(Professor J)

A cada nova pesquisa são necessários muitos e novos estudos, portanto existe um crescimento em termos de profissionalização muito grande.

(Professor K)

Quando a gente está pesquisando algo que é de interesse, que a gente tem a condição de fazer, a docência fica muito mais interessante, seja numa disciplina teórica ou prática, o domínio dos exemplos que você traz, dos argumentos que você traz, que faz a diferença para o estudante, eles falam disto.

(Professor N)

A terceira visão encontrada na pesquisa como contribuição ao desenvolvimento profissional foi a do reconhecimento profissional que advém da atividade de pesquisa. Para os Professores C e L, o reconhecimento ocorre pelo envolvimento que a pesquisa proporciona, além da atualização e aprimoramento apontados na análise anterior, ao socializar os seus resultados com profissionais gabaritados da área, gerando uma sensação de bem-estar pelo reconhecimento acadêmico da produção.

Com certeza, sempre que se faz um estudo mais aprofundado de um tema isso aumenta o reconhecimento pela minha atividade e proporciona uma melhoria na atuação profissional.

(Professor C)

No que se refere às pesquisas próprias, a publicação de estudos de minha autoria aumenta o meu reconhecimento profissional junto à Academia.

(Professor L)

A pesquisa, nesta análise, configura-se como uma atividade indissociável da docência, não somente porque esta está proposta nas políticas para a educação superior no país, mas, e principalmente, porque é entendida como uma prática que contribui para a constituição do profissional docente por oportunizar o estudo teórico e o entendimento da prática a partir de ações reflexivas e críticas realizadas individual e coletivamente.

4.1.3 Desenvolvimento Organizacional

Esta categoria, **Atendimento às expectativas profissionais**, desvela a opinião dos professores sobre o posicionamento das organizações/instituições de ensino sobre o trabalho docente. As falas remetem à organização, à responsabilidade por ações que venham a atender às suas expectativas profissionais quer na docência, quer na atividade de pesquisa. Esta categoria também se assenta nas políticas propostas para a educação superior no país, discutidas na revisão de literatura, por ter sido considerada um respaldo consistente para a compreensão do discurso dos professores.

Quadro 18 – Subcategorias das Categorias Atendimento às Expectativas Profissionais

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA III	Atendimento às expectativas profissionais	15
	Declara opinião sobre a condição do trabalho docente e da pesquisa	6
	Revela relação entre a área de formação e as disciplinas ministradas	15

A subcategoria **Declara opinião sobre a condição do trabalho docente e da pesquisa** é entendida como fator determinante para o desenvolvimento profissional do professor. Ela analisa o discurso dos professores sobre as expectativas profissionais, em relação à docência e à pesquisa, notadamente no que se refere ao incentivo ao seu desenvolvimento profissional.

Eu acredito que exista uma deficiência em todas as faculdades por não propiciarem mais cursos para os professores. Elas também não incentivam os professores a realizar cursos: convidá-los para participar de cursos, congressos, realizar palestras. Uma parte é responsabilidade do professor, ele não pode ficar parado esperando, precisa correr atrás. E também acho que uma parcela é da faculdade, se o professor trabalha lá, porque não oferecer possibilidade de viajar para fazer um curso, um congresso com tudo pago. Para ele expor artigos ou então pagar cursos para ele.

(Professor H)

O discurso do professor assume uma responsabilidade pela sua própria formação, no entanto, culpa a organização pela inatividade da formação docente.

A fala do Professor M solicita apoio organizacional para a sua atividade de pesquisa.

Falta de apoio institucional. Os professores de ensino superior hoje em dia são contratados apenas como horista, não sendo pagas horas exclusivas para desenvolver pesquisa. O resultado é que qualquer atividade realizada tem que ser custeada com recursos próprios. O que aumenta ainda mais a exigência de carga horária em sala de aula. Hoje trabalho como horista com 32 horas-aula semanais de sala de aula. Não tenho nenhum incentivo ou hora-aula pago para realizar pesquisa.

(Professor M)

Gatti explica que nas instituições de educação superior, onde a pesquisa educacional se desenvolveu, as condições organizacionais, historicamente, não apoiavam a pesquisa e as investigações realizadas tinham um caráter de iniciativa individual (2001, p. 71). A fala do professor revela, de fato, que essa iniciativa não ocorre. Ressalta-se, todavia, que somente três professores, dos entrevistados, pertencem ao quadro de trabalho das instituições universitárias, local notadamente destinado à pesquisa. O que se entende desse contexto é que o discurso dos professores revela um desejo pela atividade de pesquisa, uma vontade de produzir conhecimentos por meio da investigação. Esse interesse já foi anunciado nas análises anteriores e se confirma nas vozes desses professores.

Eu sou horista, não tenho horas de pesquisa, não tenho horas institucionais para pesquisa, eu já tive. É, isto tem sido cada vez mais escasso.

(Professor N)

No entanto, a gente vai vendo os entraves institucionais, a instituição não valoriza muito isto, no sentido de fazer pesquisa ou se titular num doutorado, não tem este reconhecimento institucional tão firme.

(Professor N)

Sobre essa questão, Pimenta e Anastasiou argumentam que

Ao constituir-se pesquisador, efetivando processos de pesquisa, o professor vivencia essas características: autoconhecimento, a necessidade de dialogar com outras formas de conhecimento, a necessidade de socializar os resultados obtidos e a busca de métodos de pesquisa; enfim, o dinamismo da realidade impregna sua vivência e sua autoconstrução como pesquisador (2002, p.221).

Todas as características supracitadas foram evidenciadas nas vozes dos professores, admitindo que existe esta possibilidade de querer ‘tornar-se’ um pesquisador. Os entrevistados, todos, são oriundos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, e a descoberta da pesquisa gera esse anseio por realizá-la. Cabe, assim, criar oportunidades organizacionais para aproveitar essa característica emergente do professor e transformar os espaços institucionais em locais destinados às pesquisas, para atender tanto aos anseios profissionais, quanto as necessidades sociais da comunidade onde estão inseridas.

O discurso do Professor O expõe uma preocupação com a expansão das instituições de educação superior e mostra as condições profissionais dos professores nas organizações privadas.

Hoje a pesquisa é necessária. É necessário também considerar que esta explosão de instituições privadas vulgarizou muito o conhecimento científico. Você precisava tanto de aluno quanto de professor e daí contratava professores que não são professores de profissão, eles estão fazendo um bico e esses não tem interesse em pesquisas. Agora que está tendo um afunilamento destas instituições, em função do mercado, também haverá um afunilamento entre os professores. Então está se tornando necessário fazer pesquisa, porque ela aumenta a qualidade do professor, do aluno e da instituição. A instituição deve apoiar a realização e divulgação destas pesquisas, senão ela passará a se tornar uma opção pessoal e não uma necessidade coletiva.

(Professor O)

A tônica do mercado surge na fala do Professor O. Seu discurso remete à ideia do profissional não professor que atua na educação. A pesquisa, aqui, é entendida como uma vantagem competitiva para a organização e a voz do professor indica que a instituição deve “aproveitar” a pesquisa para qualificar o seu próprio ensino, melhorar a sua condição competitiva no mercado, mas ressalva que a única condição para atender a esse mercado é a institucionalização da pesquisa.

Quadro 19 – Subcategorias Revela Relação entre a Área de Formação e Disciplinas Ministradas

Categorias / Subcategorias		Nº Professores que os indicaram
TEMA III	Atendimento às expectativas profissionais	15
	Declara opinião sobre a condição do trabalho docente e da pesquisa	6
	Revela relação entre a área de formação e as disciplinas ministradas	15

A subcategoria **Revela relação entre a área de formação e as disciplinas ministradas** busca mostrar que a área de formação profissional e a área de atuação docente divergem para atender às necessidades pessoais de trabalho e as organizacionais de oferta desse trabalho. Nesta análise serão considerados dois grupos distintos: o primeiro que ministra aula em áreas afins à da sua formação profissional e o segundo que não o faz.

A relação existente entre a área de formação inicial e atuação do professor é percebida no discurso dos Professores D, E e J. Em nenhum dos discursos existe uma análise crítica dessa situação, a pergunta foi simplesmente respondida, sem considerações ou opiniões pessoais mais relevantes.

Sim. Tudo está relacionado. Sistemas da qualidade foge um pouquinho, mas os princípios são os mesmos. A responsabilidade socioambiental tem tudo a ver com o que ministro nos cursos.

(Professor D)

Sim, perfeitamente. Minha linha de pesquisa no mestrado foi Administração da Tecnologia, Qualidade e Competitividade e tenho focado bastante no tema gestão da inovação e da tecnologia, assunto no qual me interessa bastante e desenvolvido pesquisas.

(Professor E)

Sim. Em alguns casos indiretamente (ao se pesquisar a aprendizagem do aluno) e em outros casos diretamente (ao se pesquisar, por exemplo, a percepção do docente sobre aspectos cognitivos discentes).

(Professor J)

O discurso dos professores, claramente verificado, associa a formação, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com as disciplinas de atuação. Esse fato desencadeia tranquilidade, por um lado, e preocupação, por outro. Tranquilidade por saber que o professor domina, teoricamente, a área de conhecimento em que se propôs a atuar, diminuindo, não retirando, o risco de um domínio superficial dos temas de estudo. Por outro, esse domínio não assegura o domínio dos conhecimentos pedagógicos imprescindíveis para a atuação docente.

A percepção de que o domínio do conhecimento é suficiente para atuar como professor pode colocar o profissional numa condição de tranquilidade e acomodação frente a continuidade da sua formação.

A fala dos Professores F e I apontam para a outra condição posta: a de não atuar na sua área de formação em nível de pós-graduação, demonstrando frustração por não haver relação entre as duas condições.

Infelizmente, já no Ensino Superior, atualmente não há vínculo nenhum entre meus temas de pesquisa e as disciplinas e/ou suporte que presto nas instituições em que trabalho.

(Professor F)

Infelizmente, na IES em que trabalho há outros professores que, por terem a mesma titulação minha e estarem atuando lá há mais tempo que eu, têm a preferência das disciplinas. O que me resta, então, são disciplinas afins à minha graduação, mas não à pesquisa que realizei no mestrado.

(Professor I)

As vozes dos Professores F e I apontam na direção da adaptabilidade e da aprendizagem de outras áreas do conhecimento, comparada à de formação inicial. Esta, também, gera duas posturas: a primeira que revela um professor pesquisador que assume a responsabilidade por sua formação e assegura um trabalho docente com qualidade e consciência profissional; a segunda, que o professor atuará em um nível superficial, desestimulando o aprendizado próprio e o dos seus alunos pela ausência de compreensão do

papel do professor como formador de novos profissionais. O discurso não revela em qual posição esses professores se encaixam.

Para encerrar este capítulo, utilizar-se-á a fala de Pedro Demo, destaque pelo estudo sobre o professor pesquisador⁶⁸, que alega que “não se pede ao professor que se torne pesquisador, mas profissional pesquisador, para que possa manejar o conhecimento com autonomia (DEMO, 2000, p.24).

⁶⁸ Lüdke afirma que Pedro Demo se destaca como principal investigador na temática professor e pesquisa, em sua fala no VII ENDIPE, em 1994, publicado pela Papirus em 1995 (Lüdke, 1995, p. 111).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar as contribuições que a pesquisa proporciona ao desenvolvimento profissional dos professores da Educação Superior foi objetivo desta investigação. Ao buscar entender, na percepção dos docentes, como a pesquisa está inserida na sua prática profissional, foi possível identificar que ela contribui, efetivamente, para o desenvolvimento profissional desse professor.

As vozes dos professores foram ouvidas e elas contaram, delataram e anunciaram como a prática tem se configurado na trajetória desses profissionais. Essas falas desencadearam algumas reflexões, não conclusivas, mas que apontam para uma direção que revela a necessidade de se (re)pensar a pesquisa na constituição do profissional docente.

A prática subsidiada pela pesquisa permite que o professor construa um conhecimento sobre si próprio, visto que esta é calcada na reflexão. Na medida em que o exercício da pesquisa ocorre, ocorre também um processo de autoavaliação em que o professor, durante o seu exercício, compreende que ela sustenta o crescimento profissional por ser um processo, contínuo e permanente de busca pela informação.

A experimentação da pesquisa anuncia que o professor aprende a ter uma atitude investigativa frente a sua realidade cotidiana de atuação profissional. Essa aprendizagem pôde ser percebida, claramente, na fala dos professores e remete a mais uma consideração: o conhecimento não é estático e por essa razão necessita dinamicidade para sua compreensão, isto é, novos olhares, novos posicionamentos, novas análises e novas discussões.

A troca, a interlocução, a discussão entre os pares anuncia outra consideração importante deste estudo: a pesquisa contribui para o desenvolvimento profissional na medida em que essa prática possa ser compartilhada, socializada, discutida e refletida entre os pares. A *solidão de produção* foi um dos discursos mais significativos na análise dos depoimentos, confirmando que o professor necessita do outro para se constituir profissional.

A discussão entre os pares proclama a dinâmica profissional do professor e ela estabelece a relação entre a teoria, a prática e a aprendizagem dessa profissão. A teoria, sustentando a compreensão da prática, possibilita uma atitude reflexiva, crítica e dinâmica da prática docente e o resultado dessa atitude precisa de socialização, compartilhamento e troca para que se consolide.

No entanto, essa discussão entre os pares carece ser ética e científica. Ética porque se deve respeitar o entendimento do outro sobre determinado conhecimento, respeitando as construções feitas para essa compreensão e dando oportunidade para que haja, efetivamente, a apresentação desses argumentos. Para isso, é necessário saber ouvir.

A discussão precisa ser científica porque nela está implícito o domínio teórico sobre um tema qualquer, permitindo a defesa de um ponto de vista sem que este esteja calcado em suposições ou entendimentos pessoais. É científica também porque não está em discussão a pessoa do professor e sim os conhecimentos advindos dos estudos, pesquisas e reflexões feitas por esse professor, fazendo toda a diferença. Talvez esteja aqui o primeiro desafio a ser superado, pelo professor, para que a pesquisa contribua para o seu desenvolvimento: discutir as ideias e não as pessoas que tem as ideias.

Outra questão que emerge nesta análise diz respeito ao entendimento da própria pesquisa, seus propósitos, princípios e metodologias. Uma das falas de um professor expôs que *a pesquisa está se aproximando dos mortais* e durante a própria entrevista o professor revelou que não era a pesquisa que se aproximava, mas ele que havia entendido a pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa precisa ser realizada com método, rigor e entendimento do seu próprio propósito, e aprender a fazer pesquisa implica, também e necessariamente, dominar teoricamente os pressupostos que a definem como prática de investigação.

Essa questão remete à necessidade da formação continuada do professor que atua na educação superior por meio de atividades sistemáticas que possibilitem o seu entendimento, reflexão e aprendizagem, já que a pesquisa, como subsídio para a prática docente, apresenta diferentes possibilidades para a sua concretização.

A partir desse entendimento, a pesquisa surge como um desejo para os professores, eles demonstram total interesse em realizá-la em âmbito profissional. Essa situação suscita que a formação do professor é um grande estímulo para a continuidade da própria formação. Todos os professores entrevistados tiveram, ou ainda têm, vínculo com os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado, e desvelam que a pesquisa é uma prática profissional que incita a sua permanente efetivação.

Aqui, a partir dessas reflexões, surge mais uma análise significativa: se as oportunidades forem criadas para a formação continuada, quer para a pesquisa, quer para a docência, os professores demonstram plena disponibilidade para utilizá-las. Sob essa ótica, as propostas pedagógicas das instituições podem, e devem, oportunizar cursos de formação, grupos de estudo, grupos de pesquisa ou qualquer projeto que abra espaço para a formação continuada desse professor. Apesar de todas as críticas ao professor, que remetem à ideia de

um profissional pouco crítico, envolvido e profissional, o discurso dos professores indica que eles estão abertos e disponíveis para as propostas institucionais de formação.

A contribuição da pesquisa para o desenvolvimento profissional do professor da educação superior consolida-se pela atitude pessoal do professor, constitui uma condição para o desenvolvimento profissional desse docente e depende das ações institucionais para sua estabilização como prática contínua para a formação docente.

Ressalta-se, neste momento, que a pesquisa, em educação, ainda traz um estigma que dificulta a sua condução, *a revelação do cotidiano escolar*, para o meio acadêmico. Essa afirmativa se justifica porque a etapa para a coleta de dados deste estudo significou desvelar e, simultaneamente, entender a preocupação que circunda a prática da pesquisa. Desvelar porque três instituições de educação superior negaram a realização da coleta de dados no interior de suas organizações, dificultando, significativamente, a obtenção de dados para esta pesquisa. Essa realidade também se anunciou como uma dificuldade na fala dos professores e a ausência de disponibilidade dos possíveis sujeitos de pesquisa levam ao pesquisador a repensar seus procedimentos e a recriar estratégias para a viabilização da coleta de dados.

O entendimento da atitude tomada por essas instituições é plenamente entendível e o discurso dos professores confirma a preocupação que as circunda. Revelar as condições de trabalho de maneira institucional, relatar as percepções sobre o propósito da educação superior e da formação docente, criticar o processo de ensino e aprendizagem, expondo a realidade da instituição são atitudes, oriundas deste estudo, que levam à compreensão do que ocorreu na etapa de coleta de dados.

No entanto, a pesquisa precisa do apoio coletivo para ser desenvolvida, e este estudo não foi diferente. A participação, quase que isolada, dos professores possibilitou a coleta de dados e hoje é possível entender, melhor do que ontem e provavelmente pior do que amanhã (esse entendimento será diferente na medida em que o pesquisador vai-se construindo, consolidando-se), que a constituição do pesquisador também ocorre na transposição das dificuldades e dos empecilhos. O que é um problema hoje, talvez não seja amanhã ou vice-versa.

É a partir dessa premissa que se espera que a educação superior ultrapasse as dificuldades que a cercam, quer no âmbito político, social, econômico ou cultural, porque elas acompanharão permanentemente a sua dinâmica, de forma mais intensa ou mais branda, mas a pesquisa existe para isto, para tentar desvendar e entender o que ocorre, buscando propor mudanças e melhorias em processos dos mais diferentes âmbitos.

A pesquisa sempre existirá para tentar resolver novos problemas ou rever velhos problemas com outros olhares, mas sempre deverá estimular uma atitude investigativa, crítica e reflexiva no professor que atua na educação superior, o que sempre o constituirá pesquisador, possibilitando seu pleno desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, J. d. Evaluación y acreditación de la educación en América Latina y Caribe. In: C. T. BERNHEIM, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 175-221). Cali, Colombia: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y Caribe, IESALC/UNESCO: Pontificia Universidade Javeriana de Colombia, PUJ, 2008.

ALMEIDA, M. I. Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: C EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (Vol. 2). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

_____. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação.

ALVES-MAZZOTI, A. J. (Julho de 2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. (F. C. Chagas, Ed.) *Cadernos de Pesquisa* , 113, 1999.

ANASTASIOU, L. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. C; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*. 7. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa* . São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Jul. 2001.

BALZAN, N. C. Como e por que inovar na educação superior. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (pp. 552 - 568). Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

BANCO MUNDIAL.. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Acesso em 23 de Dez. de 2008, disponível em <http://www-wds.worldbank.org/external/default>. 1995.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora 70, 1977.

BARRETO, F. C. O futuro da pós-graduação brasileira. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G.. (Org.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

BAZZO, V. L. (2005). Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: D. RISTOFF, & P. (. SEVEGNANI, *Docência na educação superior* (pp. 175-205). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BEILLEROT, J. A "pesquisa": esboço de uma análise. In: M. (. ANDRÉ, *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (4 ed.). Campinas, SP: Papirus, 2005.

BERBEL, N. A. Pedagogia universitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (pp. 538 - 551). Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

BERBEL, N. A. Pedagogia unviersitária: uma reflexão a respeito de alguns aspectos de sua constituição. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BOLZAN, D. P. Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BRASIL. Decreto nº 3.860. *Decreto nº 3.860, de 9 de Jul de 2001*. Dispões sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Brasília, 2001.

BRASIL. (2006). *Decreto nº 5.786/2006*. Acesso em 27 de Dez. de 2008, disponível em Portal do MEC.

BRASIL. INEP. Sinopse da Educação Superior, 1996. Disponível em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> Acesso em 18 de dez. de 2008.

BRASIL. INEP. Sinopse da Educação Superior, 2006. Disponível em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/> Acesso em 18 de dez. de 2008.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394/96. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 1996. Brasília, 2001. Disponível em: Portal Ministério da Educação: portal.mec.gov.br/arquivos. Acesso em 18 de dez de 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 26 de dez. de 2008

BRASIL. Lei 10.172 09 de jan de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.

BRASIL/CFE. *Parecer nº 977*. Conselho Federal de Educação. Brasília. Disponível em: Portal Ministério da Educação: portal.mec.gov.br/arquivos. Acesso em 18 de dez de 2008.

CAPES. *IV Plano Nacional de Pós-Graduação*. Disponível em www.capes.gov.br. Acesso em 06 de Jan. de 2009. 2004c.

CAPES. Manual do Aplicativo para classificação dos veículos de divulgação da produção científica da pós-graduação brasileira. Brasília, 2008. Disponível em Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior: www.capes.gov.br. Acesso em 29 de Dez. de 2008.

CAPES. *Ministério da Educação / CAPES*. Disponível em Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior: www.capes.gov.br. Acesso em 29 de Dez. de 2008.

CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação*. Disponível em: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior: www.capes.gov.br. Acesso em 06 de Jan. de 2009. 2004b

CAPES. Portaria 068. *Portaria 068*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Define as categorias de docentes dos programas de pós-graduação. 2004a.

CAPES/MEC. *Estatísticas da Pós-Graduação*, 1996. Disponível em: CAPES: www.capes.gov.br. Acesso em: 05 de Jan de 2009.

CAPES/MEC. *Estatísticas da Pós-Graduação*, 2006. Disponível em: CAPES: www.capes.gov.br. Acesso em: 05 de Jan de 2009.

CARVALHO, J. M. A cooperação como poder constituinte da formação continuada e do coletivo universidade-escola: tarefa quixotesca? In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (pp. 218 - 233). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

CARVALHO, M. A. *Articulação pesquisa/ensino na universidade brasileira*. Londrina, PR.: Editora UEL. 1997.

CASTRO, C. d. Ensino de massa: do artesanato à revolução industrial. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G.. (Org.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: J. e. POUPART, *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 5-15. Set/Dez. 2003.

CNPq. (s.d.). Acesso em 08 de Jan de 2009, disponível em www.cnpq.br

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. C. *Trabalho docente e profissionalismo. Uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRUZ, C. H. Pesquisa e universidade. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G.. (Org.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

CUNHA, L. A. A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da Anped. *Associação Nacional de Pesquisa em Educação*. Caxambu, 2007.

CUNHA, L. A. A universidade brasileira. Entre o taylorismo e a anarquia. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 90-96. Jan/Abr. 1999.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: VEIGA, C. G.; FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, M. I. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (pp. 465 - 476). Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

DALAROSA, A. Â. Ciência, pesquisa e metodologia na universidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) *Pesquisa em educação. História, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP, Caçador, SC: Autores Associados: HISTEDBR; UnC, 2000.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa* (3 ed.). São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Políticas de avaliação, reformas do Estado e da educação superior. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003b.

DIAS SOBRINHO, J. Tendências internacionais na educação superior. Um certo horizonte internacional: problemas globais, respostas nacionais. In: In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003a.

DURHAM, E. R. A autonomia universitária: extensão e limites. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G.. (Org.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

ENRICONE, D. Trajetórias e memória de constituição do campo de didática. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (Vol. 1). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FAZENDA, I. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: FAZENDA, I. *Novos enfoques da pesquisa educacional* (5 ed.). São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, L. d. Debate Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.) *Universidade e compromisso social* (Vol. 4). Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FOSTER, M. M. A escola e a formação docente: desafios em tempos desacreditados. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (pp. 334 - 349). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas* (4 ed.). São Paulo: Ática, 1996.

GAMBOA, S. S. A pesquisa na construção da universidade: compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) *Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais* (2 ed.). Campinas: Caçador: Autores Associados; HISTEDBR; UnC, 2000.

GARCIA, C. M.. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: A. NÓVOA, *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

GATTI, B. A. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação* , 16, 2003.

GISI, M. L. Políticas públicas, educação e cidadania. In: In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003.

GOERGEN, P. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. *Formação de professores. A experiência internacional sob o olhar brasileiro*. (pp. 13-72). Campinas, SP: São Paulo: Autores Associados: Nupes, 2000.

GOERGEN, P. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.) *Universidade e compromisso social* (Vol. 4). Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GOERGEN, P. Universidade e globalização. Entre a adesão e o dissenso. In: In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. (Orgs.) *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba: Champagnat: Insular, 2003.

GOMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA, *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

GRILLO, M. C. Didática e formação inicial do professor universitário. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (pp. 477 - 486). Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

IMBERNÓN, F. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas. In: IMBERNÓN, F. (Org.) *A educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INEP/MEC. *Sinopse Estatísticas da Educação Superior Graduação*. Acesso em 03 de Jan. de 2009, disponível em Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira: www.inep.gov.br, 1996.

INEP/MEC. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior Graduação*. Acesso em 03 de Jan. de 2009, disponível em Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira: www.inep.gov.br, 2006.

KAWAMURA, L. K. A formação do professor no Japão: questões atuais. In: GOERGEN, P.; SAVIANI, D. *Formação de professores. A experiência internacional sob o olhar brasileiro* (2 ed., pp. 83-106). Campinas, SP: São Paulo: Autores Associados: Nupes, 2000.

LAVILLE, C. A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. In: Laville, C.; Dionne, J. (Org.) *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (L. M. Siman, Trad.). Porto Alegre; Belo Horizonte: Editora Artes Médicas Sul; Editora UFMG, 1999.

LEITE, C. Entre velhos desafios e novos compromissos, que currículo para a formação de professores? In: SILVA, A. M.; AGUIAR, M. d.; MELO, M. M.; MACHADO, L. B. (Org.) *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006.

LEITE, D. Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa, 2008.

LIMANA, A. Debate Simpósio do ENADE: perspectiva de avaliação e análise de mudança. In: RISTOFF, D.; LIMANA, A.; BRITO, M. R. (Org.) *ENADE: Perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LIMANA, A.; BRITO, M. R. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: RISTOFF, D.; LIMANA, A.; BRITO, M. R. (Org.) *ENADE: Perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudança*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LÜDKE, M. Aprendendo o caminho da pesquisa. In: I. FAZENDA, *Novos enfoques da pesquisa educacional* (5 ed.). São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, M., & ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 131-150. Mai/Jun/Jul/Ago de 2000.

MENEGHEL, S. M. A função da universidade na sociedade: elementos para repensar a organização universitária brasileira. In: ZAINKO, M. A.; GISI, M. L. *Políticas e gestão da educação superior*. Curitiba; Florianópolis: Champagnat: Insular, 2003.

MENEGHEL, S. S.; KRÜGER, D. C. Produção de conhecimento e extensão universitária: apontamentos sobre a relação universidade-sociedade. In: PEREIRA, G. R.; ANDRADE, M. d. *O educador-pesquisador e a produção social do conhecimento*. Florianópolis: Insular, 2003.

MOROSINI, M. Debate docência na educação superior. In: D. RISTOFF, & P. SEVEGNANI, *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. (. NÓVOA, *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Trad. M. d. Ferreira, , 2 ed., pp. 11-30. Porto, Portugal: Porto, 2000.

NUNES, C. d. Os sentidos da formação contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

OZELLA, S. Pesquisar ou construir conhecimento. In: A. M. BOCK, M. d. GONÇALVES, & O. FURTADO, *Psicologia sócio-histórica* (2 ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

PACHANE, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário. A experiência da Unicamp*. Campinas, SP, 2003.

PENIN, S. T. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (Vol. 1). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

PIMENTA, S. G. Apresentação à edição brasileira. In: J. CONTRERAS, *A autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (1991). *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito* (2 ed.). São Paulo: Cortez. (2002).

- PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. d. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores. In: A. (. NÓVOA, *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- PORTO, C.,; RÉGNIER, K. O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2005. Uma abordagem exploratória. *Seminário Internacional Universidade XXI* . Brasília. Mar. 2004.
- POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: J. e. POUPART, *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos* (A. C. Nasser, Trad., pp. 215-253). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- REIS FILHO, C. d. *Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1978.
- REY, F. G. *La investigación cualitativa em psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ, 1999.
- RIBEIRO, R. J. Debate Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.) *Universidade e compromisso social*. (Vol. 4). Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- RIGGIO, M. Â. O professor e os paradigmas: reflexão, pesquisa ou desorientação? In: G. R. PEREIRA, & M. d. ANDRADE, *O educador-pesquisador e a produção social do conhecimento*. Florianópolis: Insular, 2003.
- RISTOFF, D., LIMANA, A., & BRITO, M. R. O modelo de avaliação dinâmica e o desenvolvimento de competências: algumas considerações a respeito do ENADE. In: RISTOFF, D.; LIMANA, A.; BRITO, M. R. (Org.) *ENADE. Perspectiva de avaliação dinâmica e análise de mudanças*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- RODRIGUEZ, M. V.; MARTINS, L. G. (s.d.). http://www.fja.edu.br/praxis/documentos/artigo_01.pdf. Acesso em 23 de dez. de 2008.
- SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. (2 ed.). São Paulo: Cortez, 2005.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SEGENREICH, S. C. Relação ensino de graduação e pesquisa: políticas públicas e realidade institucional. In: SGUISSARDI, V.; SILVA JR, J. d. (Org.) *Educação superior. Análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001.
- SGUISSARDI, V. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, V. (Org.) *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.
- _____. Universidade no Brasil. Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- SOUSA FILHO, A. d. *O ideal de universidade e de sua missão*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- SOUSA, A. L. *A história da extensão universitária*. Campinas, SP: Alínea, 2000.
- SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação* , 12, Set/Dez.2007. pp. 389-409.
- SOUZA, E. C. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. (pp. 135-154). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional* (3 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRINDADE, H.. In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TRINDADE, H. Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação* , pp. 5-15. Jan/Abr. 1999b.

UNESCO. Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior. Rio de Janeiro, Brasil: Grammond. 1999.

VEIGA, I. P. As contribuições da metodologia do ensino superior para o desenvolvimento profissional de docentes universitários: questões epistêmicas. EGGERT, E.; TRAVERSINI, C; PERES, .E; BONIN, I. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008.

VII Seminário da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente. (3 a 5 de Jul de 2008). Buenos Aires, Argentina. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/VII_SEMINARIO_REDESTRADO/index.htm. Acesso em 06 de Jan. de 2009.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Quanto tempo atua no ensino superior?

Você tem participado de cursos de formação para a prática docente?

Você realiza pesquisa?

Você participou de algum curso que tenha subsidiado a sua formação para ser pesquisador?
Se sim, qual (is)?

Como você analisaria a sua formação para fazer pesquisa?

Os temas das pesquisas que você realiza, ou já realizou, estão vinculadas às áreas de atuação docente?

Você encontra alguma dificuldade / facilidade para realizar pesquisa?

Você utiliza dos resultados de pesquisas realizada por outros pesquisadores para subsidiar a sua ação docente?

Você considera que as pesquisas contribuem para o seu desenvolvimento profissional?

ANEXO 2
ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

TEMA 1: DESENVOLVIMENTO PESSOAL
CATEGORIA: ATITUDE PESSOAL
SUBCATEGORIA: EXPÕE ATITUDES PESSOAIS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

PROFESSOR	DISCURSO
B	<i>Gosto da pesquisa, gosto de buscar soluções para as questões que surgem no dia-a-dia. A aprendizagem depende de cada um.</i>
C	<i>Sou autodidata, procuro entender um pouquinho de cada área. Não consigo entender como as pessoas não agem e reagem aos acontecimentos diários. Sou professor, preciso assumir a minha responsabilidade frente a minha própria profissão.</i>
D	<i>Pretendo continuar na área de gestão ambiental e fazer mais uma especialização [...] farei um curso na área de segurança do trabalho. Penso que este curso me ajudará muito na minha área porque a saúde e a segurança ocupacional estão muito articuladas com o meio ambiente e a área de responsabilidade sócio-ambiental. Sócio porque envolve o trabalhador, o indivíduo, o cidadão. Ambiental porque está articulada diretamente com o meio ambiente.</i>
G	<i>Sim. A pesquisa, principalmente a experimental, me coloca, enquanto profissional, diante de grandes desafios, como lidar com o inesperado, e me desafia a encontrar respostas para os processos observados. Certamente estas ações contribuíram e contribuem para o processo de observação e raciocínio.</i>
H	<i>Faz parte da minha educação ter iniciativa e na profissão faço o mesmo. Sou responsável pela qualidade, se não for competente, a quem irei responsabilizar?</i>
J	<i>Faço pesquisa, principalmente orientando alunos de graduação e, esporadicamente, conduzindo pesquisas a partir de iniciativa própria.</i> <i>Embora não contemplasse a maioria dos modelos de pesquisas pertinentes às ciências humanas, busquei, por iniciativa própria, me inteirar de outros modelos que não foram adequadamente apresentados nas disciplinas formais de pesquisa e/ou na prática de pesquisa acadêmica.</i>
M	<i>Faço pesquisa apesar de não ser institucionalizada nem apoiada pela instituição. Tenho um projeto junto ao Arquivo Público do Paraná de catalogação e análise de processos judiciais de 1690-1900 elaborados no Paraná. O objetivo é recolher informações para fundamentar futura pesquisa de doutorado em História do Direito.</i>
N	<i>Só por auto-didatismo. Tenho ido buscar literatura na área. Mas, agora por isto, por ter me envolvido com estas literaturas, que me habilitam assim a tentar, muitas vezes por ensaio e erro ou por tentativas de compreender como é que é o processo de ensino aprendizagem no ensino superior, é que eu fui buscando o tempo todo, não só com colegas, mas as leituras sempre me desafiaram, isto sempre foi, para mim, muito bom.</i>
O	<i>A maioria dos professores são reprodutores de pesquisas e de aulas, são reprodutores de conhecimento, ele está ali para reproduzir e não para produzir. Quando há a preocupação com a construção de novos conhecimentos, você entende o valor da pesquisa porque ela te ajuda a construir este conhecimento e o torna um professor melhor. Cabe a cada um buscar entender esta necessidade, a ação individual irá mudar a ação coletiva.</i>

TEMA 1: DESENVOLVIMENTO PESSOAL
CATEGORIA: ATITUDE PESSOAL
SUBCATEGORIA: RECONHECE VALORES
PESSOAIS ASSUMIDOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Os professores precisam entender que devem ser simples, não é porque conto uma experiência, compartilho uma dificuldade, que sou bom ou ruim. Não estou “me mostrando”, nós precisamos entender que a troca não nos torna piores, precisamos ser humildes e esta humildade é muito importante na sala de aula, ninguém gosta de professor arrogante.</i>
	<i>Por outro lado, existem professores simples, humildes, disponíveis e titulados. Par mim, são os verdadeiros intelectuais e a escola precisa disto, de pessoas altamente qualificadas e altamente humanas e solidarias. A boa atitude sempre contribui...</i>
B	<i>Não existe competição em relação a isto, ninguém vai roubar a idéia de ninguém, é uma questão de princípio científico, todos querem trocar informação, experiência. Pensar sobre ela.</i>
C	<i>Preciso estar disponível no dia-a-dia, as pessoas precisam de mim e do meu conhecimento, por que não colaborar? É estranho, mas hoje em dia todos querem cobrar por tudo o que fazem e a vida não é assim. Ajudar, ser solidário, colaborar faz parte do ser humano.</i>
I	<i>O que é correto é correto. Se combinar com meus alunos, uma orientação, por exemplo, preciso estar lá no horário e local combinados, é uma questão de respeito pelos estudantes e pela instituição.</i>
K	<i>O título de um professor não pode valer mais do que a pessoa que ele representa. Se pesquisar significa me tornar prepotente, acho que não quero isto para mim. Os alunos relatam atitudes inconcebíveis vindas de professores porque se consideram melhores que os outros (ao se referir à titulação do professor).</i>
O	<i>Mas, preciso fazer a minha parte, ser ético, rigoroso, coerente para que a pesquisa resulte em dados éticos, rigorosos e coerentes.</i>

TEMA 1: DESENVOLVIMENTO PESSOAL

CATEGORIA: ATITUDE INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM

SUBCATEGORIA: OPINA SOBRE OS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Mas a formação inicial deve ser imprescindível para profissionalizar o professor. É necessário um curso que situe o professor no contexto da educação superior. A metodologia científica se transformou numa técnica, da mesma forma a didática. Isto leva a necessidade de uma formação sólida. Não sei se tive uma formação assim.</i>
	<i>Uma formação que se iniciou ainda na graduação, com a Iniciação científica. Considero que ela ocorreu conjuntamente com minha formação para a docência, pesquisando temas que tinham a ver com minha área de formação e atuação.</i>
B	<i>Na verdade não sei, tem coisas que só se sabe quando alguém conta. Quando comecei a dar aulas nesta faculdade, eu não sabia fazer plano de ensino, qual o papel do professor, como funciona uma instituição, a parte instrumental, senti muita falta. Mesmo que o professor seja de outra instituição e tenha muita prática de sala de aula, cada instituição tem uma cara diferente. Eu por exemplo dou aula em duas instituições e cada uma tem sua política, sua metodologia, o que diz respeito ao tratamento ao aluno, o que vale em sala de aula e o que deixa de valer, cada coordenação tem sua postura, então isso deveria ser dado antes. É preciso alguém assumir a responsabilidade em ajudar a formar este professor.</i>
C	<i>Os cursos de formação nas semanas pedagógicas são muito bem organizados e idealizados, pelo menos na experiência que tenho, mas alguns professores, de certos cursos, consideram que eles não são válidos e não participam. A instituição é representada por todos os docentes, então, todos deveriam se atualizar ou aprender.</i>
D	<i>A metodologia que ele utilizava era a seguinte: ele disponibilizou uns 15 artigos mais ou menos em inglês. Cada aluno precisava escolher entre 5 ou 6 artigos para organizar uma apresentação. A apresentação precisava ser bem didática, todos os colegas deveriam entender do que se tratava os temas e para isso era preciso articular as idéias apresentadas. Os alunos é que faziam isto. Essa metodologia, ao meu ver, foi essencial para a aprendizagem. No primeiro semestre deste ano, por exemplo, fui extremamente rígido com os alunos e em conversas com os colegas descobri que não precisava ser assim, não deveria ser tão rígido. A rigidez foi influência do seu professor do mestrado? Com certeza, ela tem origem lá. O professor deste curso exigia muito e nos momentos da apresentação ele observava a barba, a roupa, era muito rígido. Sempre eu saía da empresa e ia direto para a aula, então sempre estava de terno e gravata. No dia minha apresentação descontou nota porque eu estava de calça jeans. Mas o meu pai é assim também, bem rígido, muito sistemático, muito certinho no que faz e sempre passou esses valores para mim e ele é muito parecido com o professor. Sou assim também, organizo as aulas, preparo material, gosto das coisas corretas.</i>
G	<i>Um foi sobre Mídias, lecionado por um professor da pedagogia, que não me lembro do nome. Achei legal porque ele mostrou varias coisas que normalmente eu não usava, então eu gostei, achei que contribuiu. O segundo curso que eu fiz este ano, eu vou falar do que eu me lembro. O outro que eu fiz foi sobre avaliação. Esse ajudou em parte, não foi assim tudo o que eu esperava, mas alguma coisa ajudou porque é muito complicado, eu acho, conseguir fazer um curso voltado para docentes de várias disciplinas, das mais diferentes faculdades dentro de uma Universidade. A professora sugeriu varias avaliações diferentes, então algumas coisas não se aplicavam para alguns cursos e se aplicavam para outros. O tempo acabou sendo um pouco pequeno pra gente, deveria ser mais aprofundado. Acho que se tivéssemos mais algum tempo, talvez se o curso fosse um pouco mais prolongado, e se ele fosse voltado mais para uma área específica, como ciências da saúde, ou jurídica, por exemplo, fosse melhor aproveitado.</i>

PROFESSOR	DISCURSO
H	<i>Ensina vários tipos de aula, que você pode utilizar em sala de aula, painel, essas coisas assim.</i>
I	<i>Esporadicamente participo de cursos de formação. No início de cada ano letivo a IES que trabalho organiza uma Semana Pedagógica e convida conferencistas para tratar de questões pedagógicas da docência no Ensino Superior.</i>
	<i>Relativamente satisfatória.</i>
K	<i>Formo professores na graduação, tenho muito contato com a docência. Ao formar professores, vivo em processo de formação.</i>
M	<i>A preparação pedagógica fica restrita as semanas pedagógicas das instituições onde leciono.</i>
N	<i>Mas acho que são os embates na sala de aula que levam os colegas a procurarem um curso de formação. De como é que a gente pode trabalhar com o aluno universitário, com o aluno com este perfil universitário, este discente que tem outra característica, que às vezes a gente idealiza achando que já tem condições de abstrair, intelectualizar e fazer tantas atividades próprias do ensino superior e quando você se dá conta, e não é aquilo. Já ouvi colegas que fizeram formação aqui nossa mesmo e uns que estão fazendo curso de processos do ensino superior falando do quanto isto colaboram. Eu acho que do meu círculo de relação a grande maioria é de psicólogos, enfim, dos meus colegas acho que pouca gente fez, mas do outro círculo de relações que eu tenho são mais profissionais e eles acabam não pensando no magistério superior, nessa formação. São outras as preocupações com mestrado e doutorado, varias aplicações do trabalho.</i>

TEMA 1: DESENVOLVIMENTO PESSOAL
CATEGORIA: ATITUDE INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM
SUBCATEGORIA: INDICA A REALIZAÇÃO DE CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Curso em específico não. Entendo que minha formação como pesquisador começou quando fui bolsista de Iniciação Científica, de 1998 a 2000. Depois cursei mestrado e agora doutorado.</i>
B	<i>Sim, curso de especialização com 360 horas por causa da didática, língua portuguesa e literatura com metodologia para ensino superior. Depois ao mestrado, com módulos voltados à avaliação. Não podendo lecionar para o ensino médio ou fundamental. Depois mestrado especialista em lingüística e literatura.</i>
C	<i>Após a conclusão do Mestrado do Mestrado não.</i>
D	<i>Fiz curso de metodologia no mestrado, fiz mestrado em educação e participo, sistematicamente, dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino.</i>
D	<i>Essa disciplina do mestrado foi a primeira vez que tive contato com um curso de formação docente, eu não tinha nenhuma referência para analisar a sua “qualidade”, mas foi muito boa. Outro contato que tive com a formação docente foram nas oficinas oferecidas nas semanas pedagógicas.</i>
E	<i>Até o momento, o único curso de formação para a prática docente no qual participei foi no programa de mestrado, que concluí muito recentemente em junho de 2008, pois tivemos a disciplina de estágio docência e foi abordado temáticas relacionadas à prática docente no ensino superior.</i>
	<i>A minha formação como pesquisador também está fortemente vinculado com o programa de mestrado no qual cursei e que foi essencial para desenvolver tal atividade. No mestrado tivemos disciplinas de metodologia, pautado tanto na abordagem qualitativa quanto na abordagem quantitativa. Porém, talvez por ter feito uma dissertação qualitativa, tenho mais domínio nessa abordagem. Entretanto, como desenvolvi e também atualmente desenvolvo pesquisas quantitativas, tenho um pouco de domínio de ferramentas estatísticas mais básicas.</i>
F	<i>Acredito que recebi um excelente suporte teórico-metodológico durante minha formação acadêmica, visto que meus professores atuavam diretamente em diferentes projetos de pesquisa, fonte central das instituições públicas de ensino superior.</i>
	<i>No Ensino Superior, faço parte de uma Associação Nacional dos Professores Universitários e, anualmente, participo dos congressos regionais e nacionais, nos quais sempre há minicursos e simpósios sobre a prática docente; também busco participar dos cursos e eventos que envolvem reflexão sobre a temática promovido pelas instituições em que trabalho. Como também atuo na rede pública de ensino do Estado do Paraná, trabalhando com a Formação de Docentes, participo de vários cursos de aperfeiçoamento relacionados à metodologia de ensino.</i>
G	<i>Sim, fiz disciplinas voltadas especificamente para a pesquisa dentro da graduação em Ciências Biológicas que cursei na forma de disciplinas optativas, o estágio obrigatório em pesquisa para o desenvolvimento do bacharelado do Curso de Ciências Biológicas, além do curso de Mestrado (Pós-Graduação em Botânica).</i>
	<i>Os dois últimos cursos que eu fiz foram no começo deste ano (2008), eu gostei bastante.</i>
H	<i>Lá tem a disciplina que ensina a metodologia do ensino superior, que ensina posturas, tipos de aula, essa eu já cursei. Já fiz outros cursos, de encontro de professores de recursos humanos em Belo Horizonte e no mestrado fiz o curso de metodologia do ensino superior.</i>
I	<i>O mestrado me ajudou muito na minha formação de pesquisador. Na IES em que trabalho e</i>

	<i>nas que trabalhei nunca houve a organização de cursos com essa finalidade de formar um pesquisador.</i>
PROFESSOR	DISCURSO
J	<i>Fiz o mestrado na área de educação e licenciatura na graduação.</i>
	<i>Já a pesquisa, nunca tive um curso especial para este fim.</i>
K	<i>Participo dos cursos promovidos pelas instituições na qual leciono.</i>
L	<i>Fiz cursos de formação para a pesquisa no programa de mestrado em administração.</i>
M	<i>Também participo de atividades de formação continuada especialmente relacionadas a EAD e utilização de recursos tecnológicos. Em relação a área de conhecimento que leciono, participei de alguns congressos e encontros por conta própria e nos limites próximos a cidade pela dificuldade de dispensa nas IES.</i>
N	<i>Eu nunca fiz um curso para o magistério superior, mas acho que são os embates na sala de aula que levam os colegas a procurarem um curso de formação.</i>
O	<i>Eu fiz magistério antes da faculdade, na graduação fiz licenciatura e também bacharelado e no mestrado, fiz uma disciplina de metodologia do ensino superior.</i>

TEMA 1: DESENVOLVIMENTO PESSOAL
CATEGORIA: ATITUDE INDIVIDUAL DE APRENDIZAGEM
SUBCATEGORIA: REVELA OPORTUNIDADES INDIVIDUAIS DE REFLEXÃO

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Eu acho que estamos começando a produzir professores na educação superior por meio de pesquisas, ele está começando a se tornar professor.</i>
B	<i>Na pesquisa acontece o mesmo, eles utilizam as experiências anteriores, experiências próprias sem tentar entender a razão disto e quando precisam modificar algo, não conseguem por falta de embasamento. As vezes eu acho que é falta de predisposição, todos podem fazer pesquisa, mas alguns tema mais paixão do que outros, talvez alguns tenham mais conhecimentos que outros.</i>
E	<i>Eu acho que as pesquisas trazem muitas coisas interessantes, novas para a gente se atualizar, para gente buscar (pausa), ah, mais neste sentido né. Para atualizar. Fazer pesquisa ajuda mais no sentido de que a gente se envolve mais, tem mais comprometimento, tem mais conhecimento do que está fazendo. Mas pegar uma pesquisa pronta é bastante interessante, mas muitas coisas ficam meio no escuro, tipo em relação a metodologia, será que foi feito como está escrito ou não está escrito, se dá para explicar um dado. Mas eu acho muito válido a pesquisa, tem muitas curiosidades.</i>
F	<i>Acredito que o pesquisador deve ter certas características, as quais são imprescindíveis para a produção científica: excelente base teórico-metodológica; capacidades de observação, análise e reflexão da realidade aguçadas; curiosidade; perseverança, disciplina; auto-crítica; ética; espírito aberto para a troca de experiências e reflexões; bom senso; preocupação com sua função social; entre outros.</i>
G	<i>Os estágios na federal são bastante acadêmicos, você faz junto com o seu professor da disciplina então isso faz com que você veja a realidade daquele pesquisador, daquela grande área que você gosta. Eu tive essa sorte, acho que fiz dois ou três anos de estágio voluntário com a professora que foi a minha orientadora de mestrado depois.</i>
H	<i>Acredito que ainda tenho que me aperfeiçoar em alguns aspectos, principalmente na abordagem quantitativa com ferramentas estatísticas mais avançadas e complexas e na qualitativa, por ser tão subjetiva..</i>
I	<i>Tive uma formação para a pesquisa muito boa, pois tive um orientador no mestrado que propiciou isso a mim. Mas vejo que isso acontece com poucos dos professores que chegam a este nível de estudo.</i>
M	<i>A formação de um pesquisador demanda tempo e experiência. Ainda me considero um iniciante, mas tenho uma noção de pesquisa muito interessante comparando-se com os professores da minha área de conhecimento. Minha graduação é em Direito mas o mestrado em Educação, o que abriu muito os horizontes de pesquisa.</i>
O	<i>A pesquisa científica está se aproximando dos mortais, antes ela era algo somente para os doutores... Se utilizava uma linguagem... ou sou eu que estou me aproximando dela, de repente não é ela que está vindo ao meu encontro, sou eu que estou indo em sua direção... É bem isto. Eu acho que eu entendi a pesquisa e por isso acho que ela se aproximou de mim.</i>

TEMA 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
CATEGORIA ATITUDE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL
SUBCATEGORIA RECONHECE A IMPORTÂNCIA DA DISCUSSÃO ENTRE OS PARES

PROFESSOR	DISCURSO
B	<i>Quando vamos para congresso com grupo de pesquisa, o mais fascinante é a troca. Geralmente o congresso de lingüística é composto de grupos pequenos, seis ou sete numa sala. Na última vez éramos todos de linguagem jurídica. Todos contam suas experiências de como é ser professor, de dar aulas de português, as reações dos alunos também, essa troca.</i>
	<i>Muito depende do professor e eu acho que a escola brasileira nesse ponto, aí nós entramos numa questão diferente nós estamos falando de metodologia e o que se discute muito pouco em termos de instituição hoje é ciência. A metodologia parece que é consequência decorrente, mas, é ciência, é trocar informação. Quando venho para Federal e encontro pessoal da lingüística, há troca de figurinhas: descobri isso em algum lugar e eu te passo, descobri um programa novo e eu te dou. Não existe competição em relação a isso, todos querem trocar essa informação.</i>
	<i>Pensamento científico é isto, é você poder trocar. Você não precisa ser um cientista, mas precisa saber o que está falando, defendendo. O pensamento científico cria, constrói, não é esta descrença, tudo eu duvido. Vamos analisar isto, aceitar a crítica que você pode estar errado. E como é que faz? Eu acho que dá para fazer assim, ou não dá, ou brigar. Mas depois de tudo, sair para tomar um café juntos, isto é pensamento científico, saber que contribuí para a reflexão, por isto eu gosto de participar de congressos, existe cortesia profissional, mas existe debate, o pensamento, a produção pode ser analisada, questionada. Isto me torna uma profissional crítica</i>
D	<i>O mais relevante dessas oficinas foi à troca de experiências entre os professores, saber como os colegas fazem, agem e resolvem questões do dia-a-dia foi muito enriquecedor e me ajudou a construir a minha forma de trabalhar.</i>
F	<i>Sim. Quer em minha área de formação, quer nas outras em que atuo, utilizo, recorrentemente, artigos científicos atuais das principais revistas de divulgação das pesquisas recentes no Brasil e fora dele; além disso, sempre que necessário e possível, uso dissertações e/ou teses, bem como relatórios de pesquisa, ou incentivo os alunos a buscarem e inserirem em suas leituras estes materiais. Há vários sites das instituições de produção de pesquisas, ou de divulgação das pesquisas de grupos de pesquisadores organizados, que são excelentes e que também utilizo em minhas aulas e/ou indico para consulta dos alunos.</i>
	<i>Os congressos e seminários atuam como grandes divulgadores das diferentes temáticas e projetos desenvolvidos, além de espaços fecundos para a troca de experiências, fontes documentais e interpretações historiográficas, teóricas e metodológicas.</i>
G	<i>Sim. Tento atualizar, pelo menos anualmente, os conteúdos ministrados trazendo para o conhecimento dos alunos os resultados das mais novas pesquisas de descobertas da área que leciono e demais áreas afins.</i>
N	<i>A interlocução e parceiros são muito importantes para poder discutir o que está se fazendo. Esta solidão de produção é uma coisa muito desagradável. Mas, o prazer de produzir, de descobrir, de investigar, não apenas de reproduzir o conhecimento é muito bom.</i>
	<i>Para mim a interlocução com a comunidade científica, a oportunidade de discutir com parceiros. É a solidão que eu te falei, é a solidão institucional, do diálogo de produção do conhecimento que faz falta.</i>
	<i>Essa que é a diferença que vejo: de novo é o professor que está titulado, é ele que tem que orientar o estudante para esta pesquisa, então ele não tem interlocutor, um interlocutor a altura, ele não está se sentindo motivado para discutir com um igual, um par. Ele está tendo que fazer orientação e reproduzir conhecimento, mas do produzir novos conhecimentos para discutir com os colegas.</i>

PROFESSOR	DISCURSO
O	<i>Existe uma relação da pesquisa dentro do meio acadêmico, entre os alunos, professores e sociedade. É um meio onde ela se efetiva. O professor nesse meio tem um ambiente que favorece a sua formação, mas eu não vejo todos eles se formando professores e pesquisadores.</i>
O	<i>Parece que produzir somente a dissertação não me torna um pesquisador, da mesma forma participar do curso de metodologia não me torna um professor. Não dá para ser mãe de um filho só (pesquisa). Para ser um pesquisador, é necessário prática orientada.</i>

TEMA 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CATEGORIA ATITUDE REFLEXIVA SOBRE A PRÁTICA PROFISSIONAL SUBCATEGORIA EXPÕE DIFICULDADES E FACILIDADES NA PRÁTICA DA PESQUISA

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Dificuldades encontrei quando iniciei o doutorado e não trabalhava nem recebia bolsa de pesquisa. No segundo ano de curso recebi bolsa, o que facilitou a realização da pesquisa, possibilitando viagens de estudos e de pesquisa de arquivos, participação de congressos, entre outros.</i>
B	<i>Eu tive, agora não, pelo tempo de prática, mas tive muitas para saber qual o procedimento.</i>
C	<i>Sim. A falta de tempo devido à contratação como horista.</i>
D	<i>A principal dificuldade foi entender a necessidade de se cumprir fielmente todos os requisitos da metodologia científica (pois eu achava que era mera formalidade, mas não uma necessidade). Depois percebi que a metodologia científica é essencial para que o trabalho tenha credibilidade. Além desta dificuldade, outra encontrada foi a indisponibilidade das empresas quando das minhas solicitações para responder às minhas pesquisas. Tive um retorno apenas de 5% das empresas para as quais enviei um convite para responder à minha pesquisa de mestrado</i>
E	<i>Sim, além das minhas próprias limitações como pesquisador, outra dificuldade para realizar pesquisa refere-se principalmente ao acesso à amostra da pesquisa (principalmente quando o foco da pesquisa são organizações, seja públicas ou privadas) enquanto pesquisador independente, estudante (inclusive enquanto estudante de mestrado da UFPR foi encontrado bastante dificuldade) ou profissional vinculado a alguma instituição de ensino apenas (Descrédito/pouco caso das empresas com pesquisas acadêmicas). Porém, sinto diferença no tratamento e receptividade das pessoas e organizações quando se comenta que é uma pesquisa vinculada a uma instituição da magnitude de uma Federação das Indústrias, Federação do Comércio ou quando se tem o subsídio ou respaldo dessas instituições ou instituições dessas proporções (facilidades).</i>
F	<i>Facilidades: como trabalho com História Contemporânea, há grande facilidade na coleta de dados e diversidade dos tipos de fontes/documentos para desenvolver pesquisas. A liberdade e a diversidade teórico-metodológica proporciona enriquecimento das análises sobre os objetos de pesquisa. Outro aspecto que cabe destacar, é a facilidade de integrar grupos de pesquisa em diferentes áreas e instituições quer no país, quer internacionalmente. Dificuldades: a dificuldade de financiamento em pesquisas na área das humanidades; o fato de não estar trabalhando em curso focado na área de formação; o excesso de responsabilidades profissionais limita o tempo para dedicação a pesquisa.</i>
G	<i>No entanto, acredito que a falta de alunos interessados em desenvolver pesquisa básica, e não aplicada, poderia ser considerado uma dificuldade.</i>
H	<i>Às vezes surgem dificuldades em relação às obras literárias, pois existem algumas obras que não existem em nosso país e que são fundamentais para a conclusão da pesquisa.</i>
I	<i>A principal dificuldade decorre da sobrecarga de atividades burocráticas que diminuem em muito meu tempo de dedicação à pesquisa. Os professores andam sobrecarregados de tarefas que envolvem a dinâmica da docência. Formulários, papéis, compromissos, detalhamento de tudo o que será feito, componentes curriculares, questões administrativas que dificultam a preparação de aulas, quem dirá a pesquisa em si. O olhar do professor é desviado para compromissos burocráticos em detrimento das atividades de pesquisa.</i>

PROFESSOR	DISCURSO
J	<i>Como gosto de realizar pesquisa, as atividades pertinentes tornam-se mais fáceis. Os recursos tecnológicos têm facilitado também muitos aspectos básicos e importantes da pesquisa como a realização aprofundamento teórico e da análise de dados, por exemplo. A dificuldade maior fica por conta da (quase) ausência de espaços exclusivos do professor de IES particulares realizar pesquisas sem que estas estejam necessariamente ligadas ao ensino.</i>
K	<i>Muitas dificuldades, pois nas instituições privadas é algo ainda muito difícil de acontecer.</i>
L	<i>O conhecimento teórico-metodológico favorece a realização da pesquisa, o que considero uma facilidade; já a dificuldade que encontro diz respeito ao acesso às bases de dados da minha área, que não possuem conteúdo aberto.</i>
M	<i>Falta de apoio institucional. Os professores de ensino superior hoje em dia são contratados apenas como horista, não sendo pagas horas exclusivas para desenvolver pesquisa. O resultado é que qualquer atividade realizada tem que ser custeada com recursos próprios. O que aumenta ainda mais a exigência de carga horária em sala de aula. Hoje trabalho como horista com 32 horas-aula semanais de sala de aula. Não tenho nenhum incentivo ou hora-aula paga para realizar pesquisa.</i>
N	<i>Você tem estrutura institucional para fazer pesquisa, mas não tem o reconhecimento, você não tem o espaço institucional, ele nem sempre é garantido. Você não tem interlocutores de fato, que se interessem pelo que você está fazendo, você pode apresentar na semana de pesquisa, mas nem sempre isto é tão recebido, as pessoas não estão interessadas; é mais uma prestação de contas do que você está fazendo do que o diálogo científico com esta comunidade que você tem, com estes professores, colegas. Cada um está preocupado em prestar conta dessas horas de pesquisa, de que de fato produziram, publicaram do que discutir as descobertas que estão sendo feitas, isto é uma grande dificuldade.</i>
N	<i>Facilidade em fazer pesquisa, eu acho que tem os prazeres, a satisfação, eu sempre digo que fazer pesquisa, produzir conhecimento é muito prazeroso, quando você tem tempo e a estrutura para isto.</i>
O	<i>Dificuldade exatamente por essa incompreensão do valor da teoria. As pessoas, por acreditarem que essa pesquisa acadêmica fica guardada na gaveta, como acontecem com muitas dissertações e monografias, não valorizam o estudo. Isto acontece por um erro de metodologia, não houve uma orientação adequada para você vincular os dados às teorias, deixando tudo separado. Talvez a dificuldade esteja na instituição achar que esta pesquisa não é válida.</i>
O	<i>Eu acho que é a matéria prima, temos muitas informações e dados para se fazer pesquisa.</i>

TEMA 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CATEGORIA SABERES DOCENTES

SUBCATEGORIA ATRIBUI À APRENDIZAGEM

PROFISSIONAL ÀS EXPERIENCIAS DE TRABALHO

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Atuei como professora colaboradora durante 2 anos, na Universidade, no período 2003/2004. No ano de 2007, realizei estágio-docência em outra, na disciplina de História da Educação. Atualmente termino Doutorado em Educação.</i>
	<i>Entendo que minha formação como pesquisador começou quando fui bolsista de Iniciação Científica, na Universidade, de 1998 a 2000. Depois cursei mestrado e agora doutorado.</i>
E	<i>O curso de formação estava na grade do mestrado, com disciplina de estágio e docência a qual a gente teve que acompanhar o professor titular na graduação. Eu achei bastante válido porque pra mim foi o primeiro contato com a graduação, uma sala de aula.</i>
	<i>Isso, a disciplina é estágio e docência. Tivemos algumas aulas teóricas, umas práticas. As teóricas envolviam o planejamento de disciplinas, plano de aula. E na parte prática era acompanhar o professor, ajudar o professor a preparar aula, corrigir material, prova e acompanhar o professor titular durante cinco aulas era obrigatório mesmo. Durante três aulas ajudar na elaboração da aula, do conteúdo e cinco aulas sem ele presente em sala. A gente teve que lecionar aquela aula sem a presença dele. Também tivemos um <u>feedback</u> dos alunos, eles responderam um questionário, avaliando o monitor e também do professor, algumas dicas, um feedback sobre a postura, em relação a esse papel.</i>
	<i>No começo foi bastante tumultuado. Primeiro dia de aula foi um choque. No estágio e docência a gente tinha um professor por trás. No primeiro dia, aquela sala com 60 alunos, e agora né? Mas com o tempo isso foi solucionando, conseguindo superar essa fase. Agora será mais fácil! Com certeza (risos). No primeiro semestre foi mais difícil porque ainda tinha que preparar todo o conteúdo da disciplina, estudar bastante. Já no segundo foi mais tranquilo, era uma disciplina que eu não conhecia, já no segundo período tinha conhecimento da disciplina, tinha mais jogo de cintura, então já deu uma diferença boa.</i>
G	<i>Os estágios na federal são bastante acadêmicos, você faz junto com o seu professor da disciplina então isso faz com que você veja a realidade daquele pesquisador, daquela grande área que você gosta. Eu tive essa sorte, acho que fiz dois ou três anos de estágio voluntário com a professora que foi a minha orientadora de mestrado depois.</i>
	<i>Eu acabei trabalhando com pesquisadores que eram profissionais muito competentes e seres humanos maravilhosos. Aprendi muito nos estágios e nesta convivência profissional. Também cresci muito como pessoa, aprendi a ter responsabilidade, a zelar pelo coletivo e acreditar na pesquisa, mesmo que básica, como um propulsor de um bem maior</i>
J	<i>Minha formação na área de pesquisa se deu nas disciplinas de pesquisa na graduação e no mestrado. Mas, principalmente na execução dos projetos de iniciação científica e de pesquisa no mestrado.</i>
O	<i>A prática acaba o tornando um pesquisador, ele terá o hábito da pesquisa.</i>

TEMA 2: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

CATEGORIA SABERES DOCENTES

**SUBCATEGORIA RECONHECE A IMPORTÂNCIA
DA PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

SUJEITO	DISCURSO
A	<i>Sim. Entendo que ser professor e ser pesquisador são questões distintas. Contudo, considero que ser pesquisador e ser professor são facetas de um mesmo profissional, que pode atuar de maneira mais completa no ensino superior, bem como em outros níveis de ensino.</i>
B	<i>Eu já quero fazer pesquisa, ter um ponto de vista diferente dos outros. Por isso que eu acho que sou pesquisadora, eu já me apaixonei, procurei a metodologia para me aprofundar. Tudo na pesquisa dá vontade, dá vontade de sair produzindo.</i> <i>Todo o professor que já experienciou práticas em sala de aula e que podem ser referendadas podem virar pesquisas, nos sentido de tentar provar que dá certo deste jeito, aí você escreve e troca. O problema é que os professores querem apresentar as suas experiências como depoimento, como numa igreja, eu faço assim, eu faço assado, utiliza de uma situação única para apresentar uma verdade. Mas e a ciência?</i>
C	<i>Com certeza, sempre que se faz um estudo mais aprofundado de um tema isso aumenta o reconhecimento pela minha atividade e proporciona uma melhoria na atuação profissional.</i>
D	<i>Contribui quando a gente pesquisa, é preciso buscar o objeto de estudo como um todo e quando se dá aula e faz pesquisa, você traz assuntos de ponta para os alunos, você está sempre atualizado pra trazer conteúdos de ponta. É importante a pesquisa e a docência juntas, sempre tinha os últimos livros para indicar para os meus alunos, pesquisas que orientam a minha aula.</i>
E	<i>Sim, pois para o desenvolvimento das atividades do Observatório de Desenvolvimento Industrial utilizamo-nos de pesquisas e documentos de várias instituições reconhecidas mundialmente para visualizar o que está acontecendo, as previsões e tendências para os setores industriais e influenciar a trajetória e o desenvolvimento da indústria paranaense por meio da idealização de cenários e rotas estratégicas para o futuro da indústria do Estado.</i>
F	<i>Extremamente. Quanto mais se pesquisa, mais se aguça a observação, a análise e a reflexão sobre a realidade, assim como sobre si próprio. Acredito que a atitude de pesquisa faz com que se observe todo tipo de conhecimento (assim como altera a relação com o conhecimento em si!) a partir do ponto de vista da construção/transformação e novas possibilidades de analisar a realidade. Passa-se a não aceitar verdades fechadas e/ou dogmáticas, pois ao observar os fenômenos e conhecimentos, busca-se compreendê-los em seu processo de construção e de viabilidade/confiabilidade/autoridade de resposta. Acredito que fazer pesquisa e/ou trabalhar com pesquisas desenvolvidas por outros pesquisadores contribui não só para o meu desenvolvimento profissional/pessoal, como para a qualidade de minha prática docente, assim como para aguçar em meus alunos o olhar e o gosto pela Ciência.</i>
G	<i>Acredito que sim. Além destas coisas que conversamos, trabalhar com pesquisa dentro e fora da Universidade também contribuiu muito para meu aprimoramento como professora. Fora da Universidade trabalho com diferentes projetos e também acabamos lendo e ajudando nos projetos de outros pesquisadores. Então, certamente estar trabalhando com outra área que não foi só a minha de formação é algo que está trazendo muita informação para mim e eu estou gostando bastante. Acho que sempre existe espaço para melhorias, sempre lendo mais, interagindo com profissionais de diferentes formações, esta troca é muito bacana.</i>

SUJEITO	DISCURSO
H	<i>Sim, pois muitas pesquisas que existem e que eu faço de certa forma contribuem para o meu desenvolvimento profissional, pois posso enriquecer as minhas aulas com as informações contidas nessas pesquisas e não ficar simplesmente presa aos livros dispostos na instituição de ensino que leciono. Seria da seguinte forma: ele ajuda no momento em que eu estou fazendo esta pesquisa, estou adquirindo mais conhecimento, estou fazendo estas pesquisas para elaborar artigos, então ela ajuda tanto em termos acadêmicos, está melhorando este meu raciocínio, na minha linha de pesquisa, como também posso utilizar isto para expor em sala de aula. Por exemplo: imagine que eu vá dar um seminário chamado tópicos avançados em administração. Então eu vou e faço uma pesquisa completa para elaborar um artigo que fala sobre responsabilidade social, sobre gestão do conhecimento. Então isto aí eu posso estar inserindo nestas aulas que eu estou ministrando, principalmente se eu fiz uma pesquisa em uma empresa, eu não preciso citar o nome da empresa dentro da sala, mas posso citar o exemplo da prática dela sobre o assunto em sala. Como eu trabalho no curso de administração é preciso estar sempre divulgando o que se está pesquisando na área.</i>
I	<i>Sim, são elas que fazem a ponte entre a formação inicial e a prática docente. Há um enorme abismo entre elas e a pesquisa que parte dos problemas da prática docente supre esta lacuna e possibilita que a docência seja uma atividade consistente. Existe uma lacuna na formação inicial em relação à prática docente, talvez pela mudança de perfis dos alunos, das teorias de ensino, ou outros fatores. O fato é que a formação falha no início e basta fazer um trabalho com as escolas da educação básica para perceber isto. A pesquisa pode superar e minimizar este abismo, as dificuldades docentes devem ser objetos de estudo, em forma de pesquisa, para, por meio de uma formação contínua, resolver este impasse. Se imaginar que a pedagogia, que tem o seu objeto a educação em si já apresenta inúmeras falhas, imagine o professor que não tem uma formação inicial para a docência, o que fará em sala de aula, isto pode se tornar muito problemático.</i>
J	<i>Sim, embora pudesse ser uma prática mais freqüente. O bom planejamento das aulas e a variabilidade de métodos didáticos (que podem ser melhor fundamentados com resultados de pesquisa) exigem tempo, que nem sempre está disponível como se gostaria. Sim. Mas gostaria de exercer mais esta faceta profissional.</i> <i>Sem dúvida. Como professor, devo estar embasado na literatura científica (que por sua vez é embasada pela pesquisa científica). Sem isto se corre o risco de querer “reinventar a roda” ou, o que é pior, limitar-se a repetir experiências docentes que são consideradas bem sucedidas.</i>
K	<i>Com certeza. A cada nova pesquisa são necessários muitos e novos estudos, portanto existe um crescimento em termos de profissionalização muito grande.</i>
L	<i>Sim. As pesquisas apresentam a forma mais recente de conhecimento. Estar atualizada, através de pesquisas próprias ou da leitura de estudos de outros pesquisadores, é fundamental para a prática docente. No que se refere às pesquisas próprias, a publicação de estudos de minha autoria aumenta o meu reconhecimento profissional junto à Academia.</i>
M	<i>Sim, faz parte da função do docente buscar desenvolver o conhecimento e suas nuances.</i>
N	<i>Eu entendo que a gente faz pesquisa também quando não tem horas para isto, horas de pesquisa, por exemplo, aqui na faculdade, eu faço pesquisa na oficina.</i> <i>Ela sempre tem um efeito, de qualquer modo a produção tem um efeito. Quando a gente está pesquisando algo que é de interesse, que a gente tem a condição de fazer, a docência fica muito mais interessante, seja numa disciplina teórica ou prática, o domínio dos exemplos que você traz, dos argumentos que você traz, que faz a diferença para o estudante, eles falam disto.</i>
O	<i>Melhora a prática enquanto professor. A docência o leva a ser pesquisador porque ele precisa se aperfeiçoar. Então é por isso que eu acho que para aquele professor que encara a docência como profissão, ele precisa estar pesquisando. A docência motiva a pesquisa e, conseqüentemente, a pesquisa faz com que ele se torne um professor melhor.</i>

TEMA 3: DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL
CATEGORIA: ATENDIMENTO ÀS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS
SUBCATEGORIA DECLARA OPINIÃO SOBRE
A CONDIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E DA PESQUISA

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Dificuldades encontrei quando iniciei o doutorado e não trabalhava nem recebia bolsa de pesquisa. No segundo ano de curso recebi bolsa, o que facilitou a realização da pesquisa, possibilitando viagens de estudos e de pesquisa de arquivos, participação de congressos, entre outros.</i>
C	<i>A falta de tempo devido à contratação como horista.</i>
H	<i>Eu acredito que exista uma deficiência em todas as faculdades por não propiciarem mais cursos para os professores. Elas também não incentivam os professores a realizar cursos: convidá-los para participar de cursos, congressos, realizar palestras. Uma parte é responsabilidade do professor, ele não pode ficar parado esperando, precisa correr atrás. E também acho que uma parcela é da faculdade, se o professor trabalha lá, porque não oferecer possibilidade de viajar para fazer um curso, um congresso com tudo pago. Para ele expor artigos ou então pagar cursos para ele.</i>
M	<i>Falta de apoio institucional. Os professores de ensino superior hoje em dia são contratados apenas como horistas, não sendo pagas horas exclusivas para desenvolver pesquisa. O resultado é que qualquer atividade realizada tem que ser custeada com recursos próprios. O que aumenta ainda mais a exigência de carga horária em sala de aula. Hoje trabalho como horista com 32 horas-aula semanais de sala de aula. Não tenho nenhum incentivo ou hora-aula pago para realizar pesquisa.</i>
N	<i>Não. Eu sou horista, não tenho horas de pesquisa, não tenho horas institucionais para pesquisa, eu já tive. É, isto tem sido cada vez mais escasso. Você tem na universidade, na particular, uma carga horária de pesquisa a cumprir. Você tem uma contratação de 40 horas e dessas 6 você deve cumprir com a pesquisa. Você não precisa estar em sala de aula nessas 6 horas e daí você se dedica à pesquisa.</i>
O	<i>No entanto, a gente vai vendo os entraves institucionais, a instituição não valoriza muito isto, no sentido de fazer pesquisa ou se titular num doutorado, não tem este reconhecimento institucional tão firme.</i>
	<i>No mestrado existe muita cobrança, é uma tortura com prazos e produções. Terminar a pesquisa é um alívio e isto confunde a idéia de pesquisa. Para ser pesquisador é necessário produzir pesquisa e para isto é preciso iniciativa pessoal e apoio coletivo, isto é da instituição, dos pares, dos amigos, da família.</i>
	<i>Hoje a pesquisa é necessária. É necessário também considerar que esta explosão de instituições privadas vulgarizou muito o conhecimento científico. Você precisava tanto de aluno quanto de professor e daí contratava professores que não são professores de profissão, eles estão fazendo um bico e esses não tem interesse em pesquisas. Agora que está tendo um afunilamento destas instituições, em função do mercado, também haverá um afunilamento entre os professores. Então está se tornando necessário fazer pesquisa, porque ela aumenta a qualidade do professor, do aluno e da instituição. A instituição deve apoiar a realização e divulgação destas pesquisas, senão ela passará a se tornar uma opção pessoal e não uma necessidade coletiva.</i>

TEMA 3: DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL
CATEGORIA: ATENDIMENTO ÀS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS
SUBCATEGORIA REVELA RELAÇÃO ENTRE
A ÁREA DE FORMAÇÃO E AS DISCIPLINAS MINISTRADAS

PROFESSOR	DISCURSO
A	<i>Sim, estiveram e ainda estão relacionadas com minha atuação profissional, especialmente, a área de História da Educação.</i>
B	<i>Sim, principalmente a de produção de texto.</i>
C	<i>De forma geral sim.</i>
D	<i>Sim. Tudo está relacionado. Sistemas da qualidade foge um pouquinho, mas os princípios são os mesmos. A responsabilidade sócio ambiental tem tudo haver com o que ministro nos cursos.</i>
E	<i>Sim, perfeitamente. Minha linha de pesquisa no mestrado foi Administração da Tecnologia, Qualidade e Competitividade e tenho focado bastante no tema gestão da inovação e da tecnologia, assunto no qual me interessa bastante e desenvolvido pesquisas.</i>
F	<i>Já no Ensino Superior, atualmente não há vínculo nenhum entre meus temas de pesquisa e as disciplinas e/ou suporte que presto nas instituições em que trabalho.</i>
G	<i>Em parte. Por que veja, minha área de pós-graduação é bem específica, e nesta área desenvolvo pesquisa principalmente em TCCs e estágios voluntários na Universidade em que leciono. Fora da instituição de ensino eu também trabalho com pesquisa, mas de uma forma mais abrangente e interdisciplinar, ou seja, trabalho com outras áreas que não estão vinculados com aquilo que eu fiz no mestrado, por isso que eu respondi em parte.</i>
H	<i>De certa forma sim, pois são pesquisas que me auxiliam tanto na minha formação acadêmica, como nas práticas de docência.</i>
I	<i>Infelizmente, na IES em que trabalho há outros professores que, por terem a mesma titulação minha e estarem atuando lá há mais tempo que eu, têm a preferência das disciplinas. O que me resta, então, são disciplinas afins à minha graduação, mas não à pesquisa que realizei no mestrado.</i>
J	<i>Sim. Em alguns casos indiretamente (ao se pesquisar a aprendizagem do aluno) e em outros casos diretamente (ao se pesquisar, por exemplo, a percepção do docente sobre aspectos cognitivos discentes).</i>
K	<i>Sim em muitos casos.</i>
L	<i>Sim.</i>
M	<i>Sim. Em especial história do direito e sociologia jurídica.</i>
N	<i>Sim</i>
O	<i>Sim.</i>