UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHANA MARIA CARVALHO LOPES

**Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação
Superior Públicas**

RIBEIRÃO PRETO - SP
2018

NATHANA MARIA CARVALHO LOPES

VERSÃO CORRIGIDA

**Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação
Superior Públicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha
Rivas

RIBEIRÃO PRETO - SP

2018

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.

Lopes, Nathana Maria Carvalho

Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação Superior públicas. Ribeirão Preto, 2018.

120 p. : il. ; 30 cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Educação.

Orientador: Rivas, Noeli Prestes Padilha.

1. Pedagogia Universitária. 2. Formação de Professores. 3. Educação Superior.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: LOPES, Nathana Maria Carvalho.

Título: Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação Superior Públicas.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Ciências, no Programa: Educação.

Aprovada em: 03/08/2018

Banca Examinadora

Profª. Drª. Noeli Prestes Padilha Rivas

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura:

Profª. Drª. Alessandra de Andrade Lopes

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Julgamento: Aprovada

Assinatura:

Prof. Dr. Gláucia Maria da Silva

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura:

Prof. Dr. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Instituição: Universidade de São Paulo - USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura:

À minha avó Francisca, um grande exemplo de mulher, que com sua sabedoria e coragem nunca deixou faltar amor e felicidade em nossa família.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por suas bênçãos e bondade em conceder grandes vitórias em minha vida;

À minha mãe Arlene e avó Francisca, por seu amor e amparo, que mesmo a quilômetros de distância durante o Mestrado, jamais deixaram de cuidar de mim e sempre estiveram em meu coração. Quero pedir que transformem as lágrimas daquela despedida em largos sorrisos, porque hoje venço com vocês mais uma etapa da vida;

À minha irmã Nathaly; minhas tias Zeneide, Zélia e Anne; primos Alberto, Denise e Bruno; meus sogros Maria e Pedro, cunhados Josué e Mayara, que também fazem parte de minha história e que de alguma forma me incentivaram a crescer. Guardo comigo boas recordações de cada um de vocês;

Ao meu noivo e companheiro de grandes batalhas, Thiago. Obrigada por seu amor e cuidado, quero dedicar esta conquista a nós, pois ela faz parte de nossas vidas e comemorar ao seu lado é ter comigo felicidade em dobro;

À minha orientadora professora Dra. Noeli Prestes Padilha Rivas, pela sua valiosa amizade, sabedoria e partilha de conhecimentos. Gratidão por todos momentos de reflexão, compreensão e conselhos pessoais e profissionais; seu apoio foi imprescindível para que tudo se tornasse possível;

Às professoras doutoras Gláucia Maria e Maria Auxiliadora, pela amizade e contribuições acadêmicas. Nunca esquecerei da atenção constante, competência e apoio nas dificuldades;

À professora doutora Alessandra Lopes da Unesp de Bauru, que esteve presente em minha qualificação e contribuiu imensamente neste trabalho, com sua sabedoria, competência e seriedade;

Às minhas professoras doutoras Elaine Sampaio, Teise Garcia, Joana Andrade, Thaís Zerbini que compartilharam seus conhecimentos e proporcionaram a mim um grande aprendizado durante suas disciplinas;

À secretária de pós-graduação, professora Sandra Helena, por sua humilde paciência, compreensão e auxílio durante estes dois anos;

Ao grupo de estudos Gepefor e em especial, aos integrantes que estiveram mais próximos a mim nesta etapa: Professora Mestre Alejandra, Beatriz, Flávio, Júlia, Isabella, Mário, Ariane, Yuna, Rejane e Pâmela.

À minhas amigas de Mestrado Márcia, Taciana e Rosimeire. Obrigada pela amizade, contribuições científicas e companhia durante esta longa trajetória, vou sentir saudades;

Aos amigos que torcem por minhas conquistas: Lara Cury, Samira Santos, Myvrian Braga, Dayane Mesquita e Fernando Luiz, Letícia Momente e Luiz Sargi, Anne Carlyne, Francivone Sampaio, Camila Mara, Joyce Maciel, Luciana Santos e a todos que por algum motivo injusto possa ter esquecido. Quero agradecer infinitamente pelos momentos de descontração. Não esqueçam que vocês moram em meu coração;

Aos coordenadores dos Programas de Pedagogia Universitária da Universidade Federal de Tocantins, Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal de Goiás, por aceitarem fazer parte deste projeto científico, por partilharem experiências e, sobretudo, pelo apoio incondicional. Sem a contribuição de vocês a realização desta pesquisa não seria possível;

Ao apoio financeiro da Capes por meio da concessão da bolsa de estudos.

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção” (Paulo Freire, 2002)

RESUMO

LOPES, Nathana M. C. **Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação Superior Públicas**. 120f. Dissertação de Mestrado (Pós-Graduação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

A pesquisa enfoca programas institucionais de formação do professor universitário em universidades públicas. Estudos evidenciam a escassez de programas que focalizam a formação pedagógica de professores do Ensino Superior, tendo em vista construção recente do campo epistemológico da Pedagogia Universitária no Brasil. O estudo tem como objetivo investigar programas de Pedagogia Universitária em instituições do ensino superior no país. Fundamenta-se no referencial teórico a universidade pública brasileira, as políticas educativas, a Pedagogia Universitária e os saberes dos professores na construção da identidade docente. Na metodologia utiliza-se abordagem qualitativa, com instrumentos para coleta de dados (pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas) e análise de conteúdo para estudo dos dados. Na pesquisa documental foram reunidos documentos impressos e digitais acerca dos programas de Pedagogia Universitária de cinco instituições públicas de educação superior, representativas de regiões geográficas do Brasil. As entrevistas foram realizadas com membros da equipe coordenadora de cada programa institucional e analisadas a partir da categoria central (Programas de Pedagogia Universitária) e suas dimensões: organização, objetivos, avaliação e desafios. Resultados apontam que os programas ofertam variadas ações voltadas aos seus professores, tais como, seminários de acolhimento, palestras, cursos, disciplinas, grupos de estudo, contemplando temáticas pedagógicas (docência no ensino superior) e instrumentais (orientação sobre a organização administrativa). Os entrevistados apontam como um dos principais desafios conscientizar professores a participar das atividades, fato que pode estar ligado a concepções dicotômicas de ensino e pesquisa, e ao “preconceito” com a Pedagogia. Assim, observou-se não somente a necessidade de políticas institucionais consistentes, como também incentivos institucionais que dialoguem com seus professores, conscientizando-os a pesquisar e a refletir pedagogicamente sobre sua prática. O campo epistemológico da Pedagogia Universitária concentra-se, prioritariamente, em fortalecer a docência da Educação Superior, valorizando o processo de ensino-aprendizagem e a formação pedagógica profissional.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária; Programas Institucionais de Formação; Formação de Professores; Formação Pedagógica; Educação Superior.

ABSTRACT

LOPES, Nathana M. C. **University Pedagogy Programs in Public Higher Education Institutions**. 120f. Master's thesis. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

The research focuses on institutional programs of university teacher training in public universities. Studies evidenced the scarcity of programs that focus on the pedagogical training of Higher Education teachers, in view of the recent construction of the epistemological field of University Pedagogy in Brazil. The purpose of this study is to investigate University Pedagogy programs in higher education institutions in the country. The Brazilian public university, the educational policies, the University Pedagogy and the teachers' knowledge in the construction of the teaching identity are based on the theoretical reference. The methodology uses a qualitative approach, with instruments for data collection (documentary research and semi-structured interviews) and content analysis for data analysis. In documentary research, printed and digital documents about the University Pedagogy programs were gathered from five public higher education institutions, representative of geographical regions of Brazil. The interviews were carried out with members of the coordinating team of each institutional program and analyzed from the central category (University Pedagogy Programs) and their dimensions: organization, objectives, evaluation and challenges. Results show that the programs offer a variety of actions aimed at their teachers, such as, host seminars, lectures, courses, disciplines, study groups, contemplating pedagogical themes (teaching in higher education) and instrumental ones (guidance on administrative organization). The interviewees point out as one of the main challenges to educate teachers to participate in activities, a fact that may be linked to dichotomous conceptions of teaching and research, and to "prejudice" with Pedagogy. Thus, it was observed not only the need for consistent institutional policies, but also institutional incentives that dialogue with their teachers, making them research and reflect pedagogically on their practice. The epistemological field of the University Pedagogy concentrates, as a priority, on strengthening the teaching of Higher Education, valuing the teaching-learning process and the professional pedagogical formation.

Keywords: University Pedagogy; Institutional Training Programs; Teacher training; Pedagogical Training; College education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trajetória do surgimento da universidade pública brasileira.

Figura 2: Demonstrativo do número de IES no Brasil.

Figura 3: Demonstrativo do número de ingressantes em IES no Brasil.

Figura 4: Distribuição das IES que possuem Programas de Pedagogia Universitária pelos estados brasileiros.

Figura 5: Demonstrativo do percurso metodológico da pesquisa (Análise de Conteúdo).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições e seus Programas de Pedagogia Universitária (PPU) da Pesquisa.

Quadro 2: Perfil profissional dos coordenadores dos PPU da Pesquisa.

Quadro 3: Processo de categorização e dimensões mediante unidade de contexto.

Quadro 4: Organização dos PPU das IES investigadas.

Quadro 5: Objetivos dos PPU das IES investigadas.

Quadro 6: Mecanismos de avaliação dos PPU das IES investigadas.

Quadro 7: Principais desafios dos PPU das IES investigadas, segundo entrevistados.

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise de Conteúdo

AIPU - Association Internationale de Pédagogie Universitaire

BRICS - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul

CAAP - Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECEPP - Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DES - Programa Docência no Ensino Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FFCLRP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

GEPEFOR – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Professor e Currículo

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Mercosul - Mercado Comum do Sul

PADES - Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PPU – Programa de Pedagogia Universitária

PR4 - Pró-Reitoria de Pessoal

PRODIRRH - Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos

PROFOR – Programa de Formação Docente Continuada

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RADES - Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior

RAU - Rede Acadêmica do Uruguai

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RIES - Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior

RISEU – Educación Superior do México

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SP – São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFT – Universidade Federal de Tocantins

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
Seção 1 – Breves notas sobre a Universidade Pública Brasileira e as Políticas Educativas	18
Seção 2 – A Formação dos Professores Universitários no Brasil	34
Seção 3 - O Campo Epistemológico da Pedagogia Universitária	47
3.1. Programas de Pedagogia Universitária	53
Seção 4 - Percursos Metodológicos.....	57
4.1 O tipo de pesquisa, seus instrumentos e pressupostos para análise	57
4.2 Construindo o campo da investigação: a escolha das Instituições de Ensino Superior Públicas	59
a) Investigação e seleção	59
b) Procedimentos da Pesquisa:	61
4.3 Caracterização das Instituições de Ensino Superior Públicas.....	62
4.4 Participantes da pesquisa: perfil profissional dos coordenadores.....	68
4.5 Procedimentos para análise de dados.....	69
Seção 5 - Resultados e Discussões: análise dos Programas de Pedagogia Universitária	72
5.1 Dimensão: Organização dos Programas de Pedagogia Universitária	73
5.2 Dimensão: Objetivos dos PPU das IES investigadas.....	83
5.3 Dimensão: Mecanismos de Avaliação dos PPU das IES investigadas	89
5.4 Dimensão: Desafios dos PPU das IES investigadas	92
Seção 6 – Considerações Finais	104
REFERÊNCIAS	108
Apêndice A: Roteiro da Entrevista	117
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	118
Anexo: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP – USP	120

INTRODUÇÃO

Compreender o processo da docência superior foi de interesse pessoal desde meus estudos de graduação. Minha formação como pedagoga mostrou limites e possibilidades em escolher novos caminhos de atuação e, na busca por mais conhecimentos na área da Educação decidi prosseguir meus estudos em Docência do Ensino Superior, fazendo um curso de pós-graduação *lato-sensu*.

Durante esse curso surgiram inquietações, observando dificuldades de colegas em lidar com a dimensão pedagógica, como por exemplo, questões inerentes ao ensino-aprendizagem, compreensões didáticas, produção e apresentação de trabalhos. Enquanto eu, formada em Pedagogia, frequentei várias aulas de didática, metodologia e disciplinas afins, uma parte dos alunos estava aprendendo a “ser professor”, tendo em vista que vinham de outras áreas do conhecimento. Assim, eu me questionava se as 360 horas de formação seriam suficientes para os estudantes do curso.

Percebendo esse embate da profissão do professor universitário¹, segui minha trajetória de estudos cursando uma pós-graduação *stricto-sensu*, ao qual, atualmente, por meio do mestrado em Educação na linha de Políticas Públicas e Organização Educacional busquei compreender e refletir sobre a temática da Pedagogia Universitária e os elementos que envolvem a formação do professor na modalidade da Educação Superior. Portanto, também com o intuito de somar e compartilhar conhecimentos, além da produção de pesquisas, trago o tema da Pedagogia Universitária nesta dissertação.

A Pedagogia Universitária articula-se em torno do ensino e aprendizagem em salas de aula do Ensino Superior. Segundo Cunha (2007), é um campo² epistemológico fragilizado pelas políticas públicas, onde o professor universitário sofre fortes repercussões em sua carreira docente e luta, sobretudo, para ser reconhecido profissionalmente. Assim, com muitos desafios é preciso observar com cuidado as condições que permeiam a realidade educacional, pois são múltiplos os aspectos orientadores da docência, tais como políticos, teóricos e metodológicos.

¹ O professor universitário é aquele que atua na Educação Superior. Tendo em vista o Decreto 9235 de 15 de dezembro de 2017 é possível compreender mais sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

² Para Bourdieu (2005), o campo é o espaço das relações de força entre agentes e instituições, caracterizado pela autonomia de domínio e disputas internas de sujeitos. O campo corresponde a um determinado espaço social (educacional, cultural, científico, econômico ou outro), onde revelam-se “autoridades”, os atores sociais que detêm o poder do capital. A rede de relações entre seus membros é construída a partir de tensões e conflitos, suas ações individuais e/ou sociais configuram-se de forma dinâmica, influenciada pelos próprios sujeitos, criando normatizações e ações que podem ser transformadas constantemente por eles.

O reconhecimento desta pedagogia e do saber pedagógico do professor ainda é uma questão complexa e requer mais estudos para o desenvolvimento de um olhar específico na Educação, em interface com diferentes áreas do conhecimento. A Pedagogia Universitária está sendo abordada neste trabalho pelo fato da formação dos professores do Ensino Superior ser um campo das políticas institucionais que necessita ser analisado com atenção. O aprofundamento deste estudo norteia questões que serão objetos de reflexão ao longo do mesmo, como: a significância dos processos formativos do professor universitário, os saberes evidenciados em sua formação, a preocupação das instituições públicas com o ensino-aprendizagem de alunos e professores, entre outras.

A universidade brasileira, a partir do século XX, tem formado diversos profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, com a expansão das universidades e o vasto domínio da economia de mercado, a Educação Superior foi levada a uma diminuição de sua capacidade de compreensão global da história, de sua capacidade crítica e da autonomia de pensamento (SOBRINHO, 2005). Desse modo, a evidente comercialização do ensino provocou a perda de identidade da instituição social (a universidade), transformando-a em uma organização influenciada, principalmente, pela globalização.

As instituições de Educação Superior³, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, são credenciadas como faculdades, centros universitários e universidades, conforme decreto do Ministério da Educação (MEC) nº 5.773 de 2006, revogado pelo decreto nº 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Segundo este órgão, as universidades caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As políticas públicas educacionais salientam que é função da universidade estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão, no exercício de sua autonomia. Nesse sentido, o professor universitário, integrante da universidade, necessita de formação pedagógica para o exercício da docência. Entretanto, a LDB não contempla questões referentes à formação pedagógica do professor universitário, como pode ser observado no artigo 66 (LDB nº 9.394, 1996): “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado[...]”. Logo, observa-se que a legislação enfoca no termo “preparação” e não “formação”, conseqüentemente o conhecimento pedagógico fica secundarizado, sendo que

³ Considerando as especificidades das instituições de Educação Superior no Brasil, este trabalho aborda sobre universidade e docência universitária.

a LDB também não especifica sua compreensão condizente ao “preparo” do docente para o exercício superior.

Mediante situações acima e sabendo que a pós-graduação é por excelência espaço de formação do pesquisador, encontra-se o professor da universidade brasileira, formado prioritariamente com título de doutor segundo critérios da LDB. Diante deste fato, surge uma questão: como se configura a Pedagogia Universitária no contexto de formação dos professores que atuam nas universidades?

Com relação a isso, “na pós-graduação, na mesma medida em que há um esforço por se formar um pesquisador, deveria haver um esforço por se formar um professor universitário” (COUTO, 2013a, p.56). A produção de trabalhos é de suma importância, todavia observa-se que os futuros profissionais de Ensino Superior necessitam especificamente compreender a dimensão didático-pedagógica da Educação. A docência precisa ser valorizada em todos aspectos, bem como pensar em apoio pedagógico no espaço da universidade.

Estudos mostram que o trabalho do professor está cada vez mais desafiador e que novas exigências levam este profissional a ser constantemente um mediador na compreensão dos conhecimentos necessários à formação de outros profissionais (SOARES; CUNHA, 2010). Este é um movimento que pressupõe dinamicidade, elaboração de novas práticas para desenvolvimento da aprendizagem, pois, neste sentido, o professor necessita estar preparado para enfrentar desafios em sua prática e, sobretudo, para formar e qualificar futuras profissões. Desse modo, é possível perceber que a formação pedagógica é fundante na qualidade do ensino e se expressa no compromisso individual e institucional, cabendo tanto ao docente, a busca em ampliar e aprofundar competências, quanto à própria instituição de trabalho, em proporcionar apoio ao desenvolvimento docente.

Partindo do pressuposto que o campo da Pedagogia Universitária é essencial à formação do professor de Ensino Superior, estudos e pesquisas relacionados a este campo são insuficientes. Para tanto, este estudo é sustentado por referências na área de formação do professor e Educação Superior, como: Tardif (2016), Couto (2013), Almeida (2012), Veiga (2012), Almeida e Pimenta (2011), Lucchesi (2011), Santos (2011), Cunha (2000; 2006; 2007; 2008; 2015), Zabalza (2007).

Neste sentido é importante conhecer o campo da Pedagogia Universitária e programas de formação docente que potencializam ensino, pesquisa e extensão, e superam fragilidades oriundas da formação pedagógica dos docentes e do próprio contexto atual da universidade. Este trabalho investiga Programas de Pedagogia Universitária e convida o leitor

a refletir sobre a organização e políticas institucionais vigentes de Programas de Formação Docente e, sobretudo, a universidade como uma organização social, de modo a contribuir para o desenvolvimento destes e de outros Programas que possam vir a ser adotados por universidades.

A presente pesquisa tem como tema central a Pedagogia Universitária, consubstanciado em Programas institucionais. Os objetivos estão delineados da seguinte forma:

Objetivo geral: Investigar Programas de Pedagogia Universitária⁴ em instituições de Ensino Superior públicas no Brasil.

Objetivos específicos:

- a) Mapear Programas de Formação Docente oferecidos pelas instituições públicas de Educação Superior e relacioná-los à Pedagogia Universitária como área do conhecimento;
- b) Caracterizar e analisar, por meio de documentos (impressos e digitais) e entrevistas, os Programas de Pedagogia Universitária, no que concerne a: organização, objetivos, avaliação e desafios.

O trabalho está constituído por seis seções:

Seção 1: Breves notas sobre a Universidade Pública Brasileira e as Políticas Educativas;

Seção 2: A Formação dos Professores Universitários no Brasil;

Seção 3: O Campo Epistemológico da Pedagogia Universitária;

Seção 4: Percursos Metodológicos;

Seção 5: Resultados e Discussões: Análise dos Programas de Pedagogia Universitária;

Seção 6: Considerações Finais.

Ao final estão dispostas referências, apêndices e anexos desta pesquisa.

⁴ Os Programas de Pedagogia Universitária investigados são Programas de Formação de Professores Universitários que, apesar de não contemplarem em sua nomenclatura o termo, estão sendo analisados sob a concepção da Pedagogia Universitária.

Seção 1 – Breves notas sobre a Universidade Pública Brasileira e as Políticas Educativas

Nesta seção discute-se, brevemente, a história da universidade pública no Brasil e suas origens ao longo de sua trajetória. Além disso, será possível analisar o compromisso social do Estado frente à universidade e as políticas educativas organizadas a partir do momento da efetivação do Ensino Superior. Neste sentido, embora seja percebida a universidade como elemento de um cenário marcado por inúmeras reformas e transformações históricas, seu objetivo de formar cidadãos e promover cultura permanece até os dias atuais.

No contexto mundial, segundo Cunha (2000), Trindade (2000), Sguissardi (2015), dentre outros relevantes pesquisadores sobre a história da universidade, o surgimento das primeiras instituições universitárias aconteceu na Europa por volta do século XII em plena Idade Média. Estudando a trajetória da universidade, Trindade (2000) identifica quatro períodos que lhes caracteriza. O primeiro deles, foi o período da “invenção da universidade”, iniciando-se no século XII até o Renascimento, tendo como característica um modelo tradicional de universidade influenciado pela igreja. O segundo deles, começou no século XV, época da renascença na universidade e de várias mudanças, sob influência da Reforma e da Contrarreforma, marcados pelas transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário. O terceiro período, destacou-se pelas descobertas científicas em vários campos do saber (século XVII) e início do Iluminismo (século XVIII). O último período iniciou-se no século XIX, marcado pela implantação da universidade estatal moderna e pela nova relação entre Estado e universidade.

Seguindo, pois, a continuidade dos períodos assinalados acima, poder-se-ia apresentar o quinto período, partindo do século XX até a atualidade, segundo visão de Sguissardi (2015), caracterizado pela implementação de um modelo de universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, operacional, funcional. Nesse sentido, analisando toda trajetória, Mendonça (2000) salienta que o século XVII foi aquele que realmente marcou o início da existência das universidades no mundo, pois foi a partir dele que a universidade começou a institucionalizar a ciência e logo depois, nos séculos XIX e XX, ocorreu a disseminação das universidades por todos os continentes, passando estas, a consolidarem na prática o Ensino Superior. Desse modo, a universidade passou a difundir conhecimento e formar cidadãos para o exercício de profissões.

Partindo para o contexto histórico brasileiro, a linha do tempo a seguir busca retratar a trajetória da universidade pública no Brasil, que se inicia com o surgimento de faculdades

isoladas e apresenta dois relevantes marcos históricos: a criação e a consolidação de duas grandes universidades, a Universidade do Brasil e a Universidade de São Paulo. A Figura 1 apresenta a criação de faculdades isoladas a partir do período Imperial, todavia é importante salientar que no Brasil Colônia existiam escolas fragmentadas, de ensino Jesuítico, como exposto adiante. Neste segmento, outros modelos educacionais de ensino também se incorporam à organização da Educação Superior brasileira, destacando-se os modelos Alemão/Humboldtiano⁵ e Francês-Napoleônico⁶, podendo ser encontrados traços destes modelos até os dias atuais.

Figura 1- Trajetória do surgimento da universidade pública brasileira.

Aproximando-se do início da história da educação no país, o primeiro estabelecimento de ensino foi fundado pelos Jesuítas na Bahia por volta de 1550, neste e nos demais colégios criados posteriormente, era oferecido o ensino das primeiras letras (CUNHA, 2000). Desse modo, o ensino Jesuítico⁷ caracterizou integralmente o período Brasil Colônia (1530-1822). Nessa época, aqueles que desejassem prosseguir seus estudos e tivessem condições financeiras para cursar o Ensino Superior, precisariam deslocar-se para estudar na

⁵ Modelo organizacional de Wilhelm Von Humboldt, fundador da universidade de Berlim. Este modelo influenciou consideravelmente as universidades brasileiras no século XX, como por exemplo a Universidade de São Paulo. Caracterizava-se pela autonomia da universidade frente ao estado e à sociedade civil pela construção do conhecimento mediante relação direta entre professor e aluno, de modo que estes sujeitos promoviam interação com o próprio conhecimento, podendo o aprendizado sofrer constantes transformações.

⁶ Modelo que se assentava na centralização estatal e na criação de escolas isoladas de cunho profissionalizante, ou seja, destacava-se a formação e a obtenção de títulos de cunho profissional aos alunos. O compromisso das universidades organizadas neste modelo era alcançar o desenvolvimento e progresso. A exemplo de universidade que seguia este modelo, tem-se a Universidade do Brasil.

⁷ O ensino Jesuítico inicialmente estava voltado apenas à catequização dos índios e à conversão à fé católica, porém com o passar do tempo caracterizou-se também pela dedicação ao ensino dos filhos dos colonos, donos de engenho e demais membros da Colônia.

Europa⁸. Assim, na condição do país, como Colônia de Portugal, o Ensino Superior estabeleceu-se em seu território tardiamente, com o surgimento das primeiras universidades apenas no século XX. Isto justifica-se pelo fato de que a partir do século XVIII, em que o Iluminismo se tornou presente em várias localidades da América, Portugal proibiu a criação de universidades no Brasil, a fim de evitar que os estudos universitários influenciassem em movimentos independentistas (CUNHA, 2000, p. 152):

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia (CUNHA, 2000, p. 152).

Desse modo, o período colonial foi marcado pela considerável resistência de Portugal em implantar instituições de Ensino Superior no país, partindo assim da política de colonização que apenas as elites da época poderiam ter o direito de prosseguir seus estudos em universidades da Europa. Assim, Portugal garantia total controle sob a Colônia e promovia ainda, atraso na formação cultural do país.

Durante o período imperial (1822-1889), a criação dos estabelecimentos de ensino era estatal e o Ensino Superior no Brasil desenvolveu-se com o surgimento de faculdades isoladas, mediante modelos de países desenvolvidos, comprometida com a eficiência de faculdades independentes. Neste modelo dos países desenvolvidos, a universidade era um importante centro de produção científica e tecnológica nas áreas das exatas, diferentemente do modelo de outros países, que ainda incorporavam estudos renascentistas, humanistas e de pensamentos filosóficos. A admissão dos candidatos no início desta época estava condicionada à aprovação em exames preparatórios, entretanto, após um tempo a matrícula tornou-se livre de exames aos concluintes dos cursos secundários⁹ (BUARQUE, 2000; CUNHA, 2000).

No período republicano (1889-dias atuais), aconteceu no Brasil a expansão quantitativa de universidades, sendo as primeiras décadas da República marcadas pela multiplicação das faculdades, havendo transformações institucionais e econômicas no país. Assim, havendo demanda por estudos do Ensino Superior, os governos estaduais e instituições

⁸ Estudar em Portugal ou em Coimbra era um privilégio da elite. No modelo de ensino Jesuítico o aluno era passivo e obediente, aprendia através de técnicas de memorização e repetição do conteúdo.

⁹ O ensino secundário no período Imperial foi um privilégio da elite. Nesta modalidade de ensino destacou-se a criação, em 1837, do Colégio Pedro II, considerada instituição modelo de todo país. Quem concluía o curso neste colégio, por exemplo, era dispensado dos exames para o ingresso no Ensino Superior em qualquer Faculdade do Império.

particulares aderiram à criação de mais universidades. Todavia, apesar de tais mudanças, o aumento quantitativo de instituições não garantia a democratização de acesso ao Ensino Superior à população.

Nessa perspectiva, segundo Cunha (2000), no início do século XX, aproximadamente 30 escolas de Ensino Superior haviam sido criadas no Brasil até o surgimento da Universidade do Brasil (Universidade Federal do Rio de Janeiro) em 1920, que se caracterizou como a primeira universidade moderna da época. Esta instituição reuniu faculdades e apresentou para as escolas tradicionais da época a proposta de união, de modo a criar um centro de elaboração, ensino e difusão da ciência, além disso integrou um sistema único de ensino, sob direção autônoma, com caráter de universalidade, bem como desenvolveu dinamicamente a ciência a serviço da formação e desenvolvimento da cultura nacional (SAMPAIO, 1991).

Logo após a fundação da Universidade do Brasil, ocorreu no ano de 1934 a fundação da Universidade de São Paulo¹⁰ (USP). Este é outro marco importante na história da universidade, pois foi nesse período que o Ensino Superior e o modelo de universidade de pesquisa foi efetivamente institucionalizado (MENDONÇA, 2000). Segundo Schwartzman (2003), a reunião de vários professores europeus, de renome internacional na universidade, propiciou condições para um modelo institucional de cunho científico, cujos alunos tornavam-se pesquisadores. Este prestígio lançou em São Paulo as bases para criação da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Assim, em comparação ao cenário mundial, evidencia-se tardiamente a fundação das universidades brasileiras. Em síntese, citando estudos de outros autores, como Buarque (2000, p. 103-104), em seu livro *Aventura da Universidade*, o autor resume a trajetória histórica da universidade brasileira caracterizando-a em quatro momentos:

- No primeiro momento, até 1945, a universidade incipiente: os estudantes de faculdades lutam pelas primeiras formulações de um novo país;
- No período de 45 a 64, a universidade se compromete com a defesa da democracia e com a construção da sociedade tecnologicamente moderna: a consolidação das escolas tecnológicas e os primeiros institutos de ciência ocorre ao lado da luta pelo petróleo e pelas reformas de base;
- No período entre o final dos anos 60 e o começo dos 80, a universidade consolida seus departamentos, define sua estrutura, desenvolve pesquisas, cria tecnologia, constrói um país dinâmico, ao mesmo tempo em que analisa, denuncia e luta contra a ditadura;

¹⁰ Criada pela elite paulista e destinada também a esta elite, objetivando contribuir para o aperfeiçoamento do governo e a melhoria do país.

- Finalmente, o atual momento de crise. A universidade perde o heroísmo da luta pela democracia política que o país conquistou com a sua ajuda. O modelo socioeconômico que financiava suas pesquisas entra em crise. Os salários caem, os recursos escasseiam, sobretudo os referentes, em dólares, a bolsas, livros, equipamentos. A universidade perde a crença nos seus produtos, a sociedade perde a crença na universidade.

O autor caracteriza a história da universidade brasileira partindo do surgimento ainda incipiente até o ano de 1945, sua trajetória em meio ao contexto da consolidação das escolas tecnológicas, dos primeiros institutos de ciência, bem como a luta contra democracia no ano de 1945 a 1964. A consolidação da estrutura organizacional da universidade e o desenvolvimento da pesquisa marca o final dos anos de 1960 e início de 1980. A partir dos anos de 1990, o quarto período analisado pelo autor revela crise institucional, econômica, cultural e pedagógica. Embora Buarque (2000) tenha apontado momento de crise marcando aproximadamente os anos de 1990, atualmente a universidade do país ainda se estabelece em meio a políticas fragilizadas, tensões e desafios inerentes ao ensino.

Outros autores contribuem para compreensão do desenvolvimento da universidade no Brasil. Os anos 20, segundo Fávero (2006), foram marcados pelo início de debates sobre universidade, autonomia universitária, modelo e concepção que deveria ser adotado no país. Dentre estas estavam: priorizar ou não a formação profissional e também desenvolver ou não a pesquisa científica dentro das universidades. Este era o começo, não só do desenvolvimento das instituições de Ensino Superior, mas da construção da identidade da universidade brasileira.

Assim, enquanto que nos anos 20 a descentralização política era um elemento que definia a Primeira República, a partir dos anos 30 começa a acentuar-se a centralização em diversos setores da sociedade (FÁVERO, 2006). Nesse contexto, mudanças ocorreram na política: a Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder; na Educação: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) na Primeira República sob governo provisório. Um ano após a criação do Ministério, seu primeiro titular, Francisco Campos, elabora e implementa reformas de ensino (secundário, superior e comercial).

Trata-se, sem dúvida, de adaptar a educação escolar a diretrizes que vão assumir formas bem definidas, tanto no campo político quanto no educacional, tendo como preocupação desenvolver um ensino mais adequado à modernização do país, com ênfase na formação de elite e na capacitação para o trabalho (FÁVERO, 2006, p.23).

A reforma do Ensino Superior de Francisco Campos em 1931, direcionava o ensino para a produção de pesquisas, difusão da cultura e instituía às universidades públicas maior autonomia administrativa e pedagógica. Além desta, outras reformas ocorreram, assim como

projetos educacionais oriundos da sociedade civil, havendo também relevante crescimento quantitativo de instituições de Educação Superior. Mesmo havendo expectativa da sociedade de que a democracia liberal fosse instituída no país com a eleição do presidente Getúlio Vargas (1930-1945) pelo Congresso, tendências centralizadoras e autoritárias recuperaram a hegemonia (FÁVERO, 2006). A propósito, este foi um longo período marcado por regimes autoritários.

Por volta de 1938, um ano após a inauguração do Estado Novo, estudantes que não suportavam mais a dependência das universidades mediante o Estado, criaram a União Nacional dos Estudantes (UNE) e levaram uma proposta ao 2º Congresso Nacional de Estudantes, formado por representantes do ministro da Educação e delegados de centros acadêmicos e associações estudantis (CUNHA, 2000).

A proposta continha, ademais, todo um projeto de política educacional que em nada coincidia com o da política autoritária de Vargas, particularmente a expressa no Estatuto de 1931. Defendia-se nele a universidade aberta a todos; a diminuição das “elevadíssimas e proibitivas” taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das “capacidades comprovadas cientificamente”; a vigência nas universidades do “exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna”; o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos “estudantes mais capazes” como monitores e estagiários em cargos a serem criados (CUNHA, 2000, p. 169).

Os estudantes lutavam por uma proposta reformista, mas que o governo autoritário de Vargas não tinha interesse em aprovar. Apesar disso, o pensamento ideológico contrário ao autoritarismo do Estado Novo promoveu ação prática de deslocamento para o cenário internacional. Como salienta Cunha (2000, p. 170), foi um combate ao autoritarismo no Brasil “pela defesa da causa dos países de regime liberal-democrático em guerra contra os países de regime nazi-facista, em muitos aspectos semelhantes ao Estado Novo brasileiro”. Esta decididamente uma luta pela transformação.

Em 1946, após deposição de Vargas do governo e fim do Estado Novo, foi promulgada na política uma nova Constituição no país em busca da chamada “redemocratização” e na educação continuava-se a luta pela autonomia universitária (FÁVERO, 2006). Nesse período, é considerável também o crescimento do número de universidades brasileiras, o que para Cunha (2000, p. 171), “o fator considerado de maior importância dentre os que propiciaram o crescimento do Ensino Superior foi a expansão da

escola secundária e a equivalência a ela dos demais ramos do ensino médio”. Esta expansão de oportunidades para escolarização do ensino secundário e médio fez com que aumentasse a demanda por cursos superiores.

Por volta dos anos 50, o governo federal tornou-se responsável por custear e controlar os estabelecimentos de Ensino Superior, de modo que antes eram mantidos por governos estaduais e particulares (CUNHA, 2000). Este foi um processo de “federalização” somado aos estabelecimentos de ensino. Outro fato considerável nesta década, foi a criação das agências governamentais: Capes¹¹ e CNPq¹², apoiada pela modernização institucional que ganhava impulso entre os anos 50 e 60.

Segundo Cacete (2014, p. 1066) entre 1955 a 1960, os cursos fundantes das instituições públicas desse nível de ensino estavam voltados basicamente para “formação de professores secundários por meio da criação de faculdades de filosofia, ciências e letras”, havia, assim, a partir desse período, uma preocupação em expandir cursos direcionados à orientação pedagógica. Este processo de expansão caracterizou a multiplicação de faculdades de filosofia tanto de instituições públicas quanto privadas, tornando-se uma exigência do governo a presença de faculdades de filosofia em todas universidades.

Mudanças significativas no cenário da Educação iniciaram-se a partir dos anos 60, a começar por 20 de setembro de 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 4.024. Esta foi uma importante conquista, tendo em vista que é a lei responsável pelos fundamentos, estruturas e normatização da Educação brasileira. Entretanto, a presença de uma faculdade de filosofia, prevista originalmente como núcleo central para a constituição de universidades, passou a não ser mais uma exigência. A justificativa determinada pela LDB de 1961 foi a seguinte:

A rede nacional de ensino superior conta, já, com mais de 70 faculdades de filosofia, que vêm exercendo, salvo raras exceções, exclusivamente a função de formar professores de grau médio. Nessas circunstâncias, a exigência de que toda universidade mantenha uma dessas faculdades torna-se desnecessária. Acresce que as funções do órgão integrador que se deseja atribuir a tais faculdades também podem ser exercidas por outros órgãos tais como os Institutos Centrais que já vêm sendo estruturados em algumas universidades federais (BRASIL, LDB, 1961).

¹¹ A Capes foi criada pelo Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951 destinada inicialmente a promover o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior.

¹² O CNPq foi criado pela Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951. A criação de um conselho nacional de pesquisa foi uma proposta do almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, com o objetivo de amparar, incrementar e coordenar a pesquisa científica nacional.

Dessa forma acentuava-se o desprestígio das faculdades de filosofia, além de críticas à sua função integradora. Em um momento havia-se a preocupação com a formação profissional, em outro, era como se o caminho para o desenvolvimento estivesse em modo de desaceleração. Um outro marco significativo ainda no início dos anos 60, segundo Fávero (2006), foi que algumas universidades, entre elas a Universidade do Brasil e a Universidade de Brasília (UnB), elaboraram planos de reformulação estrutural. A UnB chegou a designar por seu Conselho Universitário, em fevereiro de 1962, uma comissão especial para tratar desta questão de reformulação, resultando de seus trabalhos o documento Diretrizes para a Reforma da Universidade do Brasil. Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Universitário em junho de 1963, contudo, sua implantação foi suspensa devido ao golpe militar de 1964.

Para Cunha (2000, p. 175), “foi só às vésperas do golpe militar de 1964, quando a reforma universitária passou a integrar o rol das reformas de bases, que um contingente significativo de professores assumiu tal projeto”. O projeto de reforma universitária nasceu em busca da democratização do ensino, a reforma “era definida como necessária para neutralizar o poder das cúpulas dirigentes da universidade, pois elas estariam comprometidas com a estrutura colonial alienada em fase de superação” (CUNHA, 2000, p. 176). Sendo assim, professores e estudantes queriam conquistar a autonomia da universidade perante o governo, modificar currículos, programas, sistemas de ingresso e aprovação; nomear dirigentes internos que representassem as classes tanto de professores quanto de alunos, para que não houvesse luta de classes; aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, assim como a carreira do magistério e a pós-graduação (CUNHA, 2000; FÁVERO, 2006). Estas e muitas outras mudanças foram almejadas, de modo que se deu em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539¹³ a reforma do ensino.

A reforma do ensino, ao final dos anos 60, de acordo com Cunha (2000, p. 178), propiciou “condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos”. Historicamente, apesar deste período balizar a fase da ditadura militar (1964-1982) no Brasil, com profundas transformações na política, ocorreu significativo impulso na Educação Superior, marcando assim, a formação da universidade.

No decorrer da história, a partir dos anos 70, as reformas educacionais, segundo Saviani (1996) e Sobrinho (2005), foram influenciadas na própria prática educativa pela teoria do capital humano, sendo que modelos heterônomos de universidades surgiram, assim como

¹³ Lei que modificou o Estatuto do Magistério das Instituições Federais de Ensino Superior.

instituições de Ensino Superior privadas, ampliando a participação na formação de profissionais. Este foi um período marcado pela competitividade econômica e pela comercialização do ensino, em que se havia um desdobramento das instituições com o intuito de propagação e o uso privado de espaços públicos. Este momento de expansão e desenvolvimento de múltiplas universidades, causador da crescente produção de conhecimentos, se deu por força, sobretudo, da globalização¹⁴.

Ao final dos anos 80, após o regime militar no país, foi promulgada a Constituição Brasileira em 1988, apresentando o ensino como um direito subjetivo, de acesso obrigatório e gratuito à sociedade, e estabelecendo ao Ensino Superior a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (ARANTES, 2013). Dessa forma, os ajustes educacionais no Brasil prosseguiram em busca de uma política democrática à Educação, logo na década de 90, o Congresso Nacional estabeleceu novas diretrizes e bases da Educação nacional, fixando a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

As políticas educacionais estavam cada vez mais reordenadas comparadas a décadas atrás e segundo Arantes (2013, p. 8) “era então considerada como imperativa a necessidade de reformas institucionais baseadas em políticas de menor regulamentação do mercado e, conseqüentemente, de redução das obrigações estatais, para melhor alinhamento ao processo de globalização”. Assim, junto às reformas, marcava-se também a expansão quantitativa das instituições de ensino superior privadas no país, estimuladas no governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002.

Especulando agora os anos 2000, junto à nova legislação educacional da LDB de 1996, acresceu-se também neste cenário o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. As metas do PNE apontavam para a racionalização dos gastos públicos e incentivavam um sistema de Educação Superior diversificado, com instituições que atendessem diferentes funções e demandas (MANCIBO, LÉDA; 2009). Assim, vários incentivos às instituições privadas de Ensino Superior ocorreram durante o governo de Fernando Henrique, traduzido por uma lógica neoliberal inerente e pelo pensamento mercantilista da educação.

¹⁴ Sobrinho (2007, p. 283) aponta que a globalização tem significados ambivalentes, cuja face mais evidente é a dimensão econômica e técnica, que envolve múltiplos elementos: cultura, política, ética, etc. Nos variados aspectos da globalização há ainda aqueles ligados às “transformações da educação superior (sociedade do conhecimento x economia do conhecimento); às contraditórias visões de mundo (antinomia entre humanismo e mercado); às emblemáticas defesas por uma educação sem fronteiras (internacionalização e impactos da educação transnacional nos países latino-americanos)”. O autor ainda salienta a perda de identidade da Educação Superior devido à globalização da economia.

O contexto de crescimento da universidade não diminuiu as assimetrias na Educação Superior, considerando-se acesso, permanência e expansão. Este foi um dos fatores, além de movimentos reivindicatórios de expansão da Educação Superior pública e gratuita, que contribuiu para o estabelecimento de metas no PNE em 2001, destacando-se o investimento no programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹⁵ criado pelo decreto federal nº 6.096/2007 (BRASIL, 2012).

Como salienta Carvalho (2014), a Educação Superior no Brasil, nas categorias pública e privada, vem se expandindo de modo acelerado desde a segunda metade dos anos 90. Durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o ponto de partida para expansão se deu por meio de um diagnóstico no programa do governo. Assim, ocorreu a identificação de que a relação entre o número de matrículas na faixa etária deste nível de ensino e a população nesta mesma faixa eram baixos, ou seja, a taxa de escolaridade líquida distanciava-se também de metas proposta pelo PNE (2001-2010). Ainda segundo pesquisas da autora, isto pode ser justificado pela privatização da Educação Superior sem planejamento, traduzido pelo:

[...] crescimento acelerado da rede privada, intensificada pela diferenciação institucional e pela transformação das IES em universidades de ensino. Combinado a isto, as dificuldades das camadas sociais mais pobres em acessarem esse nível educacional, e, ainda que as barreiras à entrada pudessem ser superadas, a percepção do governo de que o principal desafio estava na permanência do aluno socialmente vulnerável diante dos elevados gastos nos estabelecimentos privados, cujo resultado tem sido a elevada inadimplência e evasão. A agenda governamental redirecionou-se a fim de ampliar de modo significativo as vagas nas universidades públicas, em especial no segmento federal (CARVALHO, 2014, p. 216).

Assim, segundo Carvalho (2014) foram diversos fatores que influenciaram na distanciamento das metas propostas pelo PNE (2001-2010). Sguissardi (2015, p. 869) aponta como causa do distanciamento das metas propostas: a ausência de um “planejamento estratégico ou de um simples plano nacional de graduação a partir de adequado diagnóstico da realidade; plano que pudesse prever a expansão, com participação majoritária de matrículas no setor público e moderado crescimento no setor privado”. Nesse sentido é possível constatar que o plano não garante a efetividade das metas, mas deve ser interpretado e avaliado, garantindo mudanças na sua reelaboração para anos posteriores.

¹⁵ Dados apontam que com aumento do número de vagas para estudantes de graduação presencial nas universidades federais, elevou-se o número de professores nas universidades: professores efetivos, substitutos e visitantes (BRASIL, 2012).

O atual PNE, planejado de 2014 a 2024, aponta para a ampliação do acesso, conforme discriminado em sua meta 12¹⁶. De fato, foram muitas iniciativas de transformação à Educação Superior na gestão do governo Lula, tais como o ensino profissional de nível superior protagonizado pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), sendo que no governo de Fernando Henrique era ofertado apenas por iniciativas privadas; a Lei de Inovação Tecnológica em 2004, atualmente modificada (Lei nº13.243/2016); a criação do programa Universidade para Todos (Prouni) em 2004 e da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005; o crescimento de cursos superiores na modalidade à distância; a adoção de uma legislação mais rígida, proibindo a novos centros universitários, “exceto aqueles em processo de credenciamento ou que atendessem as necessidades sociais, segundo os critérios definidos pelo MEC” (CARVALHO, 2014, p. 219); entre outras.

Segundo Mancebo (2017, p. 876), o Brasil, do ponto de vista econômico, marcando o ano de 2008, passa a enfrentar uma crise capitalista mundial. Os impactos da crise manifestaram-se com força na América Latina e no Brasil, “em movimentos estruturais que abalaram as bases sociais da própria reprodução política. No plano político, o destaque fica com o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff (governo 2011-2016), deixando o país nas mãos de um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer”. Logo após *impeachment*, em 29 de outubro de 2015, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) lançou o documento chamado: Uma ponte para o futuro. Este era um projeto político-econômico, cujo objetivo era buscar a união dos brasileiros para sanar a crise econômica, tomando como “premissa o fato de o Brasil gastar muito com políticas públicas, fazendo-se necessária a construção de um equilíbrio fiscal por meio de cortes dos gastos públicos” (IBIDEM, p. 880). As propostas gerais do projeto eram:

[...] um novo regime orçamentário, com a desvinculação de todas as receitas — o que seria o fim de todo o modelo de financiamento da educação e da saúde pública brasileira; o fim da política de valorização do salário-mínimo, desvinculando-o da

¹⁶ Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.

Estratégias: 12.1. Otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação; 12.2. Ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional(...).BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

inflação; a eliminação da indexação de qualquer benefício, inclusive aposentadorias, ao valor do salário-mínimo; o ataque aos direitos trabalhistas, encarados como custos empresariais que devem ser reduzidos para que sobrem recursos para serem acumulados; a reforma na Previdência Social, apresentada como uma das fortes responsáveis pela crise fiscal; o incremento das privatizações, em que se pode esperar o fim do regime de partilha e o controle da Petrobras, do Pré-Sal e a venda de ativos da Caixa Econômica e do Banco do Brasil e política e comércio internacionais, em que o papel do Mercosul e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) será minimizado, submetendo o país às parcerias transatlânticas e transpácificas lideradas pelos EUA, as quais dão privilégio aos investidores estrangeiros, agredindo a soberania e a proteção socioambiental brasileira (MANCEBO, 2017, p. 880).

Mediante todas essas propostas, uma outra lançada posteriormente foi a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55 em 2016, que propõe congelar as despesas do Governo Federal pelo período de até 20 anos, com cifras corrigidas, a partir dos anos 2017/2018. Se o governo, já apresentava dificuldades financeiras em cumprir com investimentos no PNE, como o fará agora? De que forma o governo poderá investir em qualidade nos serviços públicos, se os programas sociais poderão ser afetados pelo congelamento de gastos? De que forma isso impactará na Educação Superior e nos seus professores? Atualmente, a situação financeira do país é crítica, este é um momento de reflexão sobre os contextos econômico, político e social.

De acordo com os últimos dados do censo da Educação Superior, fornecidos pelo portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 2012 o país apresentou um total de 2.416 IES públicas e privadas, em 2016 apresentou 2.407 IES. Assim, pode-se constatar que não houve crescimento quantitativo de instituições no período de 2012 a 2016, mas sim um declínio quantitativo.

Figura 2- Demonstrativo do número de IES no Brasil.

	2012	2013	2014	2015	2016
TOTAL	2416	2391	2368	2364	2407
PÚBLICA	304	301	298	295	296
PRIVADA	2112	2090	2070	2069	2111

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL. MEC. Inep, 2018).

Esta situação de diminuição do número de universidades comparado aos últimos anos pode ser explicada principalmente pela crise econômica que o país enfrenta atualmente. As universidades federais tiveram cortes no orçamento do governo e as instituições privadas, segundo outros dados do Inep, apresentaram número reduzido de matrículas em 2016. Já o número de ingressantes também nas IES públicas e privadas, nas modalidades presencial e à distância, dados mostram que evoluiu consideravelmente, conforme mostra o gráfico 2.

Figura 3- Demonstrativo do número de ingressantes em IES no Brasil.

	2012	2013	2014	2015	2016
TOTAL	2742950	2742950	3110848	2920222	2985644
PÚBLICA	547897	531846	548542	534361	529492
PRIVADA	2199192	2211104	2562306	2385861	2456152

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL. MEC. Inep, 2018).

Diante dos dados apresentados, verifica-se que o número de universidades brasileiras diminuiu e que o número de ingressos na Educação Superior está em constante

mudança nos últimos anos. Como responsáveis pelo aumento dos ingressantes estão as variadas medidas político-educativas adotadas pelo governo, como o Reuni, o Prouni, o Fies, que inseridos no quadro das políticas públicas relacionam-se, sobretudo, à democratização do acesso à Educação Superior. Entretanto, esta situação pode mudar, devido, principalmente à crise econômica do governo brasileiro, que atualmente já reduz verbas, diminuindo, por exemplo, o número de vagas concedidas pelo Fies.

Pensando neste contexto de mudanças e expansão da Educação Superior, Almeida e Pimenta (2009) ressaltam que nas últimas décadas houve um processo de intensificação de trabalho, designado pelo termo *fastfoodização*, onde a carga horária de cursos superiores reduziu-se para que as universidades formassem profissionais mais rapidamente. As IES que concentram atividades de pesquisa, demonstram isso também na constante produtividade e preocupação em aumentar a quantidade de publicações em suas áreas de pesquisa.

Além disso, configuram no Ensino Superior desafios explicitados por Zabalza (2007, p. 22), como a incorporação das novas tecnologias, a privatização do ensino e sua comercialização, a massificação e novas formas de orientações para formação do indivíduo, tal como o ensino profissionalizante, definido como a “passagem de uma orientação centrada no ensino para uma orientação centrada na aprendizagem”. Chauí (2013) e Santos (2011) corroboram com a reflexão a este respeito explicitando também como desafios a questão da perda da legitimidade¹⁷ e de identidade da universidade. Chauí (2003) salienta que a universidade passou de instituição social à organização social. Enquanto que a instituição social aspira à universalidade, a organização tem referência a si mesma, fixada em objetivos próprios e agindo em competitividade.

Assim, com tantas transformações, como a presença das tecnologias avançadas no Ensino Superior e também a reforma do Estado¹⁸, soma-se ainda, nesse contexto, a notada e crescente expansão dos profissionais liberais. Chauí (2003, p.11) entende que:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço.

¹⁷ Ver “A Universidade do Século XXI” de Boaventura de Sousa Santos, 2011.

¹⁸ A reforma do Estado tinha como objetivo diminuir sua intervenção na economia do país e melhorar sua capacidade de gestão. Foi uma reforma administrativa, política e ideológica que buscava instituir o controle público sobre o Estado. Ela foi orientada por organismos multilaterais, um deles foi o Banco Mundial que mostrou preocupação com a incapacidade de investimento e gestão do Estado (ZANARDINI, 2007).

De fato, a educação é um direito de todos, que contribui para o processo de construção da humanidade e que necessita estabelecer sua legitimidade. Nesse segmento, a universidade não deve deixar de ser pensada e definida como uma instituição social, de modo que a relação interna e expressiva entre universidade e sociedade é o que a torna uma instituição social, ou seja, a universidade é de reconhecimento público, busca identificar e atender demandas para assim transformar a realidade social e dela mesma.

Santos (2011), ao analisar a universidade do século XXI, mostra que a universidade acumulou diversas funções sem articulações lógicas, ocorrendo que, o mercado do Ensino Superior autodesignou-se produto da universidade e sem ter de assumir todas suas funções selecionava para ele apenas as que lhe atribuíam lucro. Assim, para o autor necessita-se buscar legitimar a universidade e pensar na democratização do bem público universitário, articulando reformas que devam “partir do pressuposto que no século XXI só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (SANTOS, 2011, p.65).

Das breves notas sobre a universidade brasileira, evidenciam-se dois relevantes períodos que marcaram estas tensões: a ditadura militar (1964-1985) e a reforma do Estado (anos 90). O momento da ditadura militar porque pode-se afirmar, segundo Silva (2001) que o cuidado com a gestão universitária se perdeu nessa época, durante a ideologia de desenvolvimento da universidade pública. Os governos se preocuparam com a ampliação de vagas sem que isto representasse um investimento significativo. O momento da reforma do Estado porque, segundo Chaui (2003) e conforme exposto anteriormente, foi marcado pela exploração comercial do Ensino Superior por empresas transnacionais, emergindo assim, outra concepção de política para a universidade pública: a universidade de forma geral deixou de ser concebida como *instituição social* para se tornar uma *organização social*. De uma instituição que cria, produz, inventa, transforma e socializa conhecimentos, para uma organização reprodutora de conhecimento, inovadora e prestadora de serviços para venda no mercado. Além das questões apontadas, no que concerne às tensões e desafios, destacam-se também o financiamento e a precarização do trabalho docente, dentre outros.

Nesta seção apresentou-se a trajetória da universidade pública brasileira, o contexto e explicitação de políticas educativas em período histórico. Embora a criação da universidade pública brasileira tenha acontecido de forma tardia e ainda busque por melhorias em suas políticas internas e externas, percebe-se a necessidade de recuperação, sobretudo, de sua função social. Dessa forma é preciso lutar pelos desafios em coletividade, pois, segundo Sobrinho

(2015), a universidade é um espaço de convivência plural da sociedade e, principalmente, porque ela tem a responsabilidade de dar forma e conteúdo à construção da vida das pessoas, cumprindo com suas atividades de formação e de disseminação do conhecimento nos graus de qualidade acadêmica, técnica, científica, social, moral e política.

Na seção seguinte serão discutidos conceitos de formação, de profissionalidade docente e construção de saberes, que compõem o profissional da Educação, bem como sua identidade.

Seção 2 – A Formação dos Professores Universitários no Brasil

Concluir um curso de pós-graduação e ingressar na carreira docente no ensino superior significa o início de novos aprendizados, onde teoria e prática caminham juntas e experiências se constroem diante de desafios. Para se compreender o processo de formação do professor universitário é preciso, primeiramente, perceber que ele envolve não apenas a dimensão profissional do indivíduo, como também a dimensão pessoal. Segundo Zabalza (2007), a dimensão profissional está associada à formação inicial e permanente do docente e a dimensão pessoal envolve os ciclos de vida do indivíduo e seu compromisso com a profissão. Desse modo, diversos elementos são constituintes destas dimensões, como por exemplo, conhecimento, comunicação, compromisso e interesse, apontadas pelo autor como competências fundamentais para formação do professor universitário.

Como explicita Cunha (2014, p. 34), “a formação de professores se faz num continuum, desde a sua educação familiar e cultural, até a trajetória formal e acadêmica e se mantém como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”. Nesse sentido entende-se que a formação se produz num ciclo constante e que a profissão se constrói enquanto formação do indivíduo. Para Guimarães (2004), a formação do professor acontece por meio do elo entre a profissão e a construção da sua identidade a partir da dinâmica social de seu trabalho docente. Em suma, reconhece-se que a formação se constitui no indivíduo por meio de experiências, trajetórias de vida, valores sociais, referências culturais e da profissão em ação.

De fato, as profissões são legitimadas pelo contexto social em que se desenvolvem e tratando do professor universitário, inserido em um cenário, que principalmente desde os anos 60¹⁹, sofre com múltiplas reformas educacionais, a formação contínua e permanente torna-se uma necessidade, fazendo parte de seu processo de formação.

A formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais (CUNHA, 2014, p. 35).

A autora assinala que tanto o próprio indivíduo, o professor, quanto sua instituição de trabalho podem tornar-se protagonistas dessa formação. Mesmo reconhecendo que

¹⁹ Conforme observado na seção 1 desta pesquisa, foi a partir dos anos 60 que intensas mudanças marcaram a Educação Superior, entre elas a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 e a reforma do ensino em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539.

professores são responsáveis pela produção de conhecimentos, verifica-se a existência de instituições de Ensino Superior que percebem a importância de mobilizar ações de formação para seus docentes. Neste sentido, contextos específicos de aprendizagem estão sendo criados nas universidades, para que haja um espaço de reflexão e de saberes compartilhados.

Nesta direção, contribui Almeida (2012, p. 29) expondo que a formação do professor do Ensino Superior e “o sucesso do seu desenvolvimento profissional resultam da combinação de seu interesse e engajamento pessoal com a responsabilidade institucional de assegurar e valorizar possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão”. Portanto, além do interesse próprio destes profissionais da Educação, estímulos institucionais são importantes ao processo de formação, promovendo a construção de valores e significados, assim distanciando-se de aspectos de instâncias políticas²⁰, que levam o indivíduo a reproduzir inovação e seguir normas do sistema administrativo.

Independentemente dos descompassos educacionais que podem ocorrer entre as políticas públicas e institucionais, o professor pode e deve buscar em sua formação a superação das dificuldades, tornando-se agente de mudança capaz de desenvolver, acima de tudo, seu profissionalismo. O profissionalismo, segundo Marcelo Garcia (2010, p.23), é a “capacidade dos indivíduos e das instituições de desenvolver uma atividade de qualidade, comprometida com os beneficiários da mudança, num ambiente de colaboração”. O profissionalismo docente pode ser manifestado por meio do trabalho em equipe, planejamento em conjunto, assim na busca por conhecimento e maior formação profissional.

Tornar-se professor faz parte de um extenso processo em meio a fatores socioculturais, desse modo, o período de iniciação ao ensino pode não ser fácil, pois o contexto em que atua o profissional docente, tende a transformar-se ao longo do tempo junto a cultura das instituições. Para Tardif (2016), os profissionais docentes ao atuarem no Ensino Superior se deparam com um cenário amplo e são atingidos por crises, como conflitos de valores e interesses sociais, princípios reguladores e consensuais para a ética no trabalho, e até mesmo insatisfação com sua formação universitária. Além disso, o autor salienta que o início da carreira docente representa um período crítico em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em consonância às realidades do trabalho. Esse é um momento de socialização profissional docente, ao qual ele descobre na prática saberes que servirão como base à construção de sua carreira no ensino.

²⁰ Segundo Marcelo Garcia (2010), as instâncias políticas são as políticas públicas promotoras do planejamento e regulamentos da Educação, que impõem aos professores a visão do “consumidor de reformas”.

Ainda discutindo sobre o professor no início de carreira, Marcelo Garcia (2010, p. 30) corrobora sobre a questão anterior apontando que:

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar à culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar (MARCELO GARCIA, 2010, p. 30).

O autor expõe que a adaptação do professor ao entorno da socialização institucional pode ser uma etapa que demanda cuidado, pois é o momento em que ele tenta integrar-se ao meio sociocultural, apresentando suas próprias características profissionais. É preciso perceber, que as dificuldades enfrentadas pelos docentes no início da carreira é uma realidade complexa, eles necessitam, segundo Marcelo Garcia (2010), construir ideias e habilidades críticas, além da capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de forma a melhorarem continuamente como docentes. “Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem” (IBIDEM, p. 27). Desse modo, a promoção de projetos de acolhimento e integração dos professores nas instituições tornam-se elementos facilitadores neste processo de adaptação.

Segundo Cunha (2007, p. 163) “é necessário proporcionar, aos professores principiantes em serviço, apoio e recursos dentro das instituições nas quais atuam, além de ajudá-los a aplicar o conhecimento que já possuem ou podem obter por si mesmos”. Nesse sentido, é mediante desafios de professores no contexto do Ensino Superior que se entende a importância da universidade propiciar ações institucionais, sejam estas eventos ou programas pedagógicos, que mobilizem o trabalho docente, que levem ao professor condições de segurança, através de acolhimento e apoio ao seu desenvolvimento, como pessoa e enquanto profissional da instituição.

Cunha (2014, p. 32) sugere a aprendizagem da docência na trajetória profissional dos professores universitários, mencionando que este processo de aprendizagem significa “a necessidade de explorar múltiplas possibilidades e condições para tal”, compreendendo que essa formação seja multifacetada, estabelecendo-se na dependência dos contextos temporais, políticos e culturais que as produzem. Deve-se entender o processo de formação também como busca pela autonomia docente, no qual o professor redescobre sua prática, assim, pensando na

urgência em se estabelecer uma cultura formativa dentro da organização até mesmo como forma de valorização dos profissionais que ali trabalham.

Nesta perspectiva, Anastasiou e Pimenta (2010) corroboram com a importância da aprendizagem da docência na trajetória profissional do professor, salientando que oferecer oportunidades formativas aos professores universitários em seu ambiente de trabalho é uma necessidade que precisa ser cada vez mais reconhecida, porque embora exista docentes que atuem há muito tempo em área específica, o desconhecimento científico com relação ao processo de ensino-aprendizagem pode ser um elemento predominante. Desse modo, compreende-se a relevância em se discutir formação de professores e a própria Pedagogia Universitária.

Dentro dessas possibilidades formativas, a Pedagogia Universitária se constrói como um campo epistemológico, relacionando-se em todos os níveis de ensino da educação brasileira e necessitando desenvolver-se nas instituições de Ensino Superior como apoio e orientação ao professor, dando-lhe oportunidade de crescimento profissional, na perspectiva de qualificação de seu trabalho e do ensino. A Pedagogia Universitária, volta-se para a “necessidade de profissionalização da docência e da atuação do profissional do ensino enquanto atividade que requer articulação tanto de saberes quanto de conhecimentos, vindos de pesquisas e/ou de suas práxis” (THERRIEN *et al*, 2016, p.23). Assim, como para o exercício de qualquer profissão, o sujeito deve apropriar-se de saberes específicos. A docência universitária necessita da:

[...] formação profissional específica para seu exercício, a fim de ultrapassar os limites entre a formação/profissionalização e o pragmatismo impostos pelo desconhecimento, por parte dos professores e das instituições de educação superior (IES), da necessária formação pedagógica, pela falta de política pública para formação professor nesse nível e pela falta de uma política institucional consistente e permanente em cada IES. (THERRIEN *et al*, 2016, p.22)

Para Therrien *et al* (2016), a ausência de políticas específicas e mais consistentes, voltadas para a formação pedagógica do professor universitário, pode resultar na formação insuficiente do profissional no Ensino Superior. Analisando a completude do termo “formação profissional” citada pelos autores, pode-se melhor compreender seu significado em relação ao exercício da docência. Primeiramente, porque a palavra “formação”, possui amplo sentido para seus derivados do latim “*formatio*” e do dicionário Aurélio (2017), com os significados “Ato ou efeito de formar ou formar-se; disposição; constituição”. Para Severino (2006) a formação

pode ser entendida como processo de devir humano, no qual o indivíduo natural torna-se um ser cultural, uma pessoa. Além disso:

É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. (SEVERINO, 2006, p. 621)

A formação possibilita a melhoria e o crescimento da profissionalidade para a ressignificação de sua prática. O termo “profissionalização docente”, segundo Cunha (2008), traduz o significado do trabalho docente, expressando a ideia da profissão em ação, em movimento. Nesse sentido, para a autora o termo profissão cede lugar à profissionalidade do professor, “isto porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2008, p.15). Assim, é compreensível a necessidade da profissionalização para aperfeiçoamento da prática de ensino do professor e fortalecimento da profissão.

Zabalza (2007), explica a profissionalização docente sob outros parâmetros situada em posições modernistas (caracterizadas por valores como a colaboração, a reflexão, o senso de pertencer à instituição), pós-modernistas e liberais (criatividade, sensibilidade, desenvolvimento pessoal, orientação para o mercado de trabalho, entre outros). O importante é que o professor identifique estes elementos intrínsecos a cada posição em sua profissão, pois são parâmetros que norteiam a prática docente e transformam a profissão. O autor ainda expõe a importância de alguns eixos para uma profissionalidade renovada na docência universitária: reflexão sobre a própria prática, trabalho em equipe e cooperação, orientação para o mercado de trabalho, recuperação da dimensão ética da profissão docente, ensino planejado a partir da aprendizagem e da didática. Em suma, são variadas as dimensões que envolvem e caracterizam a profissionalização docente, porém sua finalidade sempre será nortear o compromisso à docência.

Retomando, pois, a discussão de que a formação pedagógica é fundamental para a construção de novos referenciais teórico-práticos, Almeida e Pimenta (2011), afirmam que pesquisas e experiências institucionais têm sido objeto de análise, em vista da dificuldade dos professores ao exercício do ensino. As autoras também apostam nas mobilizações institucionais com propostas de cursos de aperfeiçoamento pedagógico e criação de órgãos de apoio a cada profissional, além da implementação de ações voltadas para dimensão coletiva da formação do

professor, valorizando “a tolerância no trabalho coletivo, a capacidade de escuta e de interação, a sensibilidade para questionar os outros e a si próprio, estabelecer relações de confiança profissional e parceria” (IBIDEM, p.41), ou seja, estratégias de diálogos e troca de experiências.

Na pesquisa²¹ de Almeida e Pimenta (2011, p. 32), abordando sobre políticas de formação de professores, as autoras definem eixos de valorização do ensino de graduação e destacam o apoio ao desenvolvimento profissional e acadêmico de professores e o apoio à implementação de grupos de formação pedagógica. Estes elementos são condicionantes para novas práticas de atuação docente, de modo que essas ações levam o professor a compreender a docência como “expressão de compromissos científicos, éticos e políticos do ensino de graduação”. Além disso, a continuidade da formação profissional deve ser um processo de permanente desenvolvimento.

Percebendo a importância das políticas para a formação do docente de ensino superior, que de acordo com Almeida e Pimenta (2011, p. 20) enraízam-se “nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem e afetam a trajetória da universidade contemporânea”, é preciso compreender que se deve haver um compromisso social envolvendo a concepção de docência, bem como a concepção de práxis²². Segundo Pimenta (1997), entende-se a práxis como união indissociável entre teoria e prática, ou seja, teoria e prática não se separam, são objetos de estudo e de formulações, ao qual é possível se estabelecer uma relação de ação/reflexão e reflexão/ação entre elas.

Neste sentido, o compromisso social com a docência pode se configurar a partir do reposicionamento de elementos no ambiente universitário que favoreçam uma nova cultura, sustentado no compartilhamento de pensamentos dos profissionais da educação. Ações de cooperação e parceria podem favorecer o processo de desenvolvimento e formação pedagógica docente, além disso:

Compreender a formação dos professores como um processo sustentado na capacidade de investigação reflexiva sobre a prática e integrante do seu desenvolvimento profissional favorece um campo novo de interações, que traz transformações não só no âmbito da atuação profissional – que envolve as múltiplas dimensões da vida do professor e dos seus alunos -, mas também no âmbito social (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 84).

²¹ Pesquisa que trata sobre os desafios e contribuições de uma experiência de valorização da docência no Ensino Superior.

²² O conceito de práxis, de acordo com Vásquez (1968), é emergente do pensamento marxista, como atividade material humana que transforma o mundo natural e social, que pode ser referência para a compreensão da realidade atual.

Este é um movimento transformador, que implica não só a investigação reflexiva do profissional da educação em sua atuação prática, como na reconfiguração do âmbito da política interna da universidade. Moreira (2005) corrobora com o pensamento da autora, salientando a necessidade de transformação do contexto social e expondo também que embora haja a ausência de espaços para reflexão e superação de dificuldades no processo de formação e trabalho cotidiano dos docentes, espera-se que eles também sejam capazes de mobilizar propostas de aprendizagem, desenvolvendo em sua carreira e com outros profissionais da educação o compromisso com a mudança.

Refletindo especificamente no sujeito professor: ser professor inclui ter compromisso pessoal e profissional. Enquanto que o compromisso pessoal do profissional da educação gira em torno do cuidar de si, de sua formação; sua função profissional é transformar e articular os saberes dos discentes com aqueles produzidos culturalmente pela humanidade, proporcionando desenvolvimento no mundo do trabalho, para assim enfrentar as múltiplas demandas e transformações sociais (THERRIEN *et al*, 2016; BOLZAN; ISAIA, 2010). Neste sentido, o professor é responsável não só por sua formação como também pela formação de seus pares.

A formação profissional deve ser um processo contínuo/permanente no desenvolvimento do indivíduo e deve ser vista como uma proposta ampla, na qual ele produz a si e também em interação com o coletivo, entretanto, durante a formação, muitos professores universitários ainda precisam reconhecer a pedagogia como parte desse processo de ensino-aprendizagem, voltada a todos profissionais da educação, em qualquer nível de ensino (FREITAS, 2002; TARDIF, 2016). Assim, é importante reconhecer a importância da pedagogia na formação e no trabalho do professor, trabalho este, constituído de objetivos e que integram ações pedagógicas.

Tardif (2016), verificou em um de seus estudos²³ que a pedagogia é parte inseparável de outros componentes da atividade docente. Constatou que ela deve ser associada a uma prática social global e complexa, interativa e simbólica, “consequentemente, não se pode separar a pedagogia de todo o ambiente de trabalho do professor, de seu objeto, de seus objetivos profissionais, de seus resultados, de seus saberes e de suas técnicas, nem de sua personalidade e experiência” (IBIDEM, p. 149). Arroyo (2004, p. 226), aponta que “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente”. Em sentido

²³ TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

amplo, é possível afirmar que a formação pedagógica do professor de Ensino Superior possibilita corrigir experiências negativas, como práticas que suscitaram em desânimo ou fracasso, fortalecendo a apropriação de conhecimentos didático-pedagógicos, de modo a cessar insatisfações que a própria prática docente pode revelar.

Segundo Veiga (2012), a discussão sobre a formação do professor da Educação Superior é algo recente. Antes, o exercício da docência neste nível de ensino era baseado nos saberes científicos e nas experiências vividas enquanto estudantes, ou seja, num ensino conteudista²⁴. Atualmente, pode-se afirmar que à medida em que se discute mais sobre formação docente, espaços de intervenção interdisciplinar são criados no âmbito de algumas universidades, favorecendo o diálogo e a troca de experiências entre professores. Este trabalho pedagógico que está sendo inserido pelas instituições através de programas, como constatado adiante, sustenta o processo de desenvolvimento profissional e permite a compreensão de bases epistemológicas, como por exemplo, o aprender a ser professor.

Segundo Cunha (2014, p. 36), “tomar a experiência como referente da formação parece ser uma condição fundamental, quando se crê que a reflexão sobre a experiência é a base da produção do conhecimento profissional docente”. Conforme a autora, a busca pela formação pode iniciar a partir do momento em que o professor coloca sua prática em questionamento, como objeto de estudo. Esta interação com a própria prática é essencial para produção de conhecimentos e torna-se ainda melhor quando partilhada entre outros profissionais, gerando ressignificações na prática de ensino.

A medida em que o professor universitário começa a refletir e mobilizar-se investigando suas práticas no contexto de ensino-aprendizagem, ele assume uma postura participativa e ativa como docente, assim, preocupado com o processo de aprendizagem de seus alunos. Desse modo, este hábito investigativo, da pesquisa no ensino, aliado às inúmeras possibilidades da prática docente, desenvolve no professor uma formação multidimensional. Como corrobora Freire (1996, p. 29): “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, apontando uma condição intrínseca à profissão docente:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. 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 professor a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p.29)

²⁴ Ensino conteudista é o mesmo ensino tradicional, centrado no professor, quem transmite conteúdo.

O autor mostra que a indagação e a investigação fazem parte da prática docente e que é preciso que o professor se assuma como pesquisador. Esta questão do professor-pesquisador também é corroborada por André (2012), que argumenta que o professor, ao trabalhar como um sujeito pesquisador, consegue identificar problemas de ensino, construir propostas de soluções com base na literatura, planejar ações alternativas e até mesmo observar e analisar os resultados obtidos, fundamentando assim o que ela trata como proposta de formar o professor-pesquisador. Portanto, no contexto amplo da educação, a pesquisa não deve vir desarticulada do ensino e vice-versa, sendo importante que os professores invistam em constantes investigações acerca do ensino.

Todavia, para Soares *et al* (2010, p.11), o que se observa em algumas universidades é que o ensino, a pesquisa e a extensão desenvolvem-se de forma dissociadas, “com a realização de projetos que não atendem o caráter interdisciplinar e muito menos a ideia de uma formação multidimensional”. Este fato contradiz o princípio constitucional entre ensino-pesquisa-extensão. É importante compreender que o ensino se constitui por meio da pesquisa e da extensão, de forma a gerar aprendizagem. Em suma, o ensino orienta pesquisas, assim como pesquisas orientam o ensino.

Retomando à discussão o professor-reflexivo, Cunha (2014), expõe que a reflexão é indispensável para o trabalho docente, de modo que a prática pedagógica necessita ser frequentemente analisada pelo professor e discutida entre pares. Para a autora, a reflexão:

Indica, portanto, uma ação que favorece a reconsideração da atividade realizada, permitindo a construção de novas ideias, a correção do que for necessário, o reconhecimento das ações que deram certo e que, portanto, merecem ser repetidas. [...] Cabe, entretanto, analisar os conteúdos sobre quais o professor precisa refletir na perspectiva do seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, da melhoria da qualidade de ensino (CUNHA, 2014, p. 97).

Essa é uma importante característica do professor-reflexivo, saber reconhecer conteúdos que necessitam de maior reflexão para que melhor orientem sua prática. Assim, para os desafios inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem, o ideal é que o professor busque aperfeiçoar suas ideias, sua prática, desenvolver-se profissionalmente cada vez mais, pois o desenvolvimento profissional “é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, [...] o conhecimento” (DAY, 2001, p. 21).

O desenvolvimento profissional é traduzido por um processo contínuo e de renovação e está intimamente ligado ao processo de formação, aqui discutido. Para melhor caracterizar estes dois elementos: a formação se constitui como “potencial de oportunidades para incrementar o grau de domínio de uma pessoa sobre seu próprio processo de desenvolvimento” (RUÉ; VILLENA, 2007, p. 50), ou seja, a formação integra o indivíduo desde sua educação familiar e cultural, abrangendo também sua trajetória acadêmica e incluindo seu processo de desenvolvimento profissional.

Neste contexto do processo de formação do professor, Zabalza (2007, p. 117) apresenta um aspecto desafiador ao desenvolvimento profissional: “Os professores universitários têm uma forte tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual”. Este isolamento dificulta a compreensão de sua prática e reforça a exclusão de diferentes ideias. O autor completa ainda seu pensamento articulando que:

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema da educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALZA, 2007, p. 107).

Este aspecto crítico citado por Zabalza (2007) está vinculado aos dilemas da identidade profissional, discutidos na sessão seguinte, e pode ser explicado pelo pensamento de Cunha (2014, p. 30), de que é possível, de modo geral, observar que “a formação exigida para os docentes universitários tem sido restrita ao conhecimento específico da disciplina a ser ensinada. Sendo esse um conhecimento prático, decorrente do exercício profissional, [...] pouco ou nada tem sido exigido dos docentes em termos pedagógicos”. Nesse sentido, a dificuldade do professor em construir sua identidade vinculada à profissão docente torna-se evidente, havendo uma necessidade urgente em instaurar nas universidades a cultura da docência, promovendo mais ações e iniciativas institucionais para professores voltadas ao ensino, além do que já se promove e produz em torno da pesquisa.

Evidencia-se a fragilidade da prática dos professores universitários, tendo em vista a cultura docente, da valorização da pesquisa em detrimento do ensino, e a cultura institucional, envolvendo eficiência, eficácia e também mecanismos avaliativos (TARDIF, 2016). Falta-se equilíbrio entre culturas, talvez seja o momento da universidade assumir sua própria identidade. Para Novo e Franco (2014), a universidade:

Cada vez mais assume presença a configuração de uma cultura institucional de abertura, à inovação, ao proativo, ao empreendedorismo e à sustentabilidade. Tal constatação, aliada às tendências de cultura em expansão, levam a pensar em novos estudos que aprofundem a questão no entorno de uma meta-tipologias de culturas institucionais na universidade contemporânea, e suas possíveis relações com formatos institucionais e com a perspectiva interdisciplinar, tendo presente que tais pontos exigirão mudanças nas organizações e suas culturas (NOVO; FRANCO, 2014, p. 10).

Entende-se dessa forma, a importância da instituição em acolher diversas culturas com perspectiva interdisciplinar. Assim, no sentido também de instaurar entre estas culturas a cultura da docência, por que não desenvolver também projetos inovadores de pedagogia universitária, abrangendo as variadas áreas do conhecimento? É preciso lutar por uma cultura que valorize a formação pedagógica de seus professores, estimulando a verdadeira função social da universidade. “Sendo os professores universitários pouco formados, no contexto brasileiro, para lidar com questões pedagógicas, como poderão tais docentes vivenciar, criar, construir, reconstruir, criticar, recriar a inovação se não forem armados pedagogicamente para isso?” (COUTO, 2013b, p. 12598).

Para Almeida (2012, p. 68), “a qualificação profissional dos professores tem peso determinante na sua atuação e, consequentemente, na qualidade do ensino ministrado”. Em resposta às fragilidades no Ensino Superior, as instituições precisam transformar-se nesse aspecto, elas devem ser responsáveis por cuidar da formação pedagógica de seus professores, fortalecer concepções de docência e preparar estes sujeitos para desafios, de modo que se identifiquem profissionalmente e possam construir identidades.

Neste sentido, “a universidade constitui-se como lugar de aprendizagem, de mobilização de saberes e de competências específicas, sendo a prática considerada uma instância de produção de saberes e competências” (BROILO, 2015, p. 86). Necessita-se refletir e compreender o papel do professor nas diferentes situações do âmbito educacional, entender as relações que estabelece com o conhecimento, com o currículo²⁵, com os saberes experienciais²⁶. Os saberes experienciais, assim como todos os saberes docentes são resultantes dos conhecimentos aprendidos na vida familiar, social e por meio da relação professor-aluno, e não somente é resultado da preparação profissional (TARDIF, 2016; CARDOSO *et al*, 2012).

²⁵ Segundo Kiehn (2007, p. 14), “o currículo não é um conjunto de conhecimentos neutros, ou uma mera organização burocrática do ensino, pelo contrário, é um meio pelo qual se explicitam mecanismos essenciais de um propósito educativo alicerçado numa trama ideológica, política, social e institucional”.

²⁶ Para Tardif (2016), o saber experiencial caracteriza-se por relacionar-se às funções dos professores, pois através da realização dessas funções, ele é mobilizado e modelado, assim adquirindo experiência. O autor caracteriza ainda esse saber como interativo, prático, plural, complexo, heterogêneo, existencial, temporal e social.

O saber docente caracteriza-se por estar no centro do processo da prática de ensino e em meio a tantas manifestações da natureza. É a partir dele que o professor precisa buscar e encontrar a sua identidade. Para Tardif (2016), o saber, em especial o do professor, é propriedade dele como sujeito e uma dimensão concreta de sua identidade, pois é por meio do saber que o professor se relaciona com o mundo, em meio ao exercício de sua profissão. Assim, à medida em que ele mobiliza diversos tipos de saberes em sua prática pedagógica cotidiana, o professor torna-se um produtor de saberes. Para Saviani (1996), é preciso entender que a construção de saberes é um exercício constante e que a ação de educar é ampla, exigindo que o docente domine os saberes implicados à ela. É importante entender também, sobretudo, que os saberes:

[...] não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los (alunos difíceis, conflitos, etc.), o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc.” (TARDIF, 2016, p. 108).

Saviani (1996), Cunha (2007), Pimenta (2012), Tardif (2016) são autores que aprofundam pesquisas acerca dos saberes, classificando-os segundo seus próprios conceitos e em variadas linhas de visões do conhecimento. Saviani (1996), por exemplo, analisou e identificou características em comum do fenômeno educativo, categorizando em seus estudos os saberes em cinco tipos: saber atitudinal, saber crítico-contextual, saberes específicos, saber pedagógico, saber didático-curricular.

Conforme o autor, o saber atitudinal compreende atitudes e posturas atribuídas ao papel do educador, como disciplina, pontualidade e coerência. O saber crítico-contextual trata do saber relacionado às condições sócio-históricas, ou seja, os professores devem preparar os discentes para desempenhar papéis na sociedade, de forma ativa. Os saberes específicos correspondem às disciplinas de áreas do conhecimento, que precisam ser assimilados pelos educandos em situações oriundas da sociedade. O saber pedagógico visa articular os fundamentos da educação mediante orientações do trabalho educativo. O saber didático-curricular compreende os conhecimentos e atividades educativas no âmbito professor-aluno, implicando em toda a dinâmica do trabalho pedagógico.

Nessa dimensão de tantas categorias de saberes, a ideia geral é compreender que eles servem de base para o ensino, que fazem parte do percurso da docência. Os saberes vindos da história de vida do professor somados aos saberes do trabalho, formam um alicerce para sua

prática e, ainda, a base para construção da identidade docente. Desse modo, acontece o processo formativo do professor, mediante sua construção de saberes, do desenvolvimento profissional e de sua identidade como docente.

Mediante o contexto apresentado, pensando novamente nas instituições de Ensino Superior, é fundamental a participação destas na perspectiva de crescimento profissional dos professores. Zabalza (2007), salienta a importância em modificar a dinâmica de funcionamento das IES, atendendo à qualidade do trabalho e principalmente à formação dos professores. O fato é que as universidades estão inseridas cada vez mais em um novo contexto educacional e com isso, mudanças são necessárias à sociedade, exigindo delas a adaptação de uma nova cultura organizacional.

Assim, nesta seção, abordou-se brevemente elementos relacionados à formação do professor universitário, tais como a profissão docente no Ensino Superior, o “tornar-se professor”, a Pedagogia Universitária, as políticas de formação, o compromisso social do professor e da universidade, o professor-pesquisador e o professor-reflexivo, a pedagogia, a identidade docente, os saberes docentes, a profissionalização e o desenvolvimento profissional. A seção seguinte analisa o campo da Pedagogia Universitária e seus dilemas, abrangendo o surgimento de programas voltados à formação do professor de Ensino Superior.

Seção 3 - O Campo Epistemológico da Pedagogia Universitária

É necessário ressaltar a Pedagogia Universitária como relevante campo do conhecimento em processo de expansão. Segundo Soares (2009), o interesse pela investigação sobre a prática do docente universitário, no cenário internacional, tem sido evidenciado a partir de 1980, sendo que diversas redes de pesquisadores foram criadas para estudo científico deste campo, como:

Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), que envolve países da África, das Américas e da Europa, realiza colóquios anuais, entre outros eventos, e produz a conceituada revista *Res Académica*. Na América Latina, tem-se, entre outras, a Rede Acadêmica do Uruguai (RAU), e a Red de Investigadores sobre la Educación Superior do México (RISEU) (SOARES, 2009, p. 99).

Estas iniciativas significaram conquistas expressivas ao longo da história do Ensino Superior. De acordo com a autora, no Brasil, discussões sobre a formação do professor universitário iniciaram-se a partir da década de 90, de modo que instituições de Ensino Superior e mesmo o Ministério da Educação (MEC) criaram ações que visavam capacitar professores. Este foi o início da trajetória de constituição da Pedagogia Universitária no país. Aos poucos, eventos científicos foram realizados²⁷, grupos de discussão integravam-se, projetos de formação docente foram implantados e institucionalizados por universidades.

Como definir a Pedagogia Universitária? A pedagogia universitária é um campo de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na Educação Superior, ela “se distingue da pedagogia em geral pelo seu interesse em compreender o processo de aprendizagem das pessoas adultas na sua trajetória de formação profissional” (SOARES, 2009, p. 100). Tecnicamente, ela envolve o domínio do campo pedagógico e a integração aos demais campos disciplinares da ciência, focalizando na compreensão do processo de aprendizagem das pessoas em suas formações profissionais (CUNHA, 2006; SOARES, CUNHA, 2010). Entendendo a complexidade e importância desta pedagogia, é necessário reconhecer também as especificidades da docência do ensino superior, tais como, a formação de outros profissionais, os saberes pedagógicos, os desafios na atuação docente.

²⁷ I Simpósio de Educação Superior, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 1999; o I Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 2000; o II Simpósio de Educação Superior, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em 2001, esta que congregou representantes de diversas regiões do País, deram origem à Rede Sul-Brasileira de Investigadores de Educação Superior (RIES).

Como salientam Cunha (2008) e Ferreira (2010), formar profissionais de diferentes áreas é especificidade do docente universitário. Cada professor universitário conduz os alunos a uma profissão, sendo responsável em cuidar e definir questões pedagógicas envolvidas na prática do ensino. Neste sentido, é preciso analisar cuidadosamente que cada professor possui um perfil diferente, uma formação variada. Então, como o professor universitário pode articular seus conhecimentos e saberes teóricos de sua formação em um contexto, por exemplo, de um curso superior que nunca se aproximou, seja como aluno ou docente? São condições como esta que necessitam de reflexão e discussão e, que, assim, traduzem uma das especificidades da docência de Ensino Superior.

Os saberes pedagógicos para a docência do Ensino Superior fazem parte de uma outra questão profunda e desafiadora, que envolve o “como ensinar”, “como produzir conhecimento”, “como avaliar os alunos”, entre outras. No entanto, o desafio maior seria, ainda, não deixar que estes saberes façam parte de uma cultura ilusória, que toma a formação de pós-graduação *stricto sensu* como fundante da carreira universitária (CUNHA, 2008). O professor é um sujeito que está em constante formação profissional, portanto a docência deve ser reconhecida por sua complexidade, podendo o professor sempre avançar em processos de qualificação mais efetivos e na busca por saberes específicos, fortes componentes de construção da sua prática.

Com relação aos desafios enfrentados pelos professores universitários, estes surgem expressamente no contexto social do trabalho. Ferreira (2010) aponta para a banalização do ensino, causada pelas condições de trabalho, como por exemplo, o baixo salário, que gera nos professores sentimentos de insatisfação, estresse, além de cansaço mental e físico. Para a autora (p. 95) “o ensino superior passa a ser, cada vez mais, um emprego e não uma carreira”, assim é observável a descaracterização do trabalho docente, que pede por uma reestruturação urgente no sistema educacional.

As especificidades da docência do ensino superior, como apresentadas, implicam variadas contradições e possibilidades que influenciam o trabalho docente. Nesta direção, a área da formação de professores e o campo da Pedagogia Universitária somam-se às possíveis condições de transformação num processo de disseminar conhecimento e contribuir pedagogicamente com o ensino na universidade. Pesquisas sobre a pedagogia universitária surgem no sentido de fortalecer o ensino na universidade, renovando os conhecimentos pedagógicos de seus profissionais atuantes, no sentido de aperfeiçoar, valorizar, sustentar e ampliar seus saberes. Assim, pensando neste cenário, em que sujeito (professor) e objeto

(Pedagogia Universitária) protagonizam a Educação Superior, qual seria a função da universidade?

A universidade é uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão, ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e dos novos desafios e demandas que esta coloca (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 8).

O compromisso da universidade diz respeito à sociedade e sua missão é promover o conhecimento, a fim de formar diversos profissionais, cabendo a ela, também, atuar como articuladora na formação continuada dos profissionais que nela atuam. É preciso promover investimentos institucionais para formação do professor, como forma de valorizar os profissionais que nela atuam para, assim, avançar com o ensino. Neste sentido, Chaui (2003) defende que mudanças no contexto universitário são necessárias, tomando como perspectiva a formação docente. Para a autora, deve-se revalorizar a docência, que atualmente encontra-se tão desprestigiada, valorizando a formação pedagógica na universidade.

A docência é um processo em permanente construção e a possibilidade de formação pedagógica do professor universitário é um investimento profissional e institucional. Este processo implica a consideração “de objetivação de necessidades, moldadas no contexto sociocultural no qual o sujeito está submerso, na medida em que é justamente deste processo que emerge a motivação orientadora das ações e operações da atividade de produção da docência” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 165). Assim, em meio às necessidades profissionais, o professor pode também estar buscando novas formas de aprendizado, como melhorar carreira e crescer profissionalmente.

Tanto a necessidade pessoal quanto a profissional contribuem para o desenvolvimento docente. Nessa medida de equilíbrio, as ações institucionais entram como produtoras do conhecimento pedagógico, criando espaços de compartilhamento de experiências e de oportunidade de crescimento. Cunha (2015, p. 22) reafirma este pensamento salientando que “o desenvolvimento profissional docente exige políticas institucionais, que assumam a responsabilidade de propor, acompanhar, estimular e financiar processos formativos que redundem na qualidade da prática pedagógica que desenvolvem”. Assim, percebe-se que o desenvolvimento profissional docente acontece, não somente, mediante iniciativa profissional, mas também institucional.

Nas últimas décadas, nas universidades surgiram “novas formas de organização curricular e de ensino e aprendizagem, com novos fundamentos epistemológicos” (THERRIEN

et al, 2016, p.26), apontando diversidade de concepções científico-pedagógicas e exigindo propostas formativas que se constroem para além do exercício da racionalidade tecnocrática, com suporte na razão crítico-emancipatória. Portanto, os fundamentos epistemológicos, que dão suporte às práticas curriculares e aos processos de ensino e aprendizagem efetivados nos contextos institucionais são oriundos de discursos tradicionais, críticos e pós-críticos da área do currículo, da epistemologia da prática e outras correntes epistemológicas que orientam a didática, enquanto fundamento para a Pedagogia Universitária. Nesse sentido,

(...) abordar a docência universitária, ou seja, o ensino na educação superior, implica o desafio da articulação entre os saberes e os conhecimentos oriundos da produção científica na pesquisa – função constituidora da instituição de ensino superior – e a transformação desses saberes e conhecimentos em aprendizagem significativa pela mediação pedagógica no ensino – função que igualmente a constitui. Essa articulação é necessária à emancipação profissional e humana dos sujeitos na vida no mundo. (THERRIEN *et al*, 2016, p.27-28).

Atualmente, com a evolução da compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, o conceito de desenvolvimento profissional pode ser considerado um processo a longo prazo. Trata-se da consciência necessária dos professores em aprofundar, ampliar e melhorar sua competência profissional e pessoal. Entende-se que o desenvolvimento profissional exige preocupação e empenho; o próprio conceito da palavra *desenvolvimento* “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9).

Esse processo se alinha, desenvolvendo-se junto à identidade do professor, de modo que o desenvolvimento profissional docente se forma à medida em que são criadas concepções de docência. A identidade profissional é como uma “construção do si mesmo profissional que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19), ou seja, é um processo individual e coletivo, que diversos fatores se relacionam, levando a formações de representações subjetivas à profissão docente. Se tratando de sua complexa natureza, dinâmica e heterogênea, a identidade profissional não deixa de ser também uma construção social.

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida. Partindo desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta quem sou (neste momento)?, mas sim a resposta à pergunta o que quero chegar a ser? [...] Os professores se diferenciam entre si em função da

importância que atribuem a essas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto (MARCELO GARCIA, 2010, p. 19, grifos do autor).

O compromisso com o exercício da profissão é o que dá atribuição e significado à identidade do professor. Assim, “se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor” (VEIGA; CASTANHO, 2000, p. 190). Falar em desenvolvimento do professor de ensino superior é pensar em desenvolvimento, construção, formação pedagógica, pois o processo de ensinar é complexo para todos os níveis de ensino e necessita de constante preparação.

Zabalza (2007) aponta quatro dilemas da identidade profissional dos professores universitários: individualismo/coordenação, pesquisa/docência, generalistas/especialistas, ensino/aprendizagem. São dilemas, que segundo o autor a solução está na busca do equilíbrio, porque nenhuma de suas posições extremas são convincentes. A seguir, explicitam-se suas características:

Individualismo/coordenação: o autor aponta que uma das principais características da universidade é o trabalho de modo individual. A estrutura organizativa e a cultura organizacional tendem a subdividir setores, ao qual se observa isolamento dos recursos humanos e, ao mesmo tempo, autonomia de instâncias internas com relação às tarefas. Da mesma forma “os professores vivem tão intensamente a autonomia ideológica, científica, didática, que se torna inexpressivo qualquer processo que tenda a romper esse *status quo*” (ZABALZA, 2007, p. 118). Assim, fica difícil implementar na instituição projetos formativos, pois em sua cultura, a tendência é trabalhar sozinho sob iniciativa pessoal e liberdade científica. É preciso superar os limites de ação individual e se pensar mais o coletivo.

Pesquisa/docência: o progresso pessoal e profissional professor para o desenvolvimento de um ensino de qualidade pressupõe obstáculos, diferentemente do desenvolvimento científico. A pesquisa na universidade brasileira prevalece sobre o ensino, iniciando-se no final do século XIX nos próprios modelos europeus. A dedicação à pesquisa acaba sendo um esforço oposto às exigências da docência (ZABALZA, 2007). O maior comprometimento destes profissionais à pesquisa pode ser explicado por critérios de avaliação, em que a quantidade de publicações mede a dedicação do profissional. Portanto, deve-se haver equilíbrio nestes dois componentes do tripé da Universidade (ensino, pesquisa, extensão). É necessário que os professores pesquisem sim, porém é importante não deixar de participar de

programas de formação, de modo a desconsiderar a relevância em se discutir questões inerentes ao ensino.

Generalistas/especialistas: para o autor a tendência da universidade nos últimos anos esteve direcionada para a especialização dos estudos e dos perfis profissionais, gerando uma tendência de trabalho individual e autônoma dos professores. Devido à razoável, quase inexistente, interação entre as distintas áreas disciplinares, “cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e de especialização do que lhe é próprio, resolvendo à sua maneira o compromisso formativo que lhe foi atribuído” (ZABALZA, 2007, p. 121) e pode ainda acontecer a compartimentação da formação do ensino. O autor aponta que o risco não está apenas na excessiva especialização, como também na indiferenciada generalização. A qualificação dos professores precisa buscar consenso, com base nos conhecimentos gerais e específicos.

Ensino/aprendizagem: neste dilema é assumido que um bom professor universitário é aquele que domina os conteúdos, que sabe ensinar. Portanto, o ensino é alvo levantado pelo autor, afirmando que poucos profissionais se preocupam em propiciar e facilitar a aprendizagem dos alunos. Eles não querem assumir esta responsabilidade e deixam claro que se não aprendem é devido a fatores que estão fora do alcance de suas atribuições. O autor assinala que os alunos precisam se motivar, dedicar mais tempo aos estudos, mudar estratégias de aprendizado etc. Quando na verdade, estes professores precisam urgentemente compreender que “ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares” (ZABALZA, 2007 p. 123).

Assim, estes dilemas apontam o quanto o professor universitário precisa se dedicar ao saber epistemológico, pois estas situações são perceptíveis desde a criação das universidades e que permanecem até os dias atuais. É nesse sentido que a Educação Superior carece de ações formativas, propagando conhecimento e partilhando pesquisas, experiências, na tentativa de sanar as dificuldades que tendem a permanecer na cultura institucional. O compromisso das Instituições de Ensino Superior (IES) em criar condições que tornem possível esse processo, o empenho em formular políticas institucionais de formação voltadas para o aprimoramento da atividade de ensinar torna-se basilar no contexto atual da universidade.

3.1. Programas de Pedagogia Universitária

O processo de desenvolvimento profissional docente é uma constância, à medida em que acontecem transformações na sociedade novos caminhos vão sendo descobertos, surgindo propostas e adaptações. Desse modo, é possível destacar a contribuição de programas de formação docente para crescimento destes profissionais. As necessidades de institucionalização de programas de formação para professores do ensino superior assentam-se, principalmente, nos seguintes pressupostos:

- a) A expansão e interiorização das universidades públicas, que trouxe a necessidade de formar professores, tendo em vista que alguns campi não haviam professores doutores suficientes para completar o quadro docente;
- b) A expansão das instituições de Educação Superior do âmbito privado, descaracterizando a profissão docente na medida em que cria mecanismos de cursos a distância, sem a necessidade de formação pedagógica docente.
- c) O pressuposto legal da LDB nº 9394/96, ao propor *preparação* para a docência, e não *formação*. O significado do termo *preparar* é menos abrangente do que *formar*, pois enquanto um condiz ao efeito de se antecipar a um exercício prático e/ou teórico prévio, o outro se refere ao ato ou efeito de constituir caráter, mentalidade, conhecimento. Em torno dessa incipiência, muitos professores com títulos de programas de pós-graduação não receberam formação pedagógica suficiente e têm dificuldades em exercer a docência, simplesmente não sabem “como ensinar”.
- d) A ênfase no conhecimento científico e produção de pesquisas na Educação Superior, deixando os conhecimentos didático-pedagógicos em segunda instância.

Nesse sentido, incorpora-se outros pressupostos que são discutidos nesse tópico, podendo ser considerados como fatores necessários para formação do professor universitário:

- e) As políticas sociais neoliberais, que transformaram a Educação Superior com incorporações de valores de mercado, atribuindo funções técnicas de transmissão de informação e conhecimento prático.

- f) As políticas avaliativas atuais que impactam nas ações docentes, tais como, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre outros.

As transformações causadas pelas políticas neoliberais correspondem ao vínculo Educação e economia. Estas políticas, obedecendo aos objetivos mercantis, colocaram os recursos intelectuais à serviço dos interesses econômicos (BOURDIEU, 2005). Assim como as consequências dos movimentos relacionados à expansão da Educação Superior, o neoliberalismo caracteriza-se com a formação profissional produzida mediante estratégias de valores de mercado. Dessa forma, a universidade, que antes era espaço de conhecimento, investigação e reflexão, passa a valorizar o desenvolvimento de competências e habilidades devido essas mudanças, relacionadas sobretudo à economia, inseridas no contexto da globalização.

Dentre tantas fragilidades da Educação Superior, as políticas avaliativas influenciadas por inovação e economia, entram em crise em meio às transformações no cenário mundial. Surge, então, na década de 1980 o Estado Avaliativo, provocando novas estratégias na Educação, tornando-se controlador e fiscalizador da crise econômica. Neste momento “o conhecimento é visto como um dos maiores patrimônios do Estado e também como fator co-responsável pelo desenvolvimento econômico” (YANNOULAS *et al*, 2009, p. 58). As práticas desenvolvidas pelas IES são reorganizadas, voltando-se principalmente ao desempenho institucional, assim adaptadas à essa realidade política.

O surgimento do Estado Avaliativo se fundamenta, a curto prazo, em fatores conjunturais que implicam em análises financeiras, mudanças econômicas e, também, na necessidade de mobilizar recursos humanos em nível nacional e internacional, diante dos desafios enfrentados pela articulação do capitalismo internacional em busca da competitividade nos megabloques. Mas, existem outros fatores de mais longo prazo. A expansão da Educação Superior tem aumentado a necessidade de o sistema educacional prover jovens com determinadas habilidades e motivação para enfrentarem os contínuos desafios que a educação, treinamento, formação de pesquisador, e desenvolvimento do conhecimento lhes impõem (SGUISSARDI, 1997, p. 127).

O Estado-Avaliador se instituiu mais fortemente nas últimas décadas e foi objeto de reflexão em estudos de autores (SGUISSARDI, 1997; CUNHA, 2008) com repercussão na área de formação de professores. Assim, em 1980 surgiram programas, projetos, cursos,

seminários, oficinas e palestras, com o objetivo de suprir as deficiências da formação didático-pedagógica de um número expressivo de professores universitários. Nesta época o setor privado se expandia junto às exigências do Estado, que passava por uma mobilização social para enfrentar os desafios das transformações tecnológicas. Esse período foi totalmente marcado pela globalização e sob influência do neoliberalismo (VIANA, MACHADO, 2016; CUNHA, 2008).

Em meio a essas transformações causadas pelas forças internas e externas do país, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino e o trabalho do professor, foi criado um sistema nacional de avaliação para todos os níveis de ensino sob as determinações de avaliações externas e dessa forma regulado por indicadores de qualidade/excelência (VIANA, MACHADO; 2016). Aos poucos surgia a preocupação e o investimento das IES com a formação de seus professores, resultando nas implantações de programas de desenvolvimento profissional docente, com o objetivo de atender aos dispositivos legais do MEC.

Os debates sobre a validação das avaliações externas e adoção desta política educacional tornaram-se constantes entre os professores universitários e entidades científicas. Estes debates começaram a envolver cada vez mais professores interessados em expor suas dificuldades com o ensino, reconhecendo que sua formação pedagógica era insuficiente. Assim, esta situação repercutiu na área provocando iniciativas de gestores para institucionalização de programas voltados à formação (VEIGA, 2012).

Enquanto, de um lado, olhares apontavam estas avaliações como exigências de organismos financeiros internacionais e forma de promoção de propaganda de instituições de ensino no mercado; do outro, havia aceitação em adotá-las para identificar fragilidades no campo de ensino, sendo possível promover um ensino de qualidade (VIANA, MACHADO; 2016). O fato é que o foco do controle destas avaliações não estava nos processos pedagógicos, mas sim nos resultados alcançados, ou seja, era por meio das avaliações externas que se obtinham informações sobre o cumprimento de metas e desempenho educacional.

Para Cunha (2008), esse processo de avaliação prejudica as configurações de autoria da universidade, anulando as formações de pensamentos independentes, em vista que as ações humanas se tornam sistematizadas em torno de processos instituídos e as universidades consequentemente submetem-se à processos produtivos, concentrando suas energias para conseguir alcançar a qualidade imposta pelos processos avaliativos externos. Assim entende-se este processo dentro de um modelo dominante, com maior centralização do Estado para fixar e manter metas, e cobrar resultados efetivos.

Para Veiga (2012) o Estado-Avaliador questionava a qualidade do ensino universitário ao mesmo tempo em que implantava uma nova cultura na Educação (novas tecnologias, ensino à distância) em meio a um contexto econômico frágil caracterizado pela massificação e redução de investimentos. Entretanto, pode-se compreender esse processo de transformação do Estado em Avaliador como um momento histórico fundamental ao entendimento da atual configuração das políticas educacionais.

Assim, diante do estudo e da breve caracterização de pressupostos para institucionalização de programas de formação para professores do ensino superior, seguem-se metodologia, resultados e discussão da pesquisa na próxima seção.

Seção 4 - Percursos Metodológicos

4.1 O tipo de pesquisa, seus instrumentos e pressupostos para análise

A presente pesquisa é do *tipo exploratória*, pois na perspectiva de Piovesan e Temporini (1995, p. 321) “o estudo exploratório tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere”, ou seja, este tipo de estudo possibilita familiarizar-se com o fenômeno que está sendo investigado para sua maior compreensão.

A pesquisa apresenta abordagem *qualitativa*, que segundo Moresi (2003), ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes; além disso, este tipo de abordagem é conduzida pelos dados, sendo os resultados e conclusões extraídos diretamente deles. Nela, os fenômenos devem ser compreendidos segundo as perspectivas dos participantes da situação estudada, para que desse modo o pesquisador possa fazer a interpretação desses fenômenos. Além disso, este tipo de pesquisa traduz e expressa o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre contexto e ação (NEVES, 1996).

Neste caminho, utilizou-se do método indutivo, que para Marconi e Lakatos (2003, p. 86), parte de fatos particulares para uma questão ampla e geral:

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam.

Os instrumentos utilizados neste estudo permitem elaborar argumentos indutivos.

Para a coleta de dados realizou-se pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Mediante esses instrumentos foi possível reunir informações acerca dos Programas de Pedagogia Universitária de instituições públicas brasileiras e conhecer a concepção dos entrevistados sobre questões referentes a eles.

A pesquisa documental, desenvolvida segundo Cellard (2008), partiu da compreensão do social, ou seja, do processo de maturação, conceitos, conhecimentos, comportamentos, práticas e outros. Para o autor:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele

represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Na pesquisa documental utilizou-se vários procedimentos, tais como: levantamento das IES públicas que oferecem Programas de Pedagogia Universitária (PPU), análise dos variados materiais de cada programa (digitais e impressos), disponibilizados no *site* das universidades e pelos entrevistados. Os registros escritos foram considerados documentos e portanto, fontes de informação. Qualquer que seja o tipo de documento, o pesquisador precisa se apropriar e extrair as informações necessárias presentes sobre eles, sendo esta etapa basilar para a análise.

As entrevistas ampliaram as concepções e percepções dos coordenadores dos Programas, pois de acordo com Szymanski (2011), a utilização deste instrumento de coleta de dados prioriza o foco na temática, considera o contexto do entrevistado e mostra atenção ao clima da entrevista, sentimentos e valores.

Na entrevista semiestruturada utilizou-se um roteiro previamente elaborado, constando de questões com resposta aberta, que requer opinião do entrevistado sem necessidade de respostas limitadas e diretas. Neste tipo de entrevista, há maior aproximação do sujeito com o entrevistador, que está livre para ir além, elaborando novas perguntas que tornem as respostas mais completas, de modo a facilitar sua compreensão. Para Pereira (2011, p. 4), a entrevista semiestruturada caracteriza-se também pela flexibilidade em reformular e alterar a ordem das perguntas, “permitindo abertura ao discurso do entrevistado, mas prevendo simultaneamente algum controle, caso este se desvie do assunto em estudo”.

Para análise de dados foi utilizado o método da Análise de Conteúdo (AC) segundo Bardin (2016). A escolha deste método para análise pode ser explicada conforme Cavalcante *et al* (2014, p. 14):

...pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem além das falas propriamente ditas.

Este método utiliza procedimentos sistemáticos, que contemplam a categorização, inferência, descrição e interpretação, para análise das comunicações e descrição do conteúdo das mensagens, ou seja, este método parte de “um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (CAMPOS, 2004, p. 611).

O percurso da pesquisa contemplou a investigação de IES brasileiras, a seleção das universidades e a definição de procedimentos com os instrumentos do trabalho. Assim, explicitados nos tópicos seguintes.

4.2 Construindo o campo da investigação: a escolha das Instituições de Ensino Superior Públicas

Para melhor compreensão da trajetória para coleta de dados, essa pesquisa conta primeiramente com um levantamento quantitativo, realizado no 1º Semestre de 2017, das Instituições de Ensino Superior Públicas que oferecem Programas de Pedagogia Universitária (PPU) no contexto do desenvolvimento profissional docente. Constatou-se que, entre 108 IES públicas, apenas 40 (37%) apresentam PPU. Destas 40 IES, 77,5% são federais e 43% se encontram na região Sudeste.

Após o mapeamento das instituições com Programas, cartas-convite foram enviadas por *e-mail* aos responsáveis dos PPU, sendo que as primeiras universidades que contataram com resposta positiva foram selecionadas para pesquisa, constituindo-se no primeiro critério de seleção das instituições. Os demais critérios pautaram-se em: uma universidade pública representativa por região brasileira; IES que apresentam Programas de Pedagogia Universitária institucionalizados; a disponibilização do programa na íntegra na página virtual/*site* da instituição; a disponibilização dos coordenadores dos Programas para entrevista e em ceder outros documentos relacionados aos PPU.

As etapas deste estudo ocorreram da seguinte forma: a) investigação de IES públicas que apresentam Programa de Pedagogia Universitária e seleção das universidades, b) procedimentos com os instrumentos de pesquisa.

a) Investigação e seleção

Inicialmente, fez-se um levantamento no Portal do Ministério da Educação (MEC) no intuito de encontrar as IES Públicas Municipais, Federais e Estaduais. As universidades públicas foram escolhidas em razão de sofrerem fortes consequências das Políticas Públicas em seu cenário educacional. Ao final, foram levantadas 108 universidades públicas ativas.

Em seguida, buscou-se informações quanto ao oferecimento de Programas Institucionais de Pedagogia Universitária em conteúdos disponíveis nas páginas das universidades na *Internet* e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Na consulta

destas constatou-se que 40 IES possuem Programas de Pedagogia Universitária (PPU), ou seja, 63% das universidades públicas brasileiras ainda sofrem com a ausência de programas específicos para a formação de professores universitários.

As 40 IES que oferecem Programas de Pedagogia Universitária (37% das universidades públicas encontradas) encontram-se distribuídas pelos estados e regiões geográficas brasileiras conforme apresentado na Figura 4. Ressalta-se que foram considerados apenas os PPU institucionalizados.

Figura 4- Distribuição das IES que possuem Programas de Pedagogia Universitária pelos estados brasileiros

Fonte: Elaborado pela autora a partir das páginas na Internet das Instituições de Ensino Superior (2017).

A Figura 4 indica que, entre as IES que apresentam PPU, 77,5% são federais, 17,5% estaduais e 5% municipais. Além disso, a maioria dessas IES (32,5%) estão na região Sudeste, 11 estão na região Nordeste (27,5%), 9 na região Sul (22,5%), 4 na região Norte (10%) e apenas 3 estão na região Centro-Oeste (7,5%).

Comparando-se as regiões, no Sudeste 43% das instituições públicas apresentam o PPU. Na região Sul este número é de 43%, o Nordeste e Centro-Oeste apresentam 33% e o Norte apresenta apenas de 26% de instituições públicas com este programa.

b) Procedimentos da Pesquisa:

Após definição dos instrumentos da coleta de dados (análise documental e entrevista) que melhor contemplavam esse tipo de pesquisa, segue a descrição do processo:

Mediante os cinco critérios abordados para seleção das universidades públicas brasileiras foi encaminhado termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) contendo maiores informações sobre a entrevista, natureza da pesquisa, seus participantes, confidencialidade e riscos. As dúvidas dos participantes foram esclarecidas por correio eletrônico e telefone, disponibilizado no TCLE (Apêndice D).

No TCLE foi solicitado a disponibilização de mais documentos referentes aos programas, tais como resoluções, projetos, cronogramas dos cursos, planejamentos, e outros relacionados aos PPU, os quais foram entregues com êxito por via e-mail. Aquelas universidades que não retornaram à proposta da pesquisa ou que não aceitaram participar foram substituídas por outra da mesma região pertencente, mediante critérios mencionados. No momento em que houve o consentimento de três (3) universidades, representando 60% dos participantes do trabalho, as entrevistas foram agendadas.

O aplicativo indicado inicialmente para as entrevistas foi o *Skype*. Todavia, mediante sugestão de alguns participantes, o aplicativo definido para todos foi o *WhatsApp*, utilizando a ferramenta de gravação de áudio, ao qual o constructo da fala se faz de modo dinâmico, possibilita perceber variadas impressões de vocabulário, além disso, é um aplicativo atual e de fácil acesso nos *Smartphones*. No momento da aplicação da entrevista, aconteceu que vários participantes recordaram de outros materiais úteis ao trabalho em questão e mostraram-se atenciosos, disponibilizando slides dos cursos de PPU, programa de disciplinas de formação do professor superior, avaliações dos participantes dos cursos oferecidos pelos seus Programas.

Assim como o delineamento dos caminhos desta pesquisa, é de grande relevância apresentar a caracterização dos sujeitos entrevistados.

4.3 Caracterização das Instituições de Ensino Superior Públicas

Relacionam-se no Quadro 1 informações sobre as universidades da pesquisa (região geográfica brasileira em que se encontram, ano de criação das IES, número de campi) e seus respectivos Programas de Pedagogia Universitária:

Quadro 1- Instituições e seus Programas de Pedagogia Universitária (PPU) da Pesquisa.

Região Geográfica Brasileira	Instituição de Ensino Superior (IES)	Ano de Criação da IES	Número de Campi da IES	Nomenclatura do PPU da IES
Norte	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	2000	7	Programa de Formação Docente Continuada
Nordeste	Universidade Federal do Piauí (UFPI)	1968	5	Programa de Formação à Docência Superior
Sudeste	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	1920	4	Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior
Sul	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1969	2	Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior
Centro-Oeste	Universidade Federal de Goiás (UFG)	1960	3	Programa Formação para a Docência no Ensino Superior

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos desta Pesquisa (2018).

Dentre as IES participantes, destaca-se a primeira universidade brasileira (Universidade Federal do Rio de Janeiro ou Universidade do Brasil) que surgiu nos anos 20, bem como três IES dos anos 60 e uma do século XXI.

Quanto às nomenclaturas dos Programas, percebe-se que são semelhantes e frequentemente relacionam os termos “formação” e “docência”. Mesmo o único programa que não especifica em sua nomenclatura o termo “formação”, continua a sustentar seu caráter relacionado à prática do ensino/ à docência. Neste sentido, também é possível compreender a proposta destes Programas ao abordar as palavras: formação, professor e ensino superior.

As instituições selecionadas são de âmbito federal e estadual, e seus Programas Institucionais estão presentes na política interna das universidades, sendo apresentados na página virtual de cada instituição. A seguir explicita-se uma breve caracterização das universidades da pesquisa.

4.3.1 A Universidade Federal do Tocantins (UFT)

A Universidade Federal do Tocantins, instituída por lei federal em 23 de outubro de 2000, vinculada ao Ministério da Educação, é uma entidade pública destinada à promoção do ensino, pesquisa e extensão, dotada de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Embora ela tenha sido “criada em 2000, a UFT iniciou suas atividades apenas em maio de 2003, com a posse dos primeiros professores efetivos e a transferência dos cursos de graduação regulares da Universidade do Tocantins (Unitins), mantida pelo Estado do Tocantins” (UFT/PDI, 2016, p.12). O Estado conta com 26 instituições de ensino superior, sendo que apenas duas são públicas, UFT e Unitins. A UFT, universidade da pesquisa, apresenta estrutura multicampi e está distribuída em sete cidades do Estado do Tocantins abrangendo geograficamente todos os pontos cardinais do Estado (UFT/PDI, 2016). Ela tem como missão “formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal.”(UFT/PDI, 2016, p. 15). Para a promoção da missão a UFT declara e promove valores como, o respeito à vida e à diversidade; a transparência; o comprometimento com a qualidade; a criatividade e inovação; a responsabilidade social; a equidade (UFT/PDI, 2016).

A UFT é a mais importante instituição pública de ensino superior do Estado, em termos de dimensão e desempenho acadêmico. Atualmente, a Universidade oferece 61 cursos de graduação presenciais oferecidos nos sete campus. Na modalidade a distância são mais 26 cursos entre graduação, especialização e extensão; além de 17 programas de mestrado acadêmico; 9 mestrados profissionais e 6 de doutorados, reconhecidos pela Capes, e ainda vários cursos de especialização lato sensu presenciais, totalizando 982 professores e 18.881 alunos (UFT/PDI, 2016, p. 13).

Voltada ao desenvolvimento professor, a instituição oferece o Programa de Formação Professor (Profor), sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), concebido como um programa permanente para a difusão de prática pedagógica reflexiva. Além deste, a UFT oferece outros programas de apoio pedagógico, também voltados ao discente e professor visitante. “A UFT vem se estruturando para fortalecer suas áreas de

planejamento e gestão, de modo a criar uma cultura administrativa que se aproveite das oportunidades e minimize as ameaças do ambiente externo” (UFT/PDI, 2016, p. 15).

No Planejamento Estratégico da IES foram redefinidos para os próximos nove anos (2014 a 2022), missão, visão e valores que representam sua identidade institucional com o objetivo de promover a convergência de esforços humanos, materiais e financeiros, orientando a conduta e os rumos da Universidade, em vista ao cumprimento do seu PDI. Portanto, a tríade: missão, visão e valores, serve de guia para atitudes, comportamentos e decisões dos membros da comunidade acadêmica, no exercício das suas responsabilidades, ao buscar o cumprimento da missão, na direção da visão Institucional (UFT/PDI, 2016).

4.3.2 A Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma Instituição de Ensino Superior (IES) de natureza federal, de estrutura multicampi, mantida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí e com quatro outros Campi, instalados nas cidades piauienses de Parnaíba, Picos, Bom Jesus e Floriano (UFPI/PDI, 2015, p. 23).

A UFPI foi credenciada como Faculdade isolada em 1945 e como Universidade em 1968. Segundo o seu Estatuto a UFPI tem por objetivo “cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado”. A UFPI efetiva o seu planejamento e o avalia quinquenalmente. “Goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, pautando-se na utilização de recursos humanos e materiais, enfatizando a universalidade do conhecimento e o fomento à interdisciplinaridade” (UFPI/PDI, 2015, p. 24).

Como funções específicas da instituição está o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar diplomados nas variadas áreas do conhecimento e colaborar na sua formação contínua, incentivar a pesquisa e investigação científica, dentre outras. Além disso, ela adota decisões colegiadas, exercendo os princípios da democracia e justiça social. (UFPI/PDI, 2015).

A IES disponibiliza um Seminário de Docência Superior, integrado ao Programa de Formação à Docência Superior, segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com oferta duas vezes ao ano de acordo com o calendário acadêmico. O responsável por este programa e outros com atividades voltadas para a melhoria da qualidade do ensino na universidade é a Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP). Assim, a preocupação da universidade com a formação sempre mais qualificada academicamente, soma-

se a de criação das condições que permitam crescente interação com os processos sociais (UFPI/PDI, 2015).

Nessa última década, a UFPI registrou um crescimento expressivo em todos os indicadores nas áreas do ensino, da pesquisa, extensão e pós-graduação, “respeitando a sua inserção social e demonstrando marcante compromisso com a geração de novos conhecimentos e com a transferência de tecnologias que favoreçam o desenvolvimento do Estado da nação brasileira” (UFPI/PDI, 2015, p. 358). Durante mais de 40 anos de sua existência vem formando profissionais em diversas áreas do conhecimento e desenvolvendo de modo articulado as atividades de ensino, pesquisa e extensão, fazendo uso de processos que visam a transformação da realidade (UFPI/PDI).

4.3.3 A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Criada em 1920, como Universidade do Brasil, hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro, segundo sua estrutura acadêmica, dispõe de faculdades, escolas e institutos, aos quais destinam-se à formação profissional, à pesquisa e a extensão (as duas primeiras); e à pesquisa básica, à extensão e ao ensino em uma área fundamental do conhecimento (os últimos).

Sua criação nos anos 20, no entanto, não era a decorrência do amadurecimento de um projeto, capaz de realizar o ideal universitário de união entre espírito (Universitas) e corpo (Campus). Ao contrário, tratava-se quase de um simples ato burocrático de justaposição de instituições de ensino superior previamente existentes. Esse fato viria a moldar a estrutura da nova Universidade e levar à formação de uma cultura que demarcam sua trajetória posterior e que até hoje ainda se constituem em obstáculos ao desenvolvimento da UFRJ. Em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro constituiu-se pela reunião da Faculdade de Medicina, da Escola Politécnica e da Faculdade de Direito, sendo esta o resultado da união das duas faculdades livres que existiam (UFRJ/PDI, 2006, p. 15).

A existência da Universidade Federal do Rio de Janeiro e que baliza seus objetivos estratégicos consiste “em proporcionar à sociedade brasileira os meios para dominar, ampliar, cultivar, aplicar e difundir o patrimônio universal do saber humano, capacitando todos os seus integrantes a atuar como força transformadora. ” (UFRJ/PDI, 2006, p.11).

Segundo seu PDI (2006), a UFRJ tem como objetivos permanentes: a educação em nível superior (pública, gratuita e universal); a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento e habilitação profissional; o trabalho de pesquisa e investigação científica, filosófica e tecnológica; a criação artística; a divulgação da cultura e dos conhecimentos científicos e técnicos; a formação de cidadãos através do aperfeiçoamento cultural e

profissional; o conhecimento e a busca de soluções para os problemas da sociedade; a prestação de serviços especializados à comunidade; a contribuição, através de todos os meios à sua disposição, para a formação de opinião pública informada acerca dos temas do desenvolvimento científico e outros; a extensão, aberta à participação da população; o desenvolvimento de permanente intercâmbio com a sociedade civil.

A UFRJ é uma IES multicampi e conta com variadas ações institucionais. Uma destas deu origem ao Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior (PADES), com o intuito de aprofundar a relação entre a universidade e seu corpo professor. O Pades foi uma iniciativa da Pró-Reitoria de Pessoal (PR4), da Faculdade de Educação e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, contando com o apoio de outros órgãos da universidade. A UFRJ “é a mais importante universidade de graduação do país, com desempenho nas avaliações do MEC, superior ao de qualquer universidade pública ou privada existente no país”; e uma das três mais importantes universidades brasileiras de pós-graduação e pesquisa (UFRJ/PDI, 2006, p.51). Apesar da elevada qualidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela instituição, a UFRJ não oculta suas dificuldades e problemas que enfrenta para cumprir sua missão institucional e tornar-se uma verdadeira “construtora de futuros”. “Alguns desses problemas decorrem das políticas equivocadas das últimas décadas” (UFRJ/PDI, 2006, p.47).

4.3.4 Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizada na região centro-sul do estado do Paraná, foi criada pelo Governo do Estado, através da Lei no 6.034, de 6 de novembro de 1969. Segundo consta no *site* da universidade, ela é uma das mais importantes instituições de ensino superior do Paraná, resultado da incorporação de faculdades estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente.

A UEPG tem como missão “produzir e difundir conhecimentos múltiplos, no âmbito da graduação e da pós-graduação, visando à formação de indivíduos éticos, críticos e criativos, para a melhoria da qualidade de vida humana” (UEPG/PPI) e de acordo com seu estatuto, seu princípio fundamental se expressa mediante “respeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais, proscrevendo os tratamentos desiguais por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa e por preconceitos de classe e de raça”.

A UEPG compromete-se com a educação integral do estudante, preparando-o para: exercer profissões de nível superior; praticar e desenvolver ciência; valorizar as múltiplas

formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia; contribuir para a solidariedade nacional e internacional (UEPG/PPI).

Pensando na formação pedagógica de seus mestrandos, doutorandos e professores, a universidade institucionalizou o programa Docência no Ensino Superior (DES), integrado ao Ensino, Pesquisa e Extensão da UEPG e vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). O programa DES propõe oficinas, palestras, assessorias, minicursos, oferecendo possibilidades ao docente em ampliar conhecimentos. Segundo a página virtual da instituição, durante estas atividades são “organizadas ações de natureza pedagógica, no que respeita à mobilização sobre os saberes da docência, bem como os conhecimentos considerados fundamentais para a inserção na prática pedagógica universitária”.

4.3.5 Universidade Federal de Goiás (UFG)

A Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criada pela Lei nº 3.834, de 14 de dezembro de 1960. Ela é uma instituição pública federal de educação superior, com sede em Goiânia, capital do Estado de Goiás, e Regionais implantadas, em Goiânia, Catalão, Goiás e Jataí. A universidade foi criada pela reunião de cinco escolas superiores existentes em Goiânia:

A Faculdade de Direito de Goiás, fundada em 1898 na Cidade de Goiás com o nome de Academia de Direito de Goyaz; a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás, autorizada a funcionar em 1947 e reconhecida em 1958; a Escola de Engenharia do Brasil Central, autorizada a funcionar em 1954 e reconhecida em 1958; a Faculdade de Medicina de Goiás, autorizada a funcionar em abril de 1960; e o Conservatório Goiano de Música fundado em 1956, originalmente Instituto de Música da Escola Goiana de Belas Artes. No ato de criação da UFG, essas unidades acadêmicas passaram a denominar-se, respectivamente, Faculdade de Direito, Faculdade de Farmácia e Odontologia, Escola de Engenharia, Faculdade de Medicina e Conservatório de Música (UFG/PDI, 2018, p. 6-7).

Nos anos seguintes outras unidades foram criadas, sendo que durante as décadas de 60 e 70 a UFG preocupou-se efetivamente em consolidar-se como instituição de educação superior. Assim, a universidade concentrou seus esforços na busca de maior eficiência interna. “Essa fase se caracterizou por uma ênfase na organização e na racionalização do espaço físico,

da estrutura administrativa e dos serviços, visando atingir os objetivos para os quais a Universidade fora criada, em especial o ensino de graduação” (UFG/PDI, 2018, p. 8).

A UFG tem como objetivos: produzir, sistematizar e socializar conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade. Portanto é uma instituição comprometida com a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável, além disso, é política da UFG também a implantação de ações, projetos e programas pedagógicos que atendam às especificidades do público-alvo e às demandas para as IES, através da realização de pesquisas que visem à melhoria da qualidade da formação dos professores. Como exemplo, a universidade oferece o Programa de Formação para a Docência do Ensino Superior. Este programa é responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação e é destinado aos professores da instituição.

4.4 Participantes da pesquisa: perfil profissional dos coordenadores

Foram entrevistados cinco coordenadores dos Programas de Pedagogia Universitária das instituições (UFT, UFPI, UFRJ, UEPG, UFG), respectivamente nomeadas pelas siglas A, B, C, D e E. O Quadro 2 apresenta o perfil profissional dos coordenadores, destacando-se formação acadêmica, tempo de atuação como docente e tempo de atuação na coordenação do PPU. A caracterização dos sujeitos da pesquisa foi construída a partir das informações contidas no currículo lattes.

Quadro 2- Perfil profissional dos coordenadores dos PPU da pesquisa.

Coordenadores	Formação Acadêmica	Tempo de atuação como docente	Atuação na coordenação do PPU
A	Doutor em Geografia	13 anos	4 anos
B	Doutora em Química	34 anos	10 anos
C	Doutora em Educação	15 anos	4 anos
D	Doutora em Educação	27 anos	3 anos
E	Doutora em Educação	21 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora a partir do currículo lattes dos participantes (2018).

Observando o perfil profissional de cada participante é possível identificar que três coordenadores dos Programas de Pedagogia Universitária (PPU) são da área da Educação, três deles atuam há mais de 20 anos como docentes e sua maioria permanece a frente do PPU há

menos de 5 anos. Logo, pode-se inferir que os coordenadores têm longa experiência como docentes, todavia atuam há pouco tempo coordenando o Programa, este fator, se dá devido aos Programas institucionais serem recentes.

4.5 Procedimentos para análise de dados

Nesta fase, sabendo que “a compreensão do fenômeno vai se modificando no decorrer do processo de pesquisa e é paulatinamente aprofundada durante o trabalho de análise” (SZYMANSKI, 2011, p. 75), buscou-se compreender as características e estruturas envolvidas aos fragmentos das mensagens (dos documentos e entrevistas) utilizando-se da técnica da Análise de Conteúdo (AC) segundo perspectiva de Bardin (2016, p. 37), que se traduz em:

[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Na AC busca-se por variadas significações entre “a teoria e a técnica, hipóteses, interpretações e métodos de análise” (BARDIN, 2016, p.80). O seu primeiro passo, após objetivar a pesquisa e conhecer todo o material a ser analisado, consiste em definir as unidades de análise, que se dividem em: *unidades de registro* (pode ser a palavra, o tema, o personagem etc) e *unidades de contexto*. No caso desta pesquisa, é valorizado a *unidade de contexto* que “serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN 2016, p. 137). A Figura 5 demonstra o percurso metodológico da AC neste trabalho.

Figura 5- Demonstrativo do percurso metodológico da Pesquisa (Análise de Conteúdo).

Fonte: Elaborado pela autora da Pesquisa (2018).

Sistematizando essa técnica de análise, Bardin (2016) prevê três polos cronológicos em sua aplicação: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a etapa de organização de todo o material e abrange cinco procedimentos: a leitura “flutuante”; a escolha dos documentos, estes que serão submetidos aos procedimentos analíticos obedecendo às regras (regra da exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência); a formulação das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; a preparação do material. Portanto, durante a pré-análise nesta pesquisa, fez-se o mapeamento das IES que apresentam PPU, a leitura dos documentos e entrevistas.

Na exploração do material designa-se unidades de codificação, fazendo recortes das mensagens e criando categorias de análise, esta é uma fase longa e fastidiosa. Nesta etapa do

trabalho procedeu-se a leitura dos documentos, a transcrição e análise das entrevistas de modo aprofundado, criando-se a categoria “Programas de Pedagogia Universitária”, que serviu de eixo para construção de cinco dimensões que incorporam os conceitos e ideias essenciais advindos da análise documental e entrevistas: organização dos PPU, objetivos dos PPU, avaliação dos PPU e desafios dos PPU (Quadro 3).

Quadro 3- Processo de categorização e dimensões mediante unidade de contexto.

CATEGORIA	DIMENSÕES
Programas de Pedagogia Universitária	Organização dos PPU Objetivos dos PPU Avaliação dos PPU Desafios dos PPU

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Análise de Conteúdo (2018).

A dimensão Organização dos PPU, contempla informações relacionadas às atividades dos programas, membros envolvidos, carga horária de cursos, currículo, dentre outras questões desta natureza. A dimensão Objetivos dos PPU, traz consigo as finalidades do Programa. A dimensão Avaliação dos PPU apresenta o processo e instrumentos de avaliação de cada Programa. A dimensão Desafios dos PPU, apresenta dilemas, contradições e problemas enfrentados pela coordenação destes Programas, entre outros desafios.

Na etapa final ocorre o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O pesquisador transforma os resultados brutos apreendidos em resultados válidos e significativos. Assim, nesta pesquisa, os dados foram examinados cuidadosamente no contexto da categoria de análise (Programas de Pedagogia Universitária) e as decorrentes dimensões.

A seguir, a seção 5 apresenta os resultados dessa pesquisa e discussões acerca dos dados.

Seção 5 - Resultados e Discussões: análise dos Programas de Pedagogia Universitária

Nesta seção são analisados os dados da pesquisa a partir da categoria Programas de Pedagogia Universitária. Entende-se por Pedagogia Universitária a área de conhecimentos que envolve ensino e aprendizagem na universidade, primando o desenvolvimento profissional do professor e sua formação pedagógica em serviço.

A pedagogia universitária é um tema que, atualmente, tem alcançado maior repercussão no cenário educacional, sendo que a cada ano surgem mais publicações científicas. Assim, instituições têm percebido a importância em protagonizar situações de formação para seus professores e atualmente, mobilizam-se por meio de ações pedagógicas, instituindo Programas de Pedagogia Universitária.

Estes movimentos institucionais para o desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Superior expressam valores, giram em torno de políticas públicas e da própria universidade, atendendo demandas situacionais. Nas IES a atenção à formação do professor surge com efeito de qualificar docentes para o magistério superior de modo que estes superem desafios decorrentes de sua prática.

Em suma, o campo epistemológico da Pedagogia Universitária concentra-se, prioritariamente, em fortalecer a docência da Educação Superior, valorizando o processo de ensino-aprendizagem e a formação pedagógica profissional.

A categoria “Programas de Pedagogia Universitária” abrange elementos relacionados à formação pedagógica do docente do Ensino Superior, constituintes das ações institucionais de Programas de Pedagogia Universitária. Portanto, discute-se os saberes específicos da docência e concepções de formação que perpassam tais programas, consubstanciados em cinco dimensões: Organização dos PPU, Objetivos dos PPU, Avaliação dos PPU, Desafios dos PPU.

A partir destas dimensões caracteriza-se os Programas de Pedagogia Universitária, no intuito de compreender o impacto da formação pedagógica na qualificação do profissional da Educação Superior. Importante salientar que os instrumentos de pesquisa utilizados (análise documental e entrevistas) foram essenciais na identificação e investigação de saberes e concepções relacionadas, mesmo considerando os limites de tais documentos.

A seguir, analisa-se as dimensões propostas para este trabalho.

5.1 Dimensão: Organização dos Programas de Pedagogia Universitária

Esta dimensão investiga a organização de cada Programa, contemplando ano de criação, caracterização, responsabilidade institucional, público-alvo, metodologia das atividades, carga-horária, prazo de participação, ministrantes, conforme explicitados no Quadro 4.

Quadro 4- Organização dos PPU das IES investigadas.

Região	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
IES	A	B	C	D	E
Ano de criação do PPU	2014	2008	2014	2015	2013
Caracterização do PPU	Obrigatório	Obrigatório	Voluntário	Voluntário	Obrigatório
Responsabilidade institucional	Prograd ²⁸	Caap ²⁹	PR4 ³⁰	Prograd	Prograd e Prodirh ³¹
Público-Alvo do PPU	Professor ingressante	Professor ingressante	Professores da IES	Professores da IES	Professor ingressante
Metodologia das atividades do PPU	Curso e palestras	Curso	Seminários e disciplinas	Palestras, disciplinas e grupo de estudos	Curso
Principais Temáticas/ Conteúdos	Ensino-aprendizagem	Práticas Pedagógicas	Práticas Pedagógicas	Ensino aprendizagem	Docência no Ensino Superior
Carga-horária das atividades	120h	16h	60h	Variável de 50 a 70h	60h
Prazo para ingresso docente no PPU	36 meses	36 meses	Não estipulado	Não estipulado	24 meses
Ministrantes	Professores convidados	Professores convidados	Professores da IES	Professores da IES	Professores convidados

²⁸ Pró-Reitoria de Graduação.²⁹ Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico.³⁰ Pró-Reitoria de Pessoal.³¹ Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos e entrevistas da Pesquisa (2018).

A seguir analisa-se os elementos explicitados no Quadro 4, referentes à organização dos Programas de Pedagogia Universitária.

a) Ano de criação

Os documentos analisados revelam que os motivos de criação dos Programas estão relacionados à *formação pedagógica e políticas institucionais*. Identificou-se o motivo voltado ao pedagógico, porque todas as instituições assumiram em seus documentos que os programas surgiram para propiciar instrumentos de formação profissional docente, para qualificar o professor de nível superior, promovendo capacitação e atualização pedagógica. Isto pode estar relacionado também ao movimento de democratização do acesso à Educação Superior, sendo que a expansão de matrículas exigiu um novo perfil de profissionais neste nível de ensino, desafiando as instituições pensassem em formação docente.

O propósito dos programas em aperfeiçoar a formação profissional do professor cumpre com a política pública de legislação vigente da LDB (Lei Federal nº 9394/96), que estabelece em seu artigo 63, inciso III, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. A mesma lei expressa em seu artigo 67, inciso II, que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado.

Analisando documentos e entrevistas, foi salientado a importância em mobilizar o professor a ter um olhar amplo sobre o ensino superior e práticas individuais e coletivas. Esse pensamento é corroborado por Pimenta e Almeida (2011, p.89) quando valoriza a troca de experiências pedagógicas entre os professores e apoio dos órgãos institucionais: “A gestão de curso mostra-se para além do simples cumprimento de algumas regras já predeterminadas, tornando-se espaço privilegiado para a constituição coletiva de novos olhares e práticas”.

Todos os entrevistados argumentaram que a formação pedagógica foi um dos principais motivos para o surgimento dos Programas nas universidades. O coordenador da IES A, durante entrevista, cedeu um artigo elaborado por responsáveis do PPU, ao qual aborda fragilidades observadas na prática profissional dos professores, nomeando como principais razões para implantação do Programa a desvalorização de carreira do magistério superior, a

ênfase excessiva nas atividades de pesquisa e a visão reducionista de alguns professores em associar questões de ensino-aprendizagem apenas aos cursos de licenciatura.

Almeida (2012) discute haver um pensamento hegemônico com duas expressivas referências que fundamentam a docência: uma é a ideia sustentada pelo mercado de trabalho de que “quem sabe fazer sabe ensinar”, e a outra é o universo da pesquisa, em que formação do pesquisador constitui-se como parte central dos cursos de pós-graduação, ganhando dimensão histórica que repercute no contexto das atividades docentes universitárias. Segundo a autora “essas duas tendências revelam-se responsáveis pelo afastamento radical da formação e da atuação docente do campo da pedagogia” (p. 63). Assim, é notável contradições e dilemas que cercam a docência e limitam o verdadeiro sentido da pedagogia. Sobre isso, Pimenta e Almeida (2011, p. 81) argumentam que:

[...] o que traz prestígio ao professor, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são a pesquisa, a publicação, a participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos das agências de fomento para subsidiar pesquisas.

Nesse sentido, o desafio é ampliar o conceito de cultura acadêmica, onde o ensino e a extensão possam também se constituir em elementos estruturantes. Refletir sobre como os Programas de pós-graduação *stricto sensu* estão configurados, privilegiando o conhecimento e a preparação do pesquisador, torna-se fundamental para início de debates acerca da formação do professor universitário, tendo em vista que a formação do pós-graduando se concentra no aprimoramento de competência técnico-científica, secundarizando o desenvolvimento de competências pedagógicas, indispensáveis para construção da prática docente.

A formação pedagógica na docência necessita dialogar em todos contextos da educação, seja ela no ensino ou na pesquisa. É preciso que o professor aprenda a desenvolver processos de reflexão sobre a prática docente, de repensar sua formação inicial e contínua.

b) Caracterização do PPU

A caracterização do PPU em “obrigatório ou voluntário” é instituído pela política dos próprios Programas, podendo ser de caráter crítico e/ou instrumental, tendo em vista seus objetivos. Críticos de modo a analisar a universidade na perspectiva de *instituição social*, que transforma e socializa conhecimentos, ou de *organização social*, que reproduz conhecimentos e presta serviços para venda no mercado.

Dois PPU apresentam-se como Programas de atividades opcionais e três deles seguem uma linha de caráter obrigatório aos professores recém-contratados, sendo que um dos coordenadores entrevistado expôs sua opinião sobre tal questão:

Particularmente, eu acho que tudo que é obrigatório é... já não começa bem, parece que tem alguma coisa muito negativa por trás, e por mais... até que você acredite que seja algo muito positivo, muito importante, que uma determinada pessoa vai se beneficiar muito com aquilo, eu acredito mais, ainda não sei se é utópico, enfim, mais no caminho da conquista (COORDENADOR A).

O caráter obrigatório e/ou voluntário do PPU encontra-se no contexto das relações instituído e instituinte. Esse movimento apontado por Lourau (1993), caracteriza-se como dialético, na medida em que traduz resultado de forças: aquelas que buscam manter a estabilidade (o instituído) e aquelas que são adaptáveis, forças de mudança e invenção (o instituinte), denominadas pelo autor como “movimento na constância; constância, no movimento” (p. 90). Logo, compreende-se que os PPU de caráter obrigatório de participação docente estão instituídos em seu currículo, atendendo à política estabelecida em documento. Porém na contradição pode ocorrer que tais Programas adotem no processo um caráter instituinte.

Almeida (2012, p.47) sustenta que a universidade está articulada com as transformações sociais que se fazem presentes na “política universitária, responsável por traduzir, por meio das diretrizes legislativas e da destinação dos recursos financeiros, os interesses hegemônicos em dado contexto social”. O requisito de participação do professor nos Programas se mostra complexo, uma vez que possa surgir por políticas institucionais ou por desafios relativamente pedagógicos, e de caráter impositivo, demonstrando uma visão contraditória, conforme lembra Chaui (2003), ao que se compromete a universidade pública desde o seu surgimento: instituição social, pública, democrática e autônoma, orientada na direção de assegurar a livre manifestação do pensamento.

Os coordenadores dos outros dois Programas, que admitem professores participarem voluntariamente de suas atividades, apresentaram em seus depoimentos preocupações. Um deles (Coordenador C) revelou que as inscrições de seus docentes nestas atividades ocorrem em número inferior ao esperado, logo, espera-se que o PPU avalie urgentemente esta situação. A preocupação do Coordenador D, é com relação à implantação de políticas de valorização docente, de modo a aproximá-lo da formação pedagógica.

“O professor participa voluntariamente, não existe essa cobrança de participação, em que pese o fato de que muitas universidades instituem na sua política docente... aqui na universidade... nós propusemos agora este ano, já encaminhamos para pró-reitoria de graduação uma inserção na nossa política docente de valorização para o professor que em estágio probatório, inserir-se nas ações de formação pedagógica, ou seja, assim como o professor no estágio probatório... no momento ele é valorizado... pela sua produção, pela sua produção científica, por publicações, participação em eventos, coordenações etc, nós consideramos que, no que respeita, à inserção na formação pedagógica, ele também deva ter esse reconhecimento e essa valorização, como uma forma de incentivo para o professor, mas é sempre um dilema entre, de fato, cobrar, ser obrigatório ou ser voluntário, mas nós acreditamos.” (Coordenador D).

Neste sentido, tendo em vista a participação voluntária de professores no PPU, o Coordenador D mostra uma importante proposta para universidade, que é inserir em sua política docente a valorização do professor que busca por formação pedagógica. Portanto, pensar em incentivos institucionais pode auxiliar na mobilização destes profissionais.

c) Responsabilidade institucional e público-alvo dos PPU

A responsabilidade de dois Programas são unicamente da Pró-Reitoria de graduação (Prograd) e um outro é articulado com a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (Prodir); os demais Programas são responsabilidade da Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP) e Pró-Reitoria de Pessoal (PR4). O que chama atenção nesse aspecto é que a responsabilidade da maioria dos Programas está relacionada à graduação, logo percebe-se a intenção dos PPU em promover formação pedagógica a seus profissionais em prol da melhoria do ensino de graduação. Na Instituição E, a Prodir também se apresenta como responsável juntamente à Prograd. Em síntese, verifica-se que os Programas contam com a participação de vários órgãos da instituição, conforme os depoimentos seguintes:

“(Temos)... um coordenador de formação docente-discente, servidor da Pró-reitoria de Graduação do setor financeiro, a diretoria de comunicação para confecção de banners e outros.” (Coordenador A).

“Bem aqui nós temos... quem participa especificamente é a Coordenadoria de Apoio e Assessoramento Pedagógico (CAAP), com os funcionários que trabalham com a gente, nós temos técnico-administrativo que dá todo o apoio, técnico em assuntos educacionais, tá? A gente conta com o apoio da superintendência de comunicação na divulgação, na preparação de folder, na preparação de pasta [...]” (Coordenador B).

Conforme os coordenadores A e B demonstraram, o apoio de outros órgãos ligados a gestão administrativa são expressivos e fundamentais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas dos programas.

As políticas institucionais que estão no cerne dos Programas de formação, segundo depoimento de três entrevistados, apresentam ações direcionadas para o professor ingressante, principalmente, constando no edital do concurso público a participação dele no Programa, como requisito para melhor conhecer e compreender a organização administrativa da universidade e sua estrutura, além de auxiliá-lo em sua formação. Como exemplo tem-se o programa da Instituição E, que expõe em sua página virtual que:

O programa é destinado aos servidores docentes recém-ingressos à UFG, oriundos de concurso público, e atende exigência da Resolução CONSUNI nº 32/2013, a qual estabelece, em seu art. 8º:

Art. 8º Ao tomar posse, o docente deverá participar do programa de atividades relativas à política de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e sua inserção na realidade da UFG, promovidas e regulamentadas pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos – PRODIRH. § 1º A comprovação de participação nas atividades de que trata o caput deste artigo integrará a avaliação a que se refere o artigo anterior. § 2º A realização das atividades exigidas no caput deste artigo é condição indispensável para finalização do estágio probatório. (Instituição E, 2013)

Um outro caso relevante, diz respeito ao PPU da Instituição A, voltado exclusivamente ao professor ingressante que não tem experiência mínima de 2 anos consecutivos no magistério em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Isto demonstra o cuidado e preocupação dessa universidade em acolhê-lo, subsidiando apoio pedagógico,

principalmente no que se refere à relação do processo ensino-aprendizagem e entendimento da universidade, como espaço fundamental de formação de cidadãos profissionais e críticos na sociedade.

- d) Metodologia das atividades dos PPU, carga-horária, prazo para ingresso docente no PPU e ministrantes

De acordo com o Quadro 4, as atividades pedagógicas dos Programas variam em palestras, cursos, seminários, disciplinas e grupos de estudo. O coordenador A aponta que o PPU conseguiu oferecer dois cursos de formação de professores até o momento da entrevista desta pesquisa (ano de 2017). O 1º curso aconteceu em 2 dias e em 2 campus da Universidade, onde ocorreram seminários e mesas-redondas. Depois ocorreu uma descentralização do Programa e o 2º curso aconteceu em cada um dos campi. Os conteúdos abordados nos cursos foram: relação ensino-aprendizagem, avaliação no ensino superior, interdisciplinaridade, entre outros.

O coordenador do Programa B, expõe que o PPU oferece um curso de formação de professores com carga horária de 16h (8h/dia) na universidade sede, onde professores discutem e analisam temas como: organização administrativa, PDI da universidade, avaliação de cursos, processo avaliativo institucional, ética na docência, saberes docentes, práticas pedagógicas, planejamento docente, inclusão e acessibilidade, sistema online integrado da universidade, orientações sobre coordenação de cursos.

O coordenador C, aponta que o PPU oferece seminários de acolhimento, com carga horária flexível oferecido em um dia, e disciplinas de 60 horas ligadas a pós-graduação com certificação para que os professores possam realizar progressões de carreira. Os conteúdos abordados entre os seminários e disciplinas dizem respeito principalmente à docência do ensino superior, didática e práticas pedagógicas.

Segundo os documentos do Programa D, no segmento do PPU são ofertadas palestras de formação continuada, disciplinas aos professores, além de grupo de estudos. As disciplinas giram em torno da didática e possuem carga horária que variam de 50 a 70 horas, seu público-alvo são os pós-graduandos e professores da universidade, sendo que as vagas oferecidas aos professores são aproximadamente três. Os docentes interessados podem fazer sua inscrição através do site da universidade, na plataforma do próprio Programa. Quanto ao grupo de estudos, este faz parte de uma proposta recente, intitulado como Grupo de Estudos em

Metodologias Ativas, destinado a professores da instituição e acadêmicos dos cursos de pós-graduação, sendo desenvolvido em três encontros, de 3 horas cada um. Segundo o site da universidade: “o objetivo do grupo de estudos é aprofundar e refletir sobre os fundamentos do uso de metodologias ativas no contexto dos cursos de graduação. É uma oportunidade para compartilhar, discutir e analisar as possibilidades da utilização de metodologias ativas na docência universitária”. Os principais conteúdos abordados em suas atividades são pedagogia, didática universitária, ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas.

De acordo com documentos do Programa E, o PPU tem uma estrutura modular, com carga horária total de 60 horas, distribuídas em quatro módulos, ao longo dos dois primeiros anos do estágio probatório. O docente deve fazer todos os módulos obtendo um mínimo de 75% de frequência em cada um. O módulo 1 é ofertado no semestre de ingresso do professor na universidade e tem duração de 16 horas, distribuídas em quatro encontros; o módulo objetiva permitir que o docente conheça a instituição. O módulo 2 é ofertado semestralmente e tem duração também de 16 horas, ele busca problematizar questões referentes à prática docente. O módulo 3 possui duração também de 16 horas, sendo um encontro presencial somados a 12 horas na modalidade a distância, nele são discutidas questões referentes ao uso de novas tecnologias de comunicação no trabalho docente, entre outras coisas relativas. O módulo 4 tem duração de 12 horas e oferece aos professores uma maior inserção nas atividades formativas que a universidade realiza, tais como seminários, congressos, palestras, apresentações artísticas; a escolha é livre. Os principais conteúdos abordados em suas atividades são docência no ensino superior; ensino, pesquisa e extensão; relação professor-aluno; planejamento; avaliação; metodologia.

Quanto aos ministrantes das atividades de todos Programas, estes variam, sendo professores da própria instituição e/ou professores convidados.

Em suma, a partir da análise dos dados, conclui-se que os formatos mais utilizados pelos Programas para execução de suas atividades pedagógicas são os cursos e as temáticas mais abordadas dizem respeito à docência do ensino superior, tais como práticas pedagógicas e relação ensino-aprendizagem. Desse modo percebe-se a intenção dos PPU em contribuir para o desenvolvimento profissional docente por meio de cursos com duração significativa. Questões de organização administrativa das IES também são contempladas para acolher e orientar o docente recém-ingressante sobre seus estatutos, regimentos e normas, entretanto em forma de palestras e seminários, com carga-horária menor. Outro formato adotado pela Instituição D e que merece destaque são os Grupos de Estudos, que através de um espaço de

estudo, oportunizam aos professores ressignificarem saberes, refletirem sobre práticas pedagógicas e compartilharem conhecimentos.

Como visto, são variadas as possibilidades de inserção do professor em ações formativas que as universidades oferecem. De fato, a universidade necessita de Programas de Pedagogia Universitária que possibilitem a criação de novos espaços, como salienta Cunha (2007), ou seja, espaços de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas.

Para Pimenta e Almeida (2011), o trabalho formativo desenvolvido nos Programas, por meio de cursos, seminários e outros, valorizam também as relações de confiança profissional e parceria, a tolerância no trabalho em coletividade, favorecendo o diálogo e as trocas de experiências entre participantes. Ressaltam que os professores:

[...] ao vivenciarem um processo formativo que se soma às bases da docência anteriormente constituídas, tornam-se mais preparados para considerar, numa perspectiva crítica, os contextos histórico, social, cultural e organizacional em que realizam suas práticas. Contribui também para isso o trabalho sustentado em estratégias capazes de promover a permanente construção da identidade de professor e para a consolidação das bases conceituais que sustentam as atividades inerentes ao ensino (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 41).

Nessa perspectiva, as atividades dos PPU colaboram para debates sobre a prática docente e o compartilhamento de experiências didáticas, assim como dificuldades vivenciadas pelos professores em sala de aula. Estes programas possibilitam, acima de tudo, a integração de professores das mais variadas áreas do conhecimento, permitindo relacionarem-se entre si durante e após estas atividades.

Os dados apontam que o trabalho coletivo entre professores universitários é outra questão discutível. Bolzan *et al* (2013, p.63), em uma de suas pesquisas, trata a questão do individualismo como uma tensão inerente à formação docente e à organização da atividade pedagógica, afirmando que “a proposição de um trabalho compartilhado implica em uma postura de ruptura com a visão sectária e individual na formação”. As autoras explicitam que

A formação precisa priorizar os processos coletivos, valorizando os espaços comuns capazes de propiciar a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. Nessa direção, a incorporação de uma cultura de colaboração implica a compreensão dos processos de mediação e interação entre pares, pondo em jogo a tomada de decisões, indispensáveis ao fortalecimento da cooperação; ou seja, auxiliar o outro pode iluminar minha própria experiência, além de proporcionar sua ampliação. Por fim, é importante referir os processos formativos que exigem espaços de reflexão compartilhada, considerando-se os múltiplos contextos socioculturais dos sujeitos desse processo (BOLZAN *et al*, 2013, p. 64).

A colegialidade na docência é um requisito fundamental para a formação e contribui para o desenvolvimento profissional docente. Assim, o conhecimento pedagógico quando compartilhado nos espaços de formação, permite interação entre pares, somando-se à construção da identidade e de saberes do professor. Compreender a importância de processos coletivos na formação é possibilitar experiências novas e incomuns, é lembrar que a docência é um trabalho social, que mexe com o humano, com diferentes visões de valores, com a relação homem e conhecimento.

5.2 Dimensão: Objetivos dos PPU das IES investigadas

A segunda dimensão contempla os objetivos de cada Programa, partindo da fonte de documentos da página virtual das IES, conforme mostra o Quadro 5. Nesta dimensão analisa-se o significado dos objetivos de diversas formas.

Quadro 5- Objetivos dos PPU das IES investigadas.

Instituição	Objetivos dos Programas de Pedagogia Universitária
A	Estimular o processo de reflexão crítica do professor; compartilhar experiências e projetos; respeitar as especificidades de cada curso e relação processo ensino-aprendizagem; entender a diversidade como uma característica fundamental da educação contemporânea.
B	Compreender a organização administrativa; aprimorar ou desenvolver a sensibilidade pessoal e o compromisso profissional; discutir sobre docência superior; refletir sobre a prática professor e o planejamento de ensino; esclarecer questões sobre direitos e deveres do servidor.
C	Assumir a responsabilidade e o compromisso em oferecer formação continuada aos professores interessados em repensar práticas pedagógicas; conhecer/compreender o espaço da universidade; Perceber as diferentes concepções de Ensino Superior; Compreender a função da docência superior, diversas concepções pedagógicas; Refletir sobre as diversas formas de produção de conhecimento, pesquisa e ensino; Planejar práticas pedagógicas; Avaliar o processo ensino-aprendizagem, crenças, práticas pedagógicas.
D	Promover ações pedagógicas formativas de caráter permanente, contribuindo para a consolidação de uma cultura de desenvolvimento profissional e troca de saberes na docência universitária.
E	Criar um espaço de socialização de conhecimentos, experiências e culturas acadêmicas, buscando uma integração entre os docentes, assim como uma compreensão mais geral do que é o trabalho docente na Instituição.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos documentos da Pesquisa (2018).

Os objetivos dos programas contemplam ações diversas, tais como, estimular a reflexão crítica docente, compartilhar projetos, compreender a organização administrativa da universidade, refletir sobre ensino e pesquisa, aprimorar práticas pedagógicas, desenvolver ações formativas, discutir formação do professor universitário, entre outras. Nesse sentido, observa-se que os objetivos são semelhantes, sobressaindo as temáticas relacionadas ao ensino

e aprendizagem, os saberes da docência e desenvolvimento profissional docente. Estes objetivos revelam também, segundo Veiga (2012, p. 31),

o compromisso de redimensionar a visão conservadora do papel do docente do ensino superior, considerado durante muito tempo como senhor detentor do conhecimento, intocável, que se tornava e estava professor sem questionar e ser questionado no exercício de sua função, que não compartilhava suas experiências, êxitos e fragilidades com seus pares, que reduzia a docência ao ensino sem compromisso com a extensão, função social da universidade, e com a pesquisa, inclusive de sua própria prática, para entender melhor seu fazer e ser produtor de conhecimento.

Nesse sentido, a autora traduz a importância da formação do professor e da necessidade em compreender as variadas dimensões do exercício da docência, no sentido de romper com a visão conservadora do papel do docente no ensino superior.

De modo a aprofundar o significado desses objetivos, cabe destacar os verbos *entender/compreender* e *refletir*, que se encontram repetidos nos objetivos dos PPU das universidades e a variedade de propostas ligadas a eles. Isto influencia pensar na relevância do professor em entender e refletir, interpretando a realidade e seus saberes produzidos sobre a prática. Pensando assim, nas propostas *compreender* e *refletir*, é interessante citar a obra de Rios (2012) intitulada “Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade”, que induz o professor a entender seu próprio trabalho, a questionar a sua validade, o seu significado. É todo um processo que implica na articulação e construção de saberes e da identidade profissional. A autora assinala que as respostas referentes à sua profissionalidade docente são encontradas em dois espaços, durante a sua prática e na reflexão crítica. Durante a sua prática, de modo a construir suas ideias e aprender com sua experiência cotidiana e na reflexão crítica, avaliando sua prática e desafios encontrados em sua profissão.

Segundo Cunha (2007), o termo profissionalidade tem sido objeto de reflexões sobre a formação profissional e se traduz na ideia de profissão em ação, em processo, em movimento. Nesse sentido, a concepção de profissionalidade se adequa significativamente ao trabalho docente, pois o exercício da docência nunca é estático, mas sim permanente, de transformações e mudanças. Todavia, conforme salienta a autora, esta concepção pode contrariar a premissa construída historicamente para o trabalho do professor, focada no conteúdo a ser ensinado, com conhecimentos estabelecidos, sem valores representativos.

A partir dos documentos, pode-se destacar também elementos relevantes abordados nos objetivos, tais como: aprendizagem significativa, interdisciplinaridade, exercício competente, estruturação didática, elementos constitutivos do ensino, eficácia do trabalho professor, práticas pedagógicas, cultura e troca de saberes docentes, que envolvem o elemento

central: docência do ensino superior. De fato, a docência universitária é entendida como um processo contínuo de construção da identidade docente, tendo por base diversos saberes e o desenvolvimento profissional docente.

Observa-se que as IES se preocupam em desenvolver trabalhos formativos com o professor de ensino superior a partir de Programas, percebendo a necessidade em sanar problemas e promover estratégias de ensino-aprendizagem. A formação pedagógica do professor universitário, segundo os programas, serve para valorizar a carreira do magistério superior, formar pedagogicamente professores para exercício competente de saberes em sala de aula, aperfeiçoar práticas pedagógicas do docente, investir em uma cultura de desenvolvimento profissional e criar espaços de diálogo entre profissionais da educação na universidade.

O Programa A revela a formação continuada como objetivo principal do PPU, apresentando também sete desafios³², expostos em documento cedido pelo coordenador. A formação é um processo complexo que exige mobilidade de todos os sujeitos da Educação Superior e que envolve a pessoalidade do professor, o seu profissionalismo e ainda depende da organização de seu local de trabalho. Stahl (2013, p. 67) explica que:

Os movimentos da docência superior são compreendidos como um processo que envolve os diferentes momentos da carreira docente, bem como a trajetória vivencial dos professores e o modo como eles articulam as dimensões pessoal, profissional e institucional e, conseqüentemente, como vão se (trans)formando no decorrer do tempo.

Conforme o autor, os fatores que envolvem a docência superior são inúmeros, tendo em vista compreender que o processo de formação docente faz parte das dimensões pessoal, profissional e institucional. Zabalza (2007) corrobora apontando que o profissional da educação é um sujeito que deve estar inserido e envolvido nas diversas relações do contexto social. Desse modo, entende-se a importância da Instituição desenvolver políticas claras, preocupadas com elementos sociais, não apenas com a instrumentalização.

Para o Coordenador B, a formação pedagógica docente:

"É uma formação que eu vou adquirir, que eu vou compreender como é esse aprender... (se) o que eu estou desenvolvendo em sala de aula realmente está sendo correto, para entender melhor e compreender o

³² Segundo documento da IES A, os sete desafios são: novo perfil do docente ingressantes, fragilidades na relação entre atribuições acadêmica e administrativa, vaidade profissional, resistência dos cursos de bacharelado e tecnológico, desvalorização da carreira docente, inclusão social e diversidade cultural, programa de Formação Docente como política educacional institucional.

como é esse aprender do outro, como uma questão de auto-avaliação na atividade que eu estou desenvolvendo" (Coordenador B).

Nesse caminho, é possível observar que o Coordenador B argumenta a formação docente como um constante aprendizado, em que o professor aprende a aprender, a compreender o desenvolvimento de sua prática em sala de aula, como auto avaliar-se. O coordenador salienta ainda que é importante:

"...dar uma maior formação para os professores que estão entrando na instituição, que muitas vezes vêm de uma universidade particular, ou nunca deram aula...nunca colocaram em prática, às vezes, até os conhecimentos" (Coordenador B).

A formação pedagógica que os documentos do Programa C apontam, diz respeito à ausência de vínculo da docência do ensino superior ao processo próprio de formação do professor. Torres e Almeida (2013) afirmam que esse nível de ensino tem apresentado várias características preocupantes e destacam entre elas que as políticas públicas e institucionais se apresentam omissas para a formação de professores. Mesmo com relação ao atraso histórico do surgimento das universidades brasileiras, como apontado no referencial teórico, após quase um século, permanece a crise de identidade³³ da universidade. São tensões, como a produtividade acadêmica, as mudanças na organização do Estado, visões fragmentadas de ciência, que retardam o seu crescimento (BOLZAN *et al*, 2013).

Mediante essas e outras situações desfavoráveis ao ensino superior e à formação docente, o Coordenador D, de modo específico sobre a formação pedagógica, argumenta que:

"As universidades em geral, elas deviam ter um centro de formação pedagógica, articulando-se também com os professores que trabalham na formação das licenciaturas, como se fosse um centro de formação docente. Este centro de formação nós articularíamos também parceria com os professores que trabalham com a formação de professores para escola básica. Principalmente a valorização nas políticas institucionais em promoção da formação pedagógica, para que isso não seja apenas iniciativa que fica a critério de uma gestão universitária, mas uma política institucional, um programa permanente de formação pedagógica institucional. [...] Outro aspecto... é fortalecer a formação pedagógica dos coordenadores de cursos. Os gestores dos cursos precisam sim ter uma formação também continuada, um desenvolvimento pedagógico permanente" (Coordenador D).

³³ Ver "A Universidade do Século XXI" de Boaventura de Sousa Santos, 2011.

O Coordenador D argumenta que deveria existir um centro de formação pedagógica docente para articular questões referentes ao ensino, promovendo assim um programa permanente de formação a todos profissionais da área. Além disso, o coordenador traz ainda a importância dessa formação, principalmente, aos gestores destes cursos de formação continuada, para que eles recebam também desenvolvimento pedagógico permanente. Neste sentido, o fundamental é mesmo criar, sobretudo, espaços de diálogo, partilha e troca de experiências entre professores, conforme salienta o Programa E. Sobre o conceito de formação, Chaui (2003, p.12) afirma que:

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Para que haja formação, segundo autora, é preciso movimento, tal como pensamento, trabalho e reflexão. Nesta perspectiva, entende-se que a reflexão e a crítica se estabelecem em momentos inter-relacionados, quer seja o professor com a prática, quer seja na sua relação de trabalho com outros profissionais da área. A partir do momento em que o professor questiona sua prática docente e reflete sobre seu trabalho, ele passa a participar de sua formação. Assim, é preciso pensar na capacidade de elevar conceitos, de desenvolver-se profissionalmente, pensar em movimento de profissionalização, que “busca renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” (TARDIF, 2016, p. 246).

Importante salientar a relevância do desenvolvimento profissional que se dá através da formação pedagógica. Veiga (2012, p. 16) entende “desenvolvimento profissional docente como um processo individual e coletivo que se concretiza no espaço de trabalho do professor e contribui para a apropriação e/ou revisão de concepções e práticas pedagógicas”.

No caminho do desenvolvimento profissional do professor, a universidade constitui-se em “um lugar³⁴ de formação no qual o protagonismo pedagógico é reconhecido como caminho para emancipação dos processos formativos, da aprendizagem de ser professor e da construção da professoralidade” (BOLZAN; ISAIA, 2001, p. 14). Portanto, é possível perceber a importância da universidade assumir-se como um lugar de formação a seus professores, reconhecendo seu espaço de aprendizagem e atribuindo sentido a ele.

³⁴ Para Cunha (2008), torna-se um “lugar” aquele “espaço” em que os sujeitos começam a atribuir significados a um determinado local.

5.3 Dimensão: Mecanismos de Avaliação dos PPU das IES investigadas

Esta dimensão contempla os mecanismos de avaliação de cada Programa de Pedagogia Universitária, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6- Mecanismos de avaliação dos PPU das IES investigadas

Instituição	Mecanismos de Avaliação dos Programas de Pedagogia Universitária
A	Não apresenta mecanismos de avaliação do PPU.
B	Professores avaliam cada atividade do PPU, em seguida a coordenação faz estatística dessas avaliações e se autoavaliam.
C	Não apresenta mecanismos de avaliação do PPU.
D	Professores avaliam as atividades preenchendo fichas de avaliação nos eventos e se comunicando por e-mail institucional.
E	Professores avaliam os encontros de formação através de uma plataforma virtual da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com os participantes desta Pesquisa (2018).

Como observado no Quadro 6, três programas apresentam mecanismos de avaliação e dois ainda não definiram formas de avaliar o PPU. A prática de organização destes mecanismos é tão relevante quanto o planejamento das atividades e reflete diretamente no contexto da formação docente. Para Formosinho (2009), esses projetos de intervenção são relevantes no que diz respeito à aproximação da universidade às realidades sociais e profissionais.

Para melhor ilustrar esta dimensão selecionam-se alguns depoimentos da entrevista, que contribuem para o sentido da avaliação dos Programas:

"Essa questão dos mecanismos de avaliação, para mim, só mostra o quanto esse programa...ainda tá muito cru aqui...nós não temos esse mecanismo de avaliação; quando ele foi criado em 2014, que a pró-reitora fez a proposta de ter uma avaliação para os professores. Essas avaliações sequer foram lidas, eu até cheguei a ler algumas, cheguei a conversar com a minha diretora na época, mas...isso não teve depois

um prosseguimento. [...] Essa questão da avaliação do programa e do cumprimento do objetivo dele, eu particularmente encaro como...assim... como de fundamental importância" (Coordenador A).

"...a gente... estabelece um critério (na avaliação), se foi bom, se foi ótimo, se atendeu as expectativas e a gente faz depois uma estatística desses resultados. Normalmente...o que eu avalio sempre é que...atinge os seus objetivos, porque às vezes, a gente observa que tem alguma que eles fazem alguma crítica, e o objetivo maior é repassar até o professor palestrante essas colocações, mas normalmente não, até o momento em que eu estou a frente...não houve nenhum problema que...digamos assim, que nós tivéssemos alguma dificuldade para lidar, então a gente faz um critério, eles fazem uma avaliação, a gente pede para eles sugerirem e então avaliamos essa questão sugerida" (Coordenador B).

"Infelizmente eu não posso te responder isso (sobre os mecanismos de avaliação), porque nós não tivemos nem um número de participantes significativo e nem possibilidade de acompanhar estes professores antes...de cursarem as disciplinas e de participarem dos seminários. [...] As diretrizes iniciais elas não foram modificadas. Os objetivos, as diretrizes, aquilo que fundamenta nossa proposta, isto não foi modificado. Nós continuamos acreditando naqueles objetivos iniciais, propostos, que constam no projeto que você tem em mãos... e na concepção de um programa de apoio, não é pra ensinar, não é para...destituir os professores de seus saberes, da sua autonomia, nada disso, é simplesmente apoiar a chegada desse professor à universidade" (Coordenador C).

"...Após cada evento nós procuramos sempre avaliar cada evento. Os professores normalmente é... preenchem uma ficha de avaliação dos eventos e também temos feedback por meio do nosso e-mail institucional, que nós nos comunicamos com os professores pra podermos ter essa avaliação do impacto da formação pedagógica no desenvolvimento da docência universitária. É... nós estamos prevendo para o ano que vem, aplicação de questionários, como coleta de dados, para nossos professores, para poder potencializar esta avaliação" (Coordenador D).

Nesse ano, quando a gente assumiu a coordenação, nós fizemos a avaliação por encontro, por módulo. Então, ao final de cada encontro, o professor recebia no seu e-mail, um link pra ele avaliar [...] Deram um feedback bom, é... eles dão muito feedback no momento da formação. Então muitos vêm conversar com a gente, vêm sugerir temas, vêm também elogiar, né? E dizer "Nossa, gostei muito dessa formação de hoje, achei importante, achei que foi muito significativa, né...tirou muitas dúvidas que eu tinha à respeito disso ou daquilo..." Então assim... tem essa avaliação formal, que é esse link que o professor recebe, e... ele acessa lá a plataforma e ele avalia, tem uma avaliação

... nesse terceiro módulo que eles vão fazer e a gente vai acatar essa avaliação, porque a gente leu, gostou, achou muito abrangente, então a gente vai usar também como nossa avaliação do módulo três e o último módulo também a gente já enviou o link pra eles avaliarem, porque a ideia é justamente reestruturar” (Coordenador E).

Como observado nos recortes acima, os Coordenadores A e C justificam que, embora exista ausência de mecanismos de avaliação do PPU, os Programas estão comprometidos com seus objetivos. Porém, como saber se o conhecimento dos cursos de formação estão realmente sendo apreendidos e executados em sala de aula? Assegura-se que a avaliação destes PPU é de suma importância para entender os resultados para aperfeiçoar os Programas e modificar suas diretrizes.

Os demais coordenadores estabelecem critérios de avaliação após cada evento do Programa. O Coordenador B expõe que após a avaliação dos participantes, observa-se os dados, se atendeu aos objetivos propostos, para que assim, seja produzida uma estatística e, posteriormente, repassada a seus professores. O Coordenador D salienta que além de uma ficha de avaliação repassada aos professores durante os eventos, eles contam com a participação da opinião destes por via *e-mail* e ainda, preveem potencializar o Programa com outros recursos de avaliação. O Coordenador E explica que o PPU é avaliado de duas formas, através de uma avaliação formal, em que docentes acessam uma plataforma virtual da instituição, e informalmente, quando professores conversam com a coordenação do Programa durante atividades promovidas.

O processo de avaliação possibilita analisar o planejado pelos PPU, seus objetivos e diretrizes, tendo em vista que as teorias e/ou os conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressam a realidade complexa do fenômeno educativo. Segundo Franco (2009), muitas vezes as teorias educacionais não traduzem o sentido implícito das práticas cotidianas e nem sempre revelam compreensão ao saber fazer dos professores.

O processo de avaliar pode ser definido por ação recíproca e interdependente, portanto entende-se a relevância deste processo nas ações dos Programas, para compreensão de sua totalidade entre o individual e o coletivo, entre professor e instituição, rompendo com dicotomias. Além disso, é importante que os sujeitos envolvidos participem efetivamente deste processo e que a avaliação aconteça de maneira constante, tendo em vista as exigências do contexto político, profissional e social.

5.4 Dimensão: Desafios dos PPU das IES investigadas

Nesta dimensão são explicitados os principais desafios e dificuldades encontrados pelos Programas na promoção de suas atividades formativas como apresentados no Quadro 7, além de salientar questões de transformações na instituição e o movimento da cultura acadêmica das universidades.

Quadro 7- Principais desafios dos PPU das IES investigadas segundo entrevistados

Instituição	Principais Desafios dos Programas de Pedagogia Universitária
A	1- Incentivar professores a participarem das atividades do PPU; 2- Ofertar auxílio financeiro aos professores convidados.
B	1- Incentivar professores a participarem das atividades do PPU; 2- Ofertar auxílio financeiro aos professores convidados.
C	1- Conciliar os variados segmentos do PPU; 2- Programar e divulgar atividades do PPU.
D	1- Fortalecer a gestão do PPU; 2- Potencializar a pesquisa dentro do PPU.
E	1- Incentivar professores a participarem das atividades do PPU; 2- Ofertar auxílio financeiro aos professores convidados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com os participantes desta Pesquisa (2018).

A docência implica atenção múltipla aos processos formativos “à medida que nos coloca diante do desafio de construir estratégias capazes de promover a análise do contexto social em que os professores estarão inseridos e possibilitar-lhes a identificação e o reconhecimento da universidade como um dos espaços de formação” (BOLZAN *et al*, 2013, p. 157). Assim, entende-se a importância da universidade criar possibilidades de formação ao seu profissional, promovendo estratégias para os desafios concernentes à profissão docente.

Conforme dados da entrevista, o Coordenador A enfatizou que os desafios do Programa estão relacionados à: motivar todos os campi a encaminharem propostas para serem trabalhadas nos cursos, com sua devida antecedência; subsidiar, também, recursos financeiros para deslocamento dos palestrantes para os vários campi da instituição; nortear o professor ingressante com sua prática em sala de aula e a saber lidar com a diversidade de gênero e raça; criar mecanismos de avaliação do programa.

“Bom, acho que um dos primeiros desafios é motivar todos os Campus a encaminharem propostas nessa nova perspectiva do Profor. Por exemplo no ano passado, dos 7 Campus da UFT, 2 Campus não mandaram propostas, sendo que um deles é basicamente um Campus que só possui cursos de Licenciatura. Essa questão da universidade ser multicampi, ela também... dificulta muito... como trazer palestrantes de outras localidades pros campus do interior, que muitas vezes o deslocamento é muito complicado. Então, isso daí também tem sido um problema pra gente. [...] em relação à execução, a questão da divulgação, a gente também acredita que... acaba deixando a desejar, porque....como a gente tem que trabalhar com os outros campus, então muitas vezes a gente precisa... mandar material por malote e.. enfim... e as propostas nem sempre vêm com uma certa antecedência, ou com a antecedência que a gente gostaria, então isso também acaba criando dificuldades também em com relação à divulgação” (Coordenador A).

Para o Coordenador B, são desafios: conscientizar professores a participar dos cursos do programa; subsidiar apoio financeiro para deslocamento dos professores que não atuam no campus onde o curso é ofertado; convencer professores da instituição a dedicar tempo para ministrar palestras.

“O desafio maior que eu acho, nesse sentido, é assim... conscientizar o professor de que ele precisa, digamos assim, participar [...] porque tem professor que diz assim “ai meu deus do céu, eu vou perder tempo”, é... nós já tivemos situação nesse sentido, né. Tem professor que acha que... que não tá precisando, tá discutindo em grupo, a questão do individualismo pesa muito forte, tá? [...] Sabemos da importância, mas a gente sabe que os professores fazem ensino, fazem pesquisa, fazem extensão. E essa atividade dos professores é uma atividade totalmente voluntária, tá? Então o professor, dependendo da área que ele atua, então a gente tenta conscientizá-lo, tenta... sensibilizá-lo de que é importante que ele passe esse conhecimento para os outros professores, ... inclusive a gente tem uma dificuldade, porque o que eu gostaria é de que esse Seminário fosse desenvolvido em todos os campi fora de sede. [...] mas o grande problema é exatamente essa sensibilização do professor se sentir tocado pra nos ajudar nesse sentido. E os professores também quando é pra se deslocar do outro campus pra participar do Seminário aqui, a gente nota uma certa resistência... que eles não... que eles gostariam que o Curso fosse pra o campus onde eles trabalham, tá?” (Coordenador B).

O Coordenador C aponta como desafios: conciliar os variados segmentos que envolvem o programa; programar e divulgar as atividades do PPU; concretizar a proposta de

formar um complexo de formação de professores na busca por autonomia, agilidade e otimização de ações.

“Talvez o maior desafio, seja conciliar tantas ehhh... tantos segmentos [...] Ele (o programa) passa por todas as decanias, porque a pró-reitoria, ao propor um Programa de acolhimento, ela propõe um programa de acolhimento para todos os centros. Portanto todos os decanos de alguma forma...são consultados, todas as coordenações, todas as direções. Então... esta... complexidade em cada segmento, faz com que seja difícil colocar e programar... e chegar aos professores com as informações que nós gostaríamos, inclusive a divulgação dos Seminários, das disciplinas, ela esbarra, porque não é a Faculdade de Educação que faz diretamente isso... envia pra PR4 e a PR4 é que envia, então isso já chega com muito ruído lá para os professores. Mas importante ressaltar que [...] a gente tá tentando junto ao reitor ... tá formando... um complexo de formação de professores, inclusive com a... participação do professor Antônio Nóvoa, como um professor visitante e... um especialista na área de formação de professores, né nós temos buscando retomar e assumir o Programa como um Programa da Faculdade de Educação, onde nós tenhamos mais autonomia e possamos então agilizar, otimizar as ações propostas inicialmente” (Coordenador C).

Para o Coordenador D, os desafios do programa são: conduzir o PPU sem orçamento próprio e sem uma equipe administrativa; potencializar a pesquisa dentro do programa, incentivando os professores a pesquisarem sua própria prática; melhorar a formação pedagógica partindo dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado).

“[...] um dos desafios é a própria gestão do programa, porque o programa não possui orçamento próprio e não possui uma equipe de administração, ou seja, secretário, estagiário, não tem. Tudo somos nós mesmo, eu como coordenadora geral e os colegas da equipe gestora, que são os professores dos outros setores que trabalham comigo. Nós não temos uma equipe de administração que nos ajudem nessa questão da gestão. Nós temos ajuda, assim... uma colaboração informal. [...] é um programa integrado de ensino, de pesquisa e extensão, dentro da nossa universidade nós temos essa modalidade, então ele tem que articular as ações de ensino, de pesquisa e de extensão...e um dos desafios é potencializar a questão da pesquisa dentro do programa, no sentido dos professores universitários pesquisarem a própria docência universitária. Outro aspecto que precisamos melhorar na próxima gestão é a formação pedagógica por meio da pós-graduação stricto sensu” (Coordenador D).

O Coordenador E, assinala como desafios na execução do programa: convencer os professores a importância do PPU; trabalhar a questão da obrigatoriedade de participação do programa; subsidiar incentivo financeiro aos professores formadores.

“Eu acho que um dos maiores dos desafios é... fazer com que o professor perceba a importância desse Programa, é... nós temos professores que [...] acham que eles já sabem tudo, não todos né, claro, mas alguns deles não gostam, ... a questão da obrigatoriedade também, não é vista com bons olhos, né, por alguns deles; quando o professor é da área da Educação, é... esse conflito às vezes aumenta. Então uma das coisas complicadas é... eu acho que é essa falta de humildade, que não... não é uma característica de todos, mas ela é evidenciada em alguns, que não têm humildade, acham que não tem nada pra aprender, né, e tão mais preocupados com seus artigos, mais preocupados com as suas pesquisa do que... certas discussões, né, digamos assim. Outro problema é que os nossos professores formadores eles são convidados, né... eles não têm nenhum incentivo, vamos dizer assim, financeiro, no passado teve. mas com cortes de verbas, né, o dinheiro foi... foi cortado né, pra ser redundante (risos) e eles vêm com boa vontade, né, vêm por acreditar no projeto, por achar importante, então esse é um dos... dos problemas, eu acho né, mais sérios assim, de alguns professores acharem que isso não é importante” (Coordenador E).

No geral, as principais dificuldades enfrentadas pelas IES são o desenvolvimento do Programa, a conscientização do professor a participar das atividades do PPU, no conciliamento dos segmentos do Programa, o deslocamento de professores, palestrantes e demais envolvidos, a questão do financiamento dos Programas, a gestão e a organização do PPU. Salienta-se que os coordenadores colocam a potencialidade da pesquisa no Programa, incentivando os professores a pesquisarem sua própria prática e, conseqüentemente, a produção do conhecimento na área.

Os desafios colocados pelos coordenadores concernem ao pensamento de Veiga (2012, p. 132), que argumenta a importância de “percebê-los e tentar pelo menos amenizar suas conseqüências com as alternativas viáveis a cada realidade. Reavaliar constantemente as iniciativas institucionais, buscando sempre a inovação (...) e a reelaboração de práticas que envolvam o desenvolvimento da Educação Superior”. Desse modo, entende-se que os Programas de formação necessitam atender não apenas necessidades institucionais, como também estar atentos aos indivíduos participantes, alvos dessa formação.

Conforme Nóvoa (2017, p. 1106), é preciso pensar a formação de professores como uma formação profissional. “Para isso, é fundamental construir um novo lugar institucional,

que traga a profissão para dentro das instituições de formação”. Neste sentido, entende-se a formação docente como parte essencial da formação para uma profissão. Além da importância de compreender a formação docente como uma formação profissional, o autor argumenta ainda a necessidade das universidades construírem modelos que valorizem a preparação e o desenvolvimento profissional docente.

De fato, o contexto universitário atual exige mudanças, decorrentes do quadro complexo em que se encontra a educação. Este é um cenário desafiador, dos variados elementos de ordem social, econômica e política, que influenciam a profissão docente. Porém, antes é preciso analisar as tensões vividas pelos professores, tais como baixos salários, desvalorização da profissão docente, precarização e intensificação do trabalho; a partir da trajetória da universidade e como ela se encontra atualmente.

Outro ponto observado, foi o reconhecimento dos coordenadores que o Programa necessita ser consolidado. A seguir, registram-se alguns fragmentos das entrevistas:

“[...]é uma universidade que ainda carece de um fortalecimento da parte formativa mesmo, então é... quanto mais cursos e eventos na área, ou que discuta a formação professor no Ensino Superior, melhor, desde um...um programa institucionalmente concebido e ...e oferecido aos professores, ...e o seu aperfeiçoamento, né, que a gente vê que... que precisa [...]” (Coordenador A)

“[...]o programa é muuuito incipiente ainda, ele ainda está engatinhando, acredito que agora, com o complexo de formação de professores pensado pelo nosso Reitor, [...] com apoio da vinda do professor Nóvoa, como professor visitante que permanecerá um tempo aqui na Universidade, e com a diretora da Faculdade de Educação, [...] buscando tomar para a Faculdade de Educação a responsabilidade do Programa, eu acredito que a gente vai poder, não só implementar as ações que vimos implementando, como acompanhar estes professores, antes e depois...dessas ações vivenciadas.” (Coordenador C).

Mediante estes depoimentos, compreende-se a necessidade em unir forças e promover transformações na universidade, percebendo o campo da Pedagogia Universitária como campo epistemológico. Santos (2011), em seu livro *A universidade do século XXI*, explicita a ideia de reforma para as universidades públicas brasileiras assentada na constituição de rede, modelo da política universitária europeia. A rede é a multiplicação das universidades de excelência, possibilitando a cada uma desenvolver o seu potencial de nicho com ajuda das

demais. O autor justifica que a universidade pública está exposta a vulnerabilidades no contexto de globalização neoliberal e que, “mesmo as melhores, são presas fáceis das universidades globais, dos países centrais, e sê-lo-ão tanto mais quanto mais isoladas estiverem” (p. 93). Partindo deste pensamento, questiona-se: seria possível iniciar uma reforma partindo da criação de uma rede de formação ou mesmo de aperfeiçoamento pedagógico para professores universitários? A obra de Santos (2011) suscita questionamentos a respeito de redes no ensino superior. Nos últimos anos, no Brasil, tem sido criada redes que tem como objeto central a pedagogia universitária ou formação de professores, tais como: RIES³⁵, RIDES³⁶ e RADES.

A Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior – RADES foi criada no ano de 2015, a partir de parceria entre as universidades públicas paulistas – UNESP e UNICAMP, firmada pelas Pró-Reitorias de Graduação e mediadas pelos órgãos de apoio pedagógicos locais, respectivamente, o Centro de Estudos e Práticas Pedagógicas da UNESP (CENEPP) e o Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem da UNICAMP (EA2). [...] A RADES foi lançada em 8 de abril de 2016, durante o III Congresso Nacional de Formação de Professores e XXIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (UNESP/Águas de Lindóia –SP). A RADES é um espaço social e acadêmico que reúne profissionais da Educação e áreas afins, envolvidos com a Pedagogia Universitária, articulando ações político-pedagógicas voltadas à qualificação da docência universitária, em sintonia com os desafios do Ensino Superior no século XXI (RADES, 2018).

A RADES é um exemplo do início dum movimento de parceria entre as universidades e de transformação na cultura acadêmica das mesmas. Para Santos (2011) a criação de rede envolvendo múltiplas universidades não é uma tarefa fácil, o autor justifica que “nem sequer no interior da mesma universidade tem sido possível criar redes. Tal cultura não se cria de um momento para o outro” (SANTOS, 2011, p.94). Todavia começar a se pensar em algo novo, que contribua para mudanças no ensino superior, particularmente no âmbito da formação de professores, é necessário e urgente, tendo em vista que a qualificação para a docência perpassa o ensino, a aprendizagem, os saberes pedagógicos, a pesquisa e a formação específica. Assim, considerando o histórico das universidades brasileiras, sua autonomia e competição, como demandar este pensamento, proposto por Santos (2011) envolvendo algo tão significativo? Em sistema de consórcios? Esta é uma questão interessante para se debruçar em outro momento, mas ela é deveras instigante.

³⁵ A Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) tem como principal objetivo configurar a Educação Superior como campo de pesquisa e produção nas IES do Sul, desenvolvendo conhecimento e produção, assim reunindo pesquisadores na área.

³⁶ A Rede Inter-regional sobre Docência na Educação Superior (RIDES) se configura como uma rede de pesquisadores brasileiros das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que trabalham com a temática da docência universitária e desenvolvem experiências referentes à melhoria das condições de desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior.

Outro desafio mencionado pelos coordenadores diz respeito ao caráter obrigatório do Programa aos professores recém-contratados. Esta questão é considerada também um desafio, um coordenador assegura não estar satisfeito com a legislação institucional vigente, em que intitula obrigatoriedade ao PPU. A situação mostra que, provavelmente a decisão da obrigatoriedade não pertenceu a ele, mas sim a outros setores institucionais. Assim, pode-se inferir que existe nessa universidade um distanciamento entre setores organizacionais, porque embora exista uma combinação de esforços individuais com o propósito de realização das atividades, o coletivo se encontra secundarizado. Observa-se inquietações quanto ao instituído, ou seja, adequar o Programa às normativas da Instituição. Esta condição em que se encontra a IES, lembra muito o que Formosinho (2009) fala da *lógica acadêmica tradicional* que, mesmo alimentada pela busca de novos territórios de carreira, vai se fragmentando progressivamente em subgrupos.

A universidade tradicional tem sido caracterizada institucionalmente por uma cultura acadêmica baseada predominantemente na compartimentação disciplinar, na fragmentação feudal do poder centrada em territórios de base disciplinar e num individualismo competitivo que resiste a uma coordenação docente e obstaculiza posturas solidárias (FORMOSINHO, 2009, p.13).

Nessa concepção de fragmentação, o autor demonstra a ótica da estrutura curricular, da pesquisa, da docência, da lógica da organização e também da gestão dos professores universitários. Mas, cabe refletir sobre o que se traduz acima de tudo isso: a cultura institucional, que segundo o mesmo, muitas vezes “desvaloriza os componentes profissionais da formação e promove frequentemente uma versão corporativa da autonomia coletiva e uma versão narcísica da autonomia individual” (FORMOSINHO, 2009, p. 14).

É preocupante o modo de como são planejadas, organizadas e impostas essas situações. “O caminho da conquista”, última fala do Coordenador A do Programa, é expressão de valor que necessita ser considerado. Um dos Programas que não apresenta caráter impositivo de participação dos professores recém-contratados, o PPU da Instituição C, apresenta uma situação que se revela inquietante: suas atividades são de livre participação, porém estão marcadas pela ausência de professores em suas atividades. Ambos casos necessitam ser analisados com atenção, pois o que foi institucionalizado pela universidade do Programa A, não satisfaz o pensamento do Coordenador A e gera contradição que, se demonstradas por ele, pode criar imposição por parte dos professores que não concordam com o caráter de obrigatoriedade do Programa. Já o Programa C, instituiu o caráter voluntário de participação dos professores

nas atividades, mas de modo instável, nunca conseguindo estipular a quantidade de profissionais interessados.

As situações narradas giram, não só em torno da cultura institucional estabelecida, como também das influências externas, como por exemplo, as políticas públicas. Cunha (2006) argumenta que os professores universitários são mais vulneráveis:

...às influências externas, especialmente das políticas públicas, quando elas impõem padrões de qualidade aleatórios, interferindo na identidade individual e na identidade institucional. A carência do hábito de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os professores do ensino superior mais suscetíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos (CUNHA, 2006, p.259).

Portanto, romper com tais desafios passa pela revisitação da cultura acadêmica, pela valorização do espaço de formação pedagógica do professor, pela concepção de docência que não prescinde da pesquisa, mas que situa o ensinar e o aprender em outras bases. A autora assegura que, quanto menos os processos de ensinar e aprender forem considerados objetos de formação, mais intensa parece ser a reprodução cultural. Assim, pensando na docência do ensino superior, a luta se resume no pensamento de Chaui (2003), ou seja, revalorização da docência que atualmente se encontra tão desprestigiada e negligenciada.

Percebeu-se também nos resultados, um dilema que necessita ser abordado: as instituições de ensino superior, mesmo pensando em novos ideais educacionais e criação de programas pedagógicos, enfrentam culturalmente uma força negativa de tradição entre os próprios professores, resumido em um “preconceito” com a Pedagogia³⁷. Muitos professores universitários não conseguem se ver como professores e pesquisadores, mas apenas como pesquisadores. Essa força negativa é evidenciada nas concepções de formação entre os professores e seus conhecimentos “específicos”, no individualismo do trabalho e na ilusão intelectual do “saber mais”, que consiste na ilusão de que o domínio do conhecimento é suficiente para uma boa prática de ensino, podendo ser percebidas nos depoimentos narrados pelos coordenadores dos Programas nas entrevistas:

“...tem professor das áreas das exatas, das áreas mais tecnológicas que eles acham que, digamos assim, que... essa parte pedagógica é mais da área da Educação, quando na realidade é da formação de professores” (Coordenador A).

³⁷ Para Libâneo (2007) configura-se como uma “ciência da educação” sob o entendimento de que ela é um campo do conhecimento que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação.

“...tem professor que diz assim “ai meu deus do céu, eu vou perder tempo”, é... nós já tivemos situação nesse sentido, né. Tem professor que acha que... que não está precisando, está discutindo em grupo, a questão do individualismo pesa muito forte, tá?” (Coordenador A).

“...esse eu acho que é um dos primeiros desafios, fazer com que esses professores, desses cursos, sobretudo dos cursos de bacharelado, se veem como professores e não como... os profissionais das áreas que eles formam” (Coordenador B).

“Eu percebo, cada vez mais que o espaço de formação para o professor iniciante, que seria uma formação pedagógica para os futuros professores, né... os mestrandos e doutorandos, esse é um espaço que nós precisamos explorar melhor e trabalhar muito em cima disso” (Coordenador D).

“Nós temos professores que chegam aqui e que já são professores há muito tempo, alguns já foram professores substitutos dentro aqui da própria universidade e eles acham que eles já sabem tudo, não todos né, claro, mas alguns deles não gostam (de participar das atividades do programa)” (Coordenador E).

Em cada uma destas falas é possível verificar que alguns professores não consideram importante participar das atividades do programa, destinadas à sua formação pedagógica, querendo estes desvincular-se de tudo referente à Pedagogia. Porém eles esquecem que a prática pedagógica é o que os unem. Segundo Stahl (2013), as especificidades das áreas de conhecimento e o saber acadêmico instituem convergências e divergências na constituição das pedagogias próprias às licenciaturas. Logo, no ensino superior, este processo é constituído por tensões e conflitos, considerando-se a valorização do conhecimento muito específico. Essa visão distorcida de alguns professores sobre formação pedagógica precisa ser modificada e uma das possíveis soluções seria a incorporação nos PPU de estratégias de mobilização, voltadas também para a carreira docente.

O processo permanente de formação docente requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. Essa perspectiva sobre a formação de professores traz implicações para o exercício da docência nas instituições de ensino superior, pressupondo uma política de formação, de valorização do trabalho com o ensino e de desenvolvimento pessoal e profissional (ALMEIDA, 2012, p.75).

Como salienta a autora, é preciso valorizar o ensino através da mobilização dos saberes teóricos e práticos para que assim, professores compreendam sua própria atividade. As políticas de formação, que implementam ações pedagógicas, são mais do que necessárias no ambiente dos profissionais da Educação. Desse modo, a Pedagogia Universitária visa a promoção do trabalho do professor universitário por meio de suporte pedagógico, assim, ao lado de programas institucionalizados, esse assessoramento supõe a configuração de um campo dinâmico, com propostas que ampliem a formação do professor e construam conhecimentos válidos.

Como salienta Cunha (2014, p.133), assumir a importância do assessoramento pedagógico também pressupõe “admitir a incompletude da formação, independentemente do nível em que se encontra o docente e, portanto assumindo a razão de um permanente processo de desenvolvimento profissional”. Assim, entende-se que deva haver a conscientização dos professores de que a formação é um processo de constante aprendizado.

Cabe nesta dimensão também destacar a importância da construção dos saberes docentes durante a formação do professor e em meio aos desafios inerentes a profissão. Esses saberes estão envoltos de um pluralismo epistemológico. São saberes “plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos, manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas” (TARDIF, 2016, p. 61). Tal processo se constrói ao longo da carreira profissional docente, interiorizando-se e tornando-se parte integrante de sua prática.

Abordar a questão dos saberes dos professores é complexo, pois estão em permanente construção junto a identidade docente. O saber profissional, por exemplo, segundo Tardif (2016, p. 101), envolve os conhecimentos do professor e a cultura profissional da equipe de trabalho e do estabelecimento. “O professor tende, com frequência, a aderir aos valores do grupo; ele partilha com outros membros sua vivência profissional e troca com eles conhecimentos sobre diversos assuntos. Em suma, torna-se um membro familiarizado com a cultura de sua profissão”. Um outro exemplo de saber é o pedagógico, categorizado assim por Saviani (1996), que envolve conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais. Assim, pode-se observar nos depoimentos dos coordenadores entrevistados, estes e outros saberes constitutivos da docência:

“...eu me preocupo muito com o professor hoje, extremamente jovem...muitas vezes sem qualquer experiência profissional anterior, que cai de paraquedas na universidade...e aí ele já precisa ser membro

de núcleo docente estruturante, integrar um laboratório, desenvolver atividade de extensão, de pesquisa, ahh.. muitas vezes ele já tem que assumir uma coordenação de curso ou uma coordenação de laboratório e são várias...atividades e ações no dia-a-dia acadêmico que tudo se transforma pra ele numa grande novidade" (Coordenador A).

"...às vezes você fala de uma temática, fala de algo, que o professor até acha que já tem conhecimento sobre isso, que a tua vivência já te dá oportunidade. Eu só te digo uma coisa, eu sempre estou participando (do curso)... desde que estou a frente desta coordenadoria e sempre pra mim é um grande aprendizado. [...] essa troca de saberes, essa necessidade, essas experiências práticas, são elementos que são fundamentais para que você possa, digamos assim, interagir com outros profissionais" (Coordenador B).

"...eu acho que a gente tem que oferecer sim, este acolhimento, este debate, esta discussão, esta ampliação de conhecimentos aos professores universitários, que ingressam na carreira universitária de ensino" (Coordenador C).

"...nós ofertamos durante o ano múltiplas possibilidades para que o professor possa se inserir em ações de formação pedagógica, além de abrirmos espaço dentro das ações do programa, para que os colegiados de curso, coordenação de curso, encaminhem as suas solicitações, de acordo com a natureza, a necessidade de formação que aquele curso... aquele setor possui, tá?" (Coordenador D).

"Acho que o objetivo principal e o que sempre motivou o programa, foi a questão é... de discutir questões relacionadas à prática docente, porque mesmo sendo de áreas muito diversificadas, os professores serão professores, né, ao final" (Coordenador E).

As falas mostram a relevância do trabalho educativo, do acolhimento docente e das orientações pedagógicas para a formação docente e construção dos saberes profissionais e pedagógicos. Nos documentos, estes saberes também podem ser observados a partir dos objetivos dos PPU:

"[...] Compartilhar experiências e projetos que agreguem docentes e cursos, favorecendo a interdisciplinaridade; respeitar as especificidades de cada curso e suas distintas relações com o processo ensino-aprendizagem" (Instituição A).

“[...] Compreender as diversas concepções pedagógicas e seus desdobramentos na prática docente em diferentes contextos; planejar práticas pedagógicas a partir de reflexão crítica sobre a própria experiência” (Instituição C).

“[...] Problematicar questões atinentes à prática pedagógica docente; criar espaço de diálogo, partilha e troca de experiências entre os docentes” (Instituição E).

De fato, conclui-se que os saberes são contemplados de variadas maneiras no currículo dos programas e fala dos coordenadores. Segundo Franco (2009), o saber pedagógico só poderá constituir-se a partir do próprio sujeito, que deverá ir se formando como alguém capaz de construir e mobilizar saberes. Desse modo, entende-se que a construção e desenvolvimento do saber pedagógico ocorre através do interesse do próprio sujeito, todavia sabe-se também da importância de influências externas como forma de incentivo a este desenvolvimento.

Tardif (2016) apresenta um modelo de classificação de saberes, caracterizado pelo pluralismo profissional. Portanto, evidenciando as fontes de aquisição dos saberes e modos de integração com o trabalho docente, o autor pode classificá-los em cinco grupos: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Resumidamente estes são os saberes profissionais, que estão “de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc” (TARDIF, 2016, p.64). Além dos saberes pedagógicos e profissionais, vários outros saberes podem ser descobertos durante a formação docente.

As universidades investigadas nesta pesquisa direcionam a formação do professor universitário para valorização dos saberes experienciais, culturais, curriculares, profissionais e políticos. Essas construções sociais e relações complexas são estabelecidas, dialeticamente, entre instituição e professores que incorporam à produção de seus saberes, pois, como afirma Tardif (2016, p. 11), “o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares”. Portanto, necessita-se pensar em universidade como espaço de conhecimento, de constituição de saberes do professor.

Seção 6 – Considerações Finais

Esta pesquisa desenvolveu-se mediante investigação e análise de Programas de Pedagogia Universitária (PPU) em instituições de Educação Superior públicas brasileiras, buscando responder a questão-problema de “como se configura a Pedagogia Universitária no contexto de formação dos professores que atuam nas universidades?” Uma das razões para tal questionamento é o fato da docência encontrar-se tão negligenciada e desprestigiada, além disso o ensino superior tem se caracterizado por docentes pós-graduandos, “cada vez mais jovens na carreira docente, que possuem expressiva bagagem de conhecimentos específicos, porém, pouca experiência profissional e rara preparação pedagógica” (CUNHA, 2014, p. 30).

Estudos evidenciam a escassez de programas que focalizam a formação pedagógica de professores do Ensino Superior, tendo em vista a construção recente do campo epistemológico da Pedagogia Universitária. A exploração desse tema propôs contribuir para processos educativos emancipatórios, colaborando também à revalorização da docência e focalizando nos PPU. Além desta proposta, é interessante ressaltar que há poucas produções científicas na área, portanto desenvolveu-se uma pesquisa de valor único e significativo, que tem como protagonista a docência superior.

Neste estudo, analisou-se cinco Programas de Pedagogia Universitária, representativos de cada região brasileira, e a partir da categoria de análise Programas de Pedagogia Universitária com suas dimensões (Organização dos PPU, objetivos dos PPU, avaliação dos PPU, desafios dos PPU) foi possível compreender a caracterização dos Programas, motivo para surgimento deles, formato de atividades, concepções e outros elementos relacionados à docência do ensino superior.

Diante disto, sem a pretensão de colocar um ponto final, quero registrar algumas considerações que são importantes para impulsionar outros estudos nessa área, tendo em vista que ainda são incipientes.

Os Programas de Pedagogia Universitária analisados surgiram a partir de ações institucionais tendo como objetivos a preparação pedagógica de professores do ensino superior, bem como orientá-los quanto à organização administrativa, inerente à profissão docente.

Inicialmente, os dados mostraram um quesito instigante: que a nomeação dos Programas contemplou, em sua maioria, os termos “formação” e “docência”, sendo que alguns também definiram seu contexto de aprendizagem com o termo “Ensino Superior”. A proposta destes Programas são semelhantes e assumem o compromisso de formação pedagógica na

universidade. Mediante isto, fica o questionamento: por que nenhum dos coordenadores entrevistados atribuiu o termo “Pedagogia Universitária” na titulação dos Programas? Qual relação da ausência deste termo com os demais dados encontrados nesta investigação? Seria “preconceito” com a Pedagogia?

Coordenadores dos PPU narraram situações de enfrentamento cultural do “preconceito” com a Pedagogia e com a “formação pedagógica”, casos que existem entre os próprios professores, aqueles de áreas mais específicas que argumentam não precisar da formação docente oferecida pelas ações do Programa. A questão é que muitos professores universitários não conseguem se ver como professores e pesquisadores, mas apenas como pesquisadores. Analisa-se que esta situação está atrelada tanto às políticas públicas, em critério estipulado pela LDB nº 9.394/1996, enfatizando a “preparação” para o exercício do magistério superior e não “formação”; quanto ao espaço inicial de formação do professor, onde a pós-graduação dá ênfase às atividades de pesquisa, secundarizando o ensino.

Constatou-se que as universidades acolhem seus professores recém-contratados, promovem atividades de orientação pedagógica, discussões, disciplinas didáticas, grupos de estudo, dentre outras, que possam revelar novas práticas em sala de aula e até mesmo superar modelos tradicionais de formação, vivenciados em estágios ou pautados em experiências isoladas. Além disso, verificou-se no depoimento dos coordenadores, durante entrevista, que o individualismo se destaca durante o trabalho docente, em vista que professores resistem ao trabalho coletivo.

Analisando os dados, emergiu a questão do saber pedagógico e profissional, como saberes específicos para a docência nos Programas. Quanto às concepções de formação docente que perpassa os PPU, as instituições apresentaram esta como um constante aprendizado, em que o professor constrói ao longo de sua carreira profissional, de modo a interiorizá-la e a torná-la parte integrante de sua prática.

Perpassando todas dimensões analisadas na categoria Programas de Pedagogia Universitária, apesar dos diversos desafios enfrentados pelos Programas (desenvolvimento do PPU, conscientização do professor em participar de suas atividades, conciliamento de segmentos, financiamento do PPU, gestão, etc), ressalta-se que seus coordenadores projetam ações de desenvolvimento para superação dos problemas e potencializam o ensino junto à pesquisa, incentivando professores a pesquisarem sua própria prática e, conseqüentemente, a produção do conhecimento na área.

No quesito desafios dos PPU, foi compreendida a necessidade em unir forças e promover transformações na universidade, ao qual foi explicitada a ideia de constituição de redes de formação de professores, criando assim, um movimento de parceria entre as universidades e de transformação na cultura acadêmica. Um outro ponto de discussão foi o caráter obrigatório e voluntário das atividades dos Programas, sendo que um dos coordenadores se mostrou insatisfeito com a legislação institucional vigente, em que intitula obrigatoriedade ao seu PPU.

A Educação Superior Pública brasileira segue arriscando-se em acertar caminhos para o desenvolvimento em meio à globalização, à crise na educação em geral e aos desafios relacionados às políticas públicas e institucionais. O fato é que a crise não afeta somente à universidade, mas sim a toda sociedade e, embora ameaçada por um cenário de pressões turbulentas, a universidade enquanto instituição social precisa alcançar sua legítima dimensão de reflexão e crítica para atingir o seu papel de transformação social e cultural.

Em se tratando do professor universitário, as contradições do contexto educacional e político, e das distintas visões imbricadas a esta profissão, comprometem sua práxis, na medida em que se apresentam assimetrias no processo ensino e pesquisa, dicotomia esta que precisa ser superada pela ação docente. Cunha salienta (2014, p. 29) que na “visão dos dirigentes acadêmicos, as atividades de ensino e pesquisa acontecem de forma concomitante na universidade, mas não como a condição de indissociabilidade prevê”. Em fato, dever-se-ia assumir condição epistemológica da pesquisa nos processos de ensino e vice-versa.

Se “o objetivo maior da atuação do professor no ensino superior é formar futuros profissionais” (ALMEIDA, 2012, p. 88), então por que não investir com consistência neste profissional da educação? Percebe-se, atualmente, que IES estão tentando estabelecer mudanças e rupturas de paradigmas no ensino superior com a institucionalização de Programas de Pedagogia Universitária. Embora parte das universidades públicas brasileiras ainda não possua programas específicos para formação de professores universitários, dados desta pesquisa revelaram que apenas 37% assumem o caminho de promoção de desenvolvimento profissional docente por meio de ações de pedagogia universitária.

Nesta perspectiva, é possível reconhecer que os Programas de Pedagogia Universitária representam um passo importante no processo de formação pedagógica do professor, sendo esta formação associada ao desenvolvimento profissional, pessoal e institucional, estando ainda relacionada ao esforço do próprio professor de autodesenvolvimento.

Assim, entende-se a necessidade de diálogo das universidades públicas no processo de promoção do desenvolvimento docente, de modo a explorar suas potencialidades, promover ações coletivas e efetivar projetos que viabilizem qualidade na docência universitária. Além disso, políticas de valorização à profissão docente são fundamentais para que a universidade possa alcançar sua dimensão de legitimidade, bem como seu lugar na sociedade de instituição social comprometida com a formação dos indivíduos, necessários às transformações sociais, científicas e tecnológicas. Enquanto sujeitos que compõem e ocupam espaços na universidade e desenvolvem atividades acadêmicas no ensino, pesquisa e extensão, o campo da Pedagogia Universitária torna-se uma contribuição fundamental na formação desses profissionais da educação superior, os quais são também responsáveis pelas ações de mudanças e transformações no âmbito da universidade. Então, espera-se que as instituições de Educação Superior públicas junto às políticas governamentais reflitam e dialoguem mais sobre a formação do professor universitário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Pedagogia Universitária**: valorizando o ensino e a docência na universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora USP, 2009. p. 13-38.

_____. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

ANDRÉ, Marli (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12ª Ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARANTES, Adriana Rocha Vilela. Políticas educacionais no brasil: visão geral da educação superior. **Revista Acadêmica Magistro**. 2013. Disponível em: <<http://catolicadeanapolis.edu.br/revmagistro/wp-content/uploads/2013/05/POL%C3%8DTICAS-EDUCACIONAIS-NO-BRASIL.pdf>>. Acesso: 15/07/2017.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

AURÉLIO. **Dicionário da língua portuguesa**. Versão online. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso: 10/04/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira Da Rocha. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. **Revista Diálogo Educativo**. Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Docência universitária: a construção da professoralidade. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 2, n.1, p. 160-173, 2017.

BOURDIEU, Pierre. O campo Econômico. **Revista Política e Sociedade**. Nº 6. Abril de 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): Censo da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso: 10/04/2018.

_____. Decreto nº 29.741, 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 29/02/2016.

_____. Decreto nº 5.773, 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso: 29/02/2016.

_____. Decreto nº 6.096, 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso: 29/02/2016.

_____. Decreto nº 9.235, 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm>. Acesso: 29/02/2016.

_____. Emenda Constitucional nº 95, 15 de dezembro de 2016. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal, e dá outras providências. PEC 55, Câmara dos deputados. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698>>. Acesso: 29/02/2016.

_____. Lei nº 1.310, 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L1310.htm>. Acesso: 06/04/2016.

_____. Lei nº 3.834, 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3834-C.htm>. Acesso: 06/04/2016.

_____. Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso: 06/04/2016.

_____. Lei nº 5.539, 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. **República Federativa do Brasil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L5539.htm>. Acesso: 06/04/2016.

_____. Lei nº 5.540, 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso: 06/04/2016.

_____. Lei nº 6.034, 6 de novembro de 1969. Cria as Universidades Estaduais de Londrina, Maringá e Ponta Grossa e a Federação das Escolas Superiores de Curitiba. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=11438&codItemAto=124302>>. Acesso: 20/07/2017.

_____. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: LDB. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso: 01/03/2016.

_____. Lei nº 10.172, 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso: 01/03/2016.

_____. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação: PNE, e dá outras providências. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso: 01/03/2016.

_____. Lei nº 13.243, 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. **República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm>. Acesso: 03/10/2016.

_____. Ministério da Educação: MEC. **Análise sobre a expansão das Universidades Federais**. Brasília. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso: 25/02/2016.

BROILO, Cecília Luiza. **Assessoria pedagógica na universidade: (con)formando o trabalho docente**. 1ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores, 2015.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, set/out. 2004.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; PINO, Mauro Augusto Burkert Del; DORNELES, Caroline Lacerda. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier:** contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes professores no Brasil. IX Anped Sul. 2012. Disponível em: <

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>>. Acesso: 10/10/2016.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Revista Informação & Sociedade: estudos**. João Pessoa, v.24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUI, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Set /Out /Nov /Dez. 2003.

COUTO, Ligia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras:** por uma cultura da docência e construção da identidade professor. Tese da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013a.

_____. **A identidade docente e a cultura da docência estão presentes na universidade brasileira?** XI Congresso Nacional de Educação, Educere. 2013b. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/6821_4887.pdf>. Acesso: 11/07/2017.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-224.

CUNHA, Maria Isabel da. **Estratégias institucionais para desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias:** memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

_____. **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira&Marins, 2006.

_____. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus Editora. 2007.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: Ed. da USP, v. 6, set. 2008.

_____. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional professor. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 57, p. 17-31, jul./set. 2015.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36. 2006.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 85-99, jan./abr. 2010.

FORMOSINHO, João. Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. **Cadernos de Pedagogia**. Caderno 8. Universidade de São Paulo. Setembro, 2009.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática professor universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia**. Caderno 10. Universidade de São Paulo. Setembro, 2009.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática professor. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, vol.23, n. 80, set. 2002.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

KIEHN, Moema Helena Koche de Albuquerque. **A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em educação), Florianópolis, PPGE/CED/UFSC, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. São Paulo: Cortez, 2007.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. **O ensino superior brasileiro e a influência do modelo francês**. XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Santa Catarina. 2011. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf?sequence=1>>. Acesso: 20/06/2016.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 141, p.875-892, out/dez, 2017.

MANCEBO, Deise; LÉDA, Denise Bessa. **A privatização da educação superior no Brasil: impasses e desafios das políticas educacionais no estado neoliberal**. IV Jornada Internacional de Políticas Públicas. Maranhão. 2009. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-privatizacao-da-educacao-superior-no-brasil-impasses-e-desafios-das-politicas-educacionais-n.pdf>. Acesso: 26/08/2016.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional Professor: passado e futuro. **Revista de ciências da Educação**. nº 8. Jan/Abr. 2009.

MARCELO GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, Ana Walesca Pollo Campos. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. In: VEIGA, Ilma P. A.; NAVES, Marisa L. P. (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara-SP: Junqueira e Marin, 2005.

MORESI, Eduardo (Org). **Metodologia da Pesquisa**. Trabalho científico. Brasília. 2003.

MOROSINI, Marília Costa. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. Vol.1. n.3. São Paulo. 1996.

NOVO, Luciana Florentino; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Cultura institucional na universidade: do movimento conceitual aos enfrentamentos estratégicos**. XIV Colóquio internacional de gestão universitária, Santa Catarina. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/131938/2014-283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 08/04/2017.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 47, n.166, p. 1106-1133, Dez. 2017

PEREIRA, Alda. **Análise de Conteúdo de uma Entrevista Semi-Estruturada**. Unidade curricular Metodologias da Investigação em Contexto Online (MICO). Mestrado em Pedagogia do e-Learning. 2011. Disponível em: <<http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>>. Acesso: 10/11/2016.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. Universidade de São Paulo. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v.29, n.4, agosto 1995, p.318-325.

RADES. **Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior**. Disponível em: <<https://www3.ibb.unesp.br/rades/sobre/>>. Acesso: 10/05/2018.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2012.

RUÉ DOMINGO, Joan; VILLENA, Ignacio De Corral Manuel de. Significados de la "formación docente" en las universidades españolas en marco del EEES. **Revista de Docencia Universitaria**. v.1, n.2, p. 1-23, fev. 2007.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SCHWARTZMAN, Simon. The Challenges of Education in Brazil. In: **Seminar on Education in Brazil**. Center for Brazilian's Studies. University of Oxford. 2003. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/challenges.pdf>>. Acesso em: 23/11/2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.-dez, 2015.

_____. **Avaliação universitária em questão**: reformas do estado e da educação superior. Campinas/ SP: Coleção Educação Contemporânea/Autores associados, 1997.

SILVA, Franklin Leopoldo. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Revista Estudos Avançados**. Vol.15, nº 42. São Paulo Mai/Ago. 2001.

SOARES, Sandra Regina. **Pedagogia Universitária**: campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOARES, Leandro Rafael; FARIAS, Milene Cristine Moreira; FARIAS, Michelle Moreira. Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações. **Revista Em Extensão**. Uberlândia, v. 9, n. 1, jan/jul, 2010.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista brasileira de pós-graduação**, Brasília, v.7, n.14, dez. 2010, p.577-604.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização: Qual universidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 164-172, jan./abr. de 2005.

_____. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? **Revista Educação e Sociedade**. Vol.28. nº 98 Campinas Janeiro/Abril 2007.

_____. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, novembro. 2015.

STAHL, Luana Rosalie. **Professores universitários narrando suas trajetórias docentes**. Educere. XI Congresso Nacional de Educação. 2013. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/402_884.pdf>. Acesso em: 11/09/2016.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 4ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

TERRIEN, Jacques; DIAS, Ana Maria Iório; LEITINHO, Meirecele Calíope. Docência Universitária. **Revista Em Aberto**. V. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação professor**. Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 11-22, jul./dez. 2013.

TRINDADE, Hégio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**. Vol.14 n º40. São Paulo. Setembro/Dezembro. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v14n40/v14n40a13.pdf>>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG). **Projeto Pedagógico Institucional**. PPI: 2008 – 2022. Ponta Grossa. 2008. Disponível em: <http://www.uepg.br/uepg_missao/missao_2008_2012.pdf>. Acesso: 10/08/2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Plano de desenvolvimento institucional da UFG**: 2018-2022. Goiás. 2018. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/PROPOSTA_PDI_2018-

2022_APOS_CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES_DOS_DIRIGENTES.pdf>. Acesso: 27/07/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Plano de desenvolvimento institucional**: PDI 2006. Rio de Janeiro - RJ. 2014. Disponível em: <<https://ufrj.br/docs/PDI.pdf>>. Acesso: 10/06/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). **Plano de desenvolvimento institucional**: PDI 2016-2020. Palmas – TO. 2016. Disponível em: <<http://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/7uljzImaSmyJXCeL3awqSA/content/PDI%202016-2020.pdf>>. Acesso: 27/07/2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). **Plano de desenvolvimento institucional**: PDI. 2015-2019. Teresina – PI. 2015. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proplan/arquivos/files/PDI_Vers%C3%A3o_Unificada.pdf>. Acesso: 27/02/2016.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, Ilma Passos. **Universidade e desenvolvimento profissional professor**: propostas em debate. São Paulo: Junqueira&Marin, 2012.

VEIGA, Ilma Passos; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; MACHADO, Liliane Campos. Desenvolvimento profissional professor e intensificação do trabalho: viver ou sobreviver? **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 97, p. 47-60, setembro/dezembro. 2016.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 15(2): 55-67, jul.-dez./2009.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007.

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro da Entrevista

1. Que razões levou a sua Instituição a desenvolver o Programa?
2. O Programa é opcional ou obrigatório para professores ingressantes no quadro professor da Instituição?
3. Há oportunidade para atualização pedagógica dos professores já ingressos na Instituição?
4. Qual a duração do curso de formação do professor e quais os conteúdos abordados?
5. Quais os principais desafios para a execução deste Programa Institucional?
6. Quantos membros participam da organização do Programa Institucional de Pedagogia Universitária?
7. Desde a criação do Programa na sua Instituição, com que frequência as diretrizes são atualizadas?
8. Qual o mecanismo de avaliação dos resultados do Programa e como saber se o Programa cumpre seu objetivo?
9. Além deste Programa, quais outras ações Institucionais poderiam ser desencadeadas pela Universidade para atualização pedagógica dos seus professores?

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Departamento de Educação, Informação e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Programas institucionais de Pedagogia Universitária: Análise dos processos formativos dos professores do ensino superior público”, desenvolvida pela pesquisadora Nathana Maria Carvalho Lopes (RG. 2954609), regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e orientada pela Prof^a Dr^a Noeli Prestes Padilha Rivas – DEDIC/ FFCLRP.

Os objetivos da pesquisa consistem em: analisar os processos formativos de professores do ensino superior brasileiro por meio dos programas institucionais de pedagogia universitária; mapear e caracterizar os programas de pedagogia universitária oferecido pelas instituições públicas de ensino superior, representativas de regiões geográficas do Brasil; identificar quais saberes específicos para a docência são contemplados nos programas institucionais das universidades públicas brasileiras; investigar a concepção da pedagogia universitária que perpassa os programas institucionais das universidades públicas do Brasil, objetos desta pesquisa.

A sua contribuição consiste em disponibilizar documentos referentes ao programa institucional de pedagogia universitária e participar de entrevistas via Skype. Você será comunicado para agendamento da entrevista e no dia acertado você será assistido via email pela pesquisadora responsável durante a aplicação dos instrumentos de pesquisa, podendo fazer perguntas sobre qualquer dúvida que apareça durante todo o estudo. Caso ocorra algum defeito técnico, como por exemplo uma conexão de internet instável que dificulte a realização da entrevista, outra(s) entrevista(s) poderão serem agendadas.

As respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento serão divulgados seus nomes em qualquer fase da pesquisa. Os dados coletados estarão sob o resguardo científico e o sigilo profissional, e contribuirão para o alcance dos objetivos deste trabalho e para posteriores publicações dos dados. A sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar, o que implica na retirada deste consentimento. Durante a entrevista, se houver algum incômodo também por parte do entrevistado ou entrevistador, a mesma poderá ser interrompida. Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras, e não há riscos previsíveis. Todavia em eventuais despesas será garantido ressarcimento.

Caso concorde em participar do trabalho de pesquisa, receberá uma via deste termo de consentimento, onde consta o celular e e-mail da aluna responsável pela pesquisa, podendo tirar as suas dúvidas sobre os instrumentos de pesquisa e sua participação a qualquer momento. Assim, esta via deverá ser impressa e preenchida com nome, RG do participante e assinatura. Após essa etapa, deverá ser digitalizada e reenviada por e-mail à aluna responsável.

Os dados do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP para eventuais dúvidas sobre questões éticas do projeto são: Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de

Ribeirão Preto – USP. Avenida Bandeirantes, 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660. E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Por fim, agradecemos imensamente pela sua disposição em ajudar a realização desta pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____ RG (_____), declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Nathana Maria Carvalho Lopes – dos objetivos, procedimentos do estudo que serão utilizados, dos riscos e desconfortos, dos benefícios, que não haverá custos/reembolsos aos participantes, da confidencialidade da pesquisa, e concordo em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade e em eventuais despesas serei ressarcido. Declaro ainda que recebi por e-mail uma via desse Termo de Consentimento.

Ribeirão Preto, ____ de _____ de 20__.

Nome e Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora
Contato (16) 981200774
e-mail: nathanalopes@usp.br

Anexo: Autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP – USP

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/086-dgfs.

Ribeirão Preto, 25 de agosto de 2017.

Prezado(a) Pesquisador(a),

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: Análise dos processos formativos dos docentes do Ensino Superior público"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 169ª Reunião Ordinária, realizada em 24.08.2017, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAAE nº 64723317.5.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas. De acordo com a Resolução nº466 de 12/12/2012, devem ser entregues relatórios semestrais e, ao término do estudo, um relatório final sempre via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Patrícia Nicolucci
Vice – coordenadora, em exercício

Ao(À) Senhor(a)
Nathana Maria Carvalho Lopes
Programa de Pós-graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 01 da Administração - sala 07
14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br