



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ADRIANA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE:
MOVIMENTOS E INICIATIVAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNICAÇÃO E ARTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO DE EDUCAÇÃO



Londrina
2014

ADRIANA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE:
MOVIMENTOS E INICIATIVAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maura Maria Morita Vasconcellos

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A663f Araujo, Adriana de.

Formação pedagógica docente : movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas / Adriana de Araujo. – Londrina, 2014.
146 f. : il.

Orientador: Maura Maria Morita Vasconcellos.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Professores universitários – Formação – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Universidades e faculdades – Corpo docente – Teses. 4. Comprometimento institucional – Teses. I. Vasconcellos, Maura Maria Morita. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 378.12

ADRIANA DE ARAUJO

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE: MOVIMENTOS E
INICIATIVAS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maura Maria Morita
Vasconcellos
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Gláucia da Silva Brito
Universidade Federal do Paraná- UFPR

Prof^a. Dr^a. Sandra Aparecida Pires Franco
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 24 de junho de 2014.

In My Life

(The Beatles – disco: Rubber Soul / 1965)

**There are places I remember all my life,
Though some have changed,
Some forever, not for better,
Some have gone and some remain.**

**All these places had their moments
With lovers and friends I still can recall.
Some are dead and some are living.
In my life I've loved them all.**

**But of all these friends and lovers,
There is no one compares with you,
And these memories lose their meaning
When I think of love as something new.**

**Though I know I'll never lose affection
For people and things that went before,
I know I'll often stop and think about them,
In my life I'll love you more.**

**Though I know I'll never lose affection
For people and things that went before,
I know I'll often stop and think about them,
In my life I'll love you more.
In my life I'll love you more.**

Para Belmira Lima de Araujo.

(in memoriam)

“Por ter me ensinado que o amor, a perseverança e a fé são nossos maiores legados.”

AGRADECIMENTOS

Este trabalho tornou-se realidade porque tive o apoio de muitos amigos, professores e familiares que me motivaram nesta caminhada. Para estas pessoas, quero transmitir meus sinceros agradecimentos:

À minha orientadora, professora Dra. Maura Maria Morita Vasconcellos, pelo carinho, respeito, empenho, dedicação e competência com que conduziu a orientação deste trabalho e, principalmente, pela paciência que teve comigo diante das dificuldades pessoais que passei ao longo destes dois anos de pesquisa.

Às professoras, Dra. Gláucia da Silva Brito e Dra. Sandra Aparecida Pires Franco, pela disposição em ler meus textos, corrigí-los e contribuir para o aprimoramento deste trabalho na ocasião da qualificação desta pesquisa.

Às instituições pesquisadas, que permitiram meu acesso a seus espaços, e aos professores que gentilmente concederam-me as entrevistas.

À minha família, irmãos, cunhada, sobrinhos e, especialmente, aos meus pais, José Lima de Araujo e Maria Zilda de Araujo, que, mesmo não tendo grandes oportunidades escolares, fizeram o possível para meus irmãos e eu pudessemos estudar e vislumbrar a possibilidade de um futuro melhor.

Aos amigos: Idelma Maria Nunes Porto, Sheila Maria Prado Soma e Fábio Pereira Soma; Luís Fernando Dourado Bereta, Juliana Gomes de Souza; Luana Gomes de Souza; Denise Santana Pavan, Divina Lopes Kirchheim e Hélio Kirchheim, Josilaine Burque Ricci Nascimento; Raquel Rodrigues Franco, Ruberléa Paula Forner e Helena Tanikawa. Essas pessoas estiveram comigo desde o momento em que sonhei fazer o Mestrado. Ajudaram-me no encorajamento, a manter o foco nos momentos em que a vontade era desistir. Leram meus textos, fizeram considerações importantes que só um outro olhar pode perceber (uma vez que o pesquisador “deixa passar” muita coisa por conta de estar mergulhado na atividade). Ajudaram-me com etapas desta pesquisa que podiam ser terceirizadas. Outros oraram para que essa etapa pudesse ser vencida. Tudo isso foi muito importante para mim, fazendo-me lembrar em vários momentos do que é dito em

Provérbios 17-17: *“Em todo o tempo ama o amigo e para a hora da angústia nasce o irmão”*.

A todos os colegas do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, turma 2012, pelo companheirismo e laços de amizades que estreitamos ao longo destes dois anos de estudo.

A todos os docentes que ministraram disciplinas no Mestrado para nossa turma e dividiram conosco seus conhecimentos.

Ao secretário do Programa, Emilson José Rosa, pelas constantes ajudas quanto aos trâmites que deveríamos cumprir.

E, especialmente, a Deus, *“porque Dele, e por Ele, e para Ele, são todas as coisas”* (Romanos 11:36)

“Até aqui nos ajudou o Senhor”. (I Sm 7:12)

ARAÚJO, Adriana de. **Formação pedagógica docente**: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco conhecer os movimentos e iniciativas das Instituições de Ensino Superior – IES privadas em três cidades do estado do Paraná no que concerne à formação pedagógica de seus docentes, por meio do seguinte problema: pode-se perceber engajamento institucional nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas IES privadas participantes no que diz respeito à formação pedagógica dos seus docentes? O objetivo geral é analisar os elementos e/ou aspectos envolvidos nas ações e iniciativas desenvolvidas nas IES privadas participantes com relação à formação pedagógica de seus docentes com a finalidade de contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas contínuas. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratório-descritiva, respaldando-se prioritariamente em autores como Anastasiou (2006), Bolzan (2006, 2008), Cunha (2003, 2005a, 2005b, 2009), Isaia (2005, 2006), Masetto (1998, 2003a, 2003b, 2005), Morosini (2000, 2001), Nóvoa (1992, 1995, 1996, 1997, 2002), Pachane (2004, 2006), Pimenta (2002, 2009) e a análise de dados pautou-se na proposta de Bardin (1977). Os participantes desta pesquisa foram 7 (sete) gestores de 3 (três) instituições de ensino, situadas nas cidades de Londrina, Cambé e Ivaiporã. Mediante a análise dos dados coletados, constatou-se que as instituições pesquisadas desenvolvem algumas ações isoladas com o anseio de contribuir para formação pedagógica de seus docentes, porém o que é feito em âmbito institucional apresenta-se ainda vagas e pouco planejado, evidenciando que essas práticas ainda se configuram em ações pontuais que ocorrem em períodos distintos, no início ou término dos semestres letivos, não existindo de forma contínua órgãos ou mecanismos institucionais que possam contribuir para a consolidação de uma formação pedagógica e uma cultura institucional balizadoras das reais necessidades pedagógicas dos professores universitários. Diante dos resultados, conclui-se que é de fundamental importância o fortalecimento de políticas públicas e institucionais para ampliação de programas de formação pedagógica para os docentes que atuam em instituições de ensino superior privadas, assim como a construção de uma cultura institucional e universitária eminentemente pedagógica e que essas ações contribuam significativamente para a consolidação de boas práticas pedagógicas, dando aos professores o respaldo suficiente para a construção de sua práxis docente e aos alunos a possibilidade de construção de experiências de aprendizagem significativas.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação de professores. Comprometimento Institucional.

ARAUJO, Adriana de. **Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas de instituições de ensino superior privadas.** 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ABSTRACT

This research focuses on knowing the movements and initiatives of private higher education institutions in three cities in the Paraná state regarding the pedagogical training of its teachers through the following problem: can perceive institutional engagement in pedagogical practices developed by Institutions of Higher Education - participating private institutions with regard to the pedagogical training of their teachers? The overall objective is to analyze the elements and / or aspects involved in the actions and initiatives taken in private institutions participants regarding pedagogical training of their teachers in order to contribute to the improvement of educational practices and continuous training actions. This is a qualitative study, exploratory-descriptive nature, is endorsing primarily on authors as Anastasiou (2006), Bolzan (2006, 2008), Cunha (2003, 2005a, 2005b, 2009), Isaia (2005, 2006), Masetto (1998, 2003a, 2003b, 2005), Morosini (2000, 2001), Nóvoa (1992, 1995, 1996, 1997, 2002), Pachane (2004, 2006), Pepper (2002, 2009) and analysis of data was based on the proposal of Bardin (1977). The participants in this study were seven (7) managers of three (3) distinct educational institutions located in Londrina, Cambé and Ivaiporã. By analyzing the data collected, it was found that the surveyed institutions develop some isolated actions with the desire to contribute to pedagogical training of their teachers, but what is done at the institutional level presents incipient and poorly planned, showing that such practices still constitute sprayed on actions that occur in distinct periods, at the beginning or end of semesters, in the absence of continuous bodies or institutional mechanisms that can contribute to the consolidation of an educational training and balizadoras institutional culture of real pedagogical needs of university professors. Given the results, it is concluded that it is of fundamental importance to strengthening public and institutional policies for expansion of teacher training programs for teachers who work in higher education institutions - private, and also building an institutional culture and academic eminently pedagogical and that these actions contribute significantly to the consolidation of good teaching practice, giving teachers enough to build their teaching practice and students the possibility of constructing meaningful learning experiences support.

Keywords: University teaching. Teacher training. Institutional Commitment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1500 a 1755.....	28
Quadro 2 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1808 a 1934.....	30
Quadro 3 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1934 a 1962.....	32
Quadro 4 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1964 a 1981.....	38
Quadro 5 - Codificação dos participantes e data da coleta de dados.....	84
Quadro 6 - Respostas dadas pelos gestores à questão 1 (um).....	86
Quadro 7 - Respostas dadas pelos gestores à questão 2 (dois).....	94
Quadro 8 - Respostas dadas pelos gestores à questão 3 (três).....	101
Quadro 9 - Respostas dadas pelos gestores à questão 4 (quatro).....	107
Quadro 10 - Respostas dadas pelos gestores à questão 5 (cinco).....	113

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADS	Análise e Desenvolvimento de Sistemas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CF 1988	Constituição Federal de 1988.
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DOPS	Departamento de Ordem Social e Política
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPEA	Escritório de Pesquisa Econômica e Aplicada
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB 9394/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAEG	Plano de Ação Econômica do Governo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Pedagógico Institucional
PROUNI	Programa Universidade para todos
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIDE	Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO	27
2.1 SURGIMENTO TARDIO DAS IES E DICOTOMIA ENTRE ENSINO E PESQUISA.....	27
2.3 ABERTURA POLÍTICA: REDEMOCRATIZAÇÃO E “MARCOS LEGAIS”	42
2.4 ANOS 90: NEOLIBERALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO	48
3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES	55
3.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O MAGISTÉRIO EM NÍVEL SUPERIOR.....	55
3.2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR.....	65
3.3 O PAPEL DO GESTOR E A DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	72
4 IES PRIVADAS: MOVIMENTOS E INICIATIVAS	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERENCIA	128
APÊNDICES	140
APÊNDICE A - Carta de apresentação às leis	141
APÊNDICE B - Termo de Consentimento livre e esclarecido- TCLE	143
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista - Gestores	144

INTRODUÇÃO

A intencionalidade de pesquisar o que sintetiza o título proposto nesta pesquisa “**Formação pedagógica docente: movimentos e iniciativas das instituições de ensino superior privadas**” resultou de uma construção de experiências e saberes ao longo da trajetória docente desta pesquisadora, em um percurso que possibilitou vivências profissionais nos níveis da educação básica ao ensino superior, sendo neste, especificamente, de aproximadamente dez anos.

No exercício profissional, no contexto do ensino superior, foi possível perceber que as instituições, por iniciativa própria ou por demandas de organismos de regulação e controle, devem oferecer ou facilitar a formação de seus docentes e esse cuidado pode beneficiar tanto os alunos quanto os próprios professores ao possibilitar uma reflexão frente a sua própria ação. Vislumbram-se ainda benefícios institucionais, já que não são raras as visitas de acompanhamento e reconhecimento de órgãos governamentais, como Ministério da Educação – MEC e outros, e as iniciativas institucionais para o provimento dessas ações são analisadas e avaliadas com rigor.

Na última década do século passado, o sistema educacional brasileiro passou por grandes mudanças e, em especial, a educação superior. O ideário neoliberal que se instalou em território nacional, a princípio para intervir no sistema econômico, foi, paulatinamente, inserindo-se também no ensino superior por meio da compra de algumas instituições privadas e incorporações a grandes grupos educacionais.

Paralelamente a isso, grupos de investidores, incentivados pelo governo federal cujo interesse era o aumento no número de vagas no ensino superior e a ampliação do acesso a esse nível de ensino, receberam favorecimentos específicos para aderirem à ideia e investirem na oferta de educação superior privada.

Assim, pensar sobre a formação docente perpassa o âmbito pedagógico, pois se institui também como uma demanda a ser facilitada pela instituição tendo por fim o cumprimento de exigências e indicadores preconizados pelos órgãos governamentais.

Dessa forma, costumeiramente, uma educação de qualidade é vista como o resultado da capacitação de professores e do empenho pessoal docente, mas compreender seu real sentido extrapola esse âmbito, uma vez que qualidade em Educação perpassa:

[...] desde a análise do processo de organização do trabalho escolar, que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até a análise de sistemas e unidades escolares que pode se expressar, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas. Além desses aspectos, é fundamental ressaltar que a educação articula-se às diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Isto quer dizer que a educação é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

A experiência na rede particular de ensino superior permite perceber claramente que a formação docente, apesar de ser palavra de ordem nesses espaços, é vista pela maioria como algo a ser realizado como um cumprimento legal que pode agregar valor ao conceito de qualidade almejado pela Instituição de Ensino Superior – IES, o que faz com que os ideários pedagógicos fiquem na maioria das vezes relegados a um segundo plano.

O processo formativo de um professor é uma jornada longa e sinuosa. Mais do que investir em cursos de graduação e pós-graduação, há nesse processo exigências que transpõem o domínio acadêmico e configuram-se em outros olhares, como a identidade que se está construindo, as ideologias que movem o profissional e o mantêm atuante neste ofício e as oportunidades “intra” ou “extra” institucionais que lhe são possibilitadas ao longo deste percurso.

Nesta caminhada, deparamo-nos com obstáculos que servem de reflexão acerca daquilo que nos mantém atuantes, do que nos faz continuar acreditando em uma educação mobilizadora e construtora de sentidos para a vida daqueles que diariamente dividem essa trajetória, nossos alunos.

Podemos perceber, por meio de experiência cotidiana e do resultado de estudos e pesquisas, que uma formação pedagógica docente consistente pode se traduzir e desdobrar em práticas pedagógicas formativas quando realizada com precisão, originada de objetivos bem definidos, mas esses processos podem ser erroneamente interpretados por aqueles que mais deveriam acreditar na importância dessa ação junto aos professores.

Esta pesquisa justifica-se por percorrermos um caminho de formação e termos a certeza de que, ao longo dessa jornada, ter sido possível contribuir para que outros também o pudessem fazer. Justifica-se ainda pela finalidade que a configura, conhecer os movimentos e iniciativas institucionais das IES privadas sobre essa demanda e responsabilidade, a fim de verificar se esses programas de formação continuada e colaborativa não funcionam apenas como uma possibilidade de atualização de conteúdos, mas também como um “decodificador” das vivências educativas, significando-as e ressignificando-as, rumo a práticas capazes de aproximar-se dos discursos das demandas políticas e governamentais que regulam a oferta e funcionamento dessas instituições, bem como se excedem esses âmbitos e de fato, favorecem a ação docente dos profissionais em exercício nesses espaços.

Tendo em vista uma educação comprometida com as necessidades do contexto escolar, nos diversos níveis e modalidades de ensino, a intenção é de que este estudo possibilite a discussão acerca dos saberes e práticas presentes no processo pedagógico, como elemento imprescindível para a reorganização do trabalho desenvolvido em sala de aula e verificar suas contribuições para o aperfeiçoamento do ensino e para a ampliação da aprendizagem.

Partindo disso, buscamos entender quais são os movimentos e/ou iniciativas que podem ser identificados nas instituições de ensino superior privadas, que revelam a preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes e a tradução dessa intenção em práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas em sala de aula, e se essas colaboram ou não para a contínua e necessária formação pedagógica docente.

É desta percepção que surgem alguns questionamentos que fomentam os problemas desta pesquisa:

- Há engajamento suficiente por parte das IES privadas no que se refere à capacitação pedagógica de seu corpo docente?
- Existem órgãos ou mecanismos contínuos nas IES privadas para que os professores possam buscar auxílio pedagógico ao longo do ano letivo?

- A capacitação pedagógica oferecida pelas IES privadas se traduz na real preocupação e responsabilidade dos gestores institucionais para com a formação de seus docentes?

São as respostas a essas perguntas de domínio conceitual que estruturam o ponto de partida da problematização desta pesquisa: que movimentos e/ou iniciativas podem ser identificados nas instituições de ensino superior privadas que revelam uma preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes?

Diante desses questionamentos, esta pesquisa traz em seu bojo a urgente e necessária discussão acerca da forma como se configuram os movimentos e/ou iniciativas das IES privadas frente à missão de formar os docentes em exercício, contribuindo para sua práxis. Assim, interessou-nos conhecer como essas instituições se articulam para oferecer a formação pedagógica para seus docentes e como esses processos desdobram-se em ações que contribuam de forma efetiva para o exercício docente.

Buscar responder às questões apresentadas nesse projeto fez nascer o objetivo central desta pesquisa: analisar os elementos e/ou aspectos envolvidos nas ações e iniciativas desenvolvidas nas IES privadas pesquisadas com relação à formação pedagógica de seus docentes com o fim de contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas.

Investigar essa questão desdobra-se em objetivos mais específicos, que podem auxiliar para a consecução deste propósito, a saber:

- Conhecer, junto aos gestores das IES privadas e demais responsáveis pela criação, a oferta e a avaliação dos programas institucionais, como se configuram os conteúdos que compõem os programas utilizados nas práticas formativas ofertadas aos docentes.
- Compreender como os gestores das IES privadas e os demais responsáveis organizam as atividades de modo que possam transpor as exigências dos órgãos regulatórios governamentais e institucionais e, de fato, promover aos professores contextos significativos para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas.

Com a finalidade de concretizar a presente pesquisa e de encontrar as respostas para as questões acima citadas, optou-se pela abordagem qualitativa, porque evidencia a totalidade do processo e “[...] busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 2004, p.17).

Esta pesquisa encontra-se assim organizada:

No primeiro capítulo, é apresentado o percurso metodológico e os procedimentos adotados para a realização deste estudo de abordagem qualitativa. Parte-se da modalidade exploratória e descritiva, uma vez que se busca proporcionar maior familiaridade com o problema identificado, tornando-o explícito ou passível de se construir hipóteses (GIL, 1991). Neste capítulo, estão situadas as razões que originaram as escolhas quanto à abordagem e tipologia da pesquisa e são delineadas informações importantes como o cenário (*locus*) e a caracterização dos participantes deste estudo, além da justificativa quanto aos procedimentos adotados para a coleta e análise de dados.

O segundo capítulo dá início às discussões teóricas e organiza-se com as ideias introdutórias que servem de subsídio para o desenvolvimento e análise deste estudo. Assim, é apresentada uma breve contextualização do surgimento e desenvolvimento do ensino superior no cenário nacional, as bases históricas, os movimentos de expansão, as políticas educacionais e o processo de privatização. São exploradas também questões acerca do surgimento tardio da universidade brasileira, a dicotomia entre as questões referentes ao ensino e à pesquisa, bem como as interfaces da política nacional e sua influência na construção da identidade da universidade brasileira. Discute-se ainda o impacto causado pelo processo de redemocratização nacional e as significativas contribuições dos “marcos legais” como a Constituição Federal de 1988 – CF 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Este capítulo encerra-se com a apresentação das principais ideias que marcaram a última década do século passado, que provocaram mudanças expressivas no cenário político, econômico, nos paradigmas educacionais, como o neoliberalismo e a descentralização e os impactos provocados por esses acontecimentos para a educação superior brasileira.

O terceiro capítulo discute a formação pedagógica dos docentes do ensino superior, com a análise de como essa questão é abordada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a fragilidade que a referida Lei apresenta sobre esse nível de ensino, demonstrando as consequências disto para a construção de uma base nacional voltada para a formação de professores universitários, uma vez que não há parâmetros bem delineados. Traz questionamentos acerca da necessária consolidação de uma pedagogia universitária e as contribuições para a plena formação pedagógica dos professores, revelando ser essa pretensão um ideal ainda distante de grande parte da realidade educacional universitária brasileira. Este capítulo aborda ainda discussões acerca dos possíveis avanços proporcionados pela formação pedagógica docente, sendo concluído com a abordagem de questões voltadas ao ofício do professor universitário frente à contemporaneidade: seus saberes e a articulação destes com a prática pedagógica.

O quarto capítulo dedica-se à análise dos dados coletados à luz do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, é apresentado o método científico utilizado para a realização desta pesquisa e a justificativa para tal escolha.

Para ser considerado válido e aceito pela comunidade científica, todo trabalho acadêmico deve estar amparado por métodos científicos que orientem o caminho do pesquisador e amplie seu olhar para fatos relevantes observados. Faz-se necessário apresentar como se configura e caracteriza a pesquisa, quais são os métodos e técnicas empregados, como a pesquisa delinea-se no que se refere à abordagem, qual seu cenário e atores representados pelos sujeitos entrevistados, bem como aconteceu a coleta e análise de dados.

Toda pesquisa inicia-se com uma indagação, uma dúvida que inquieta o pesquisador, criando neste o desejo incontrolável e incessante por uma resposta. Richardson (1989, p. 29) assinala que “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenômenos”. Assim, a pesquisa deve ser pensada e desenvolvida mediante as normas estabelecidas para cada método de investigação. Para Gil (1999, p.42), o sentido e significado da pesquisa é o que ela traz como objetivo maior: “descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Considerando a natureza do problema da presente pesquisa e o contexto em que se realizou o estudo – as IES privadas representadas por seus gestores –, trata-se de natureza aplicada e abordagem qualitativa, pois há a pretensão de gerar conhecimentos sobre o tema, com a busca de respostas aos problemas que a norteiam.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa é direcionada a identificar os fatores que determinam ou contribuem para a existência dos fenômenos, por levar em conta o dinamismo entre os sujeitos e seu entorno social, no qual a subjetividade existente não é mensurada numericamente. Busca-se com esse modelo de pesquisa a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significado aos mesmos (GIL, 1991).

A investigação realizada objetiva buscar respostas por meio da compreensão e análise a respeito de quais são as iniciativas e/ou movimentos que podem ser identificados nas instituições de ensino superior privadas participantes

que revelam uma preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes.

Para tanto, foi realizada a técnica de entrevista semiestruturada com os gestores, que desempenham funções nos órgãos e setores responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e avaliação de programas de capacitação, com o objetivo de compreender como são organizadas as atividades de modo que possam promover significativos resultados para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas.

A opção por entrevistas semiestruturadas deve-se ao fato de trazerem, como características, a possibilidade de realizar questionamentos amparados em hipóteses e teorias relacionadas ao tema de estudo pretendido e, ao mesmo tempo, permitem produzir novas hipóteses baseadas nas respostas dos participantes. Na perspectiva de Triviños (1987, p. 152), as entrevistas semiestruturadas “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação [...]”.

A entrevista consiste num método flexível para a obtenção de informações qualitativas de um determinado assunto. Como método, exige de seu organizador um bom e prévio planejamento, além de habilidade do entrevistador que deverá seguir um roteiro, com questões pertinentes para serem utilizadas na ocasião da coleta de dados.

Dentro dessa abordagem, a presente pesquisa configura-se como exploratória e descritiva por:

[...] definir melhor o problema, proporcionar as chamadas instituições de solução, descrever comportamentos de fenômenos, definir e classificar fatores e variáveis, além de envolver o levantamento bibliográfico, a realização de entrevistas com pessoas que possuem experiência prática com o problema pesquisado e a análise de exemplos, que "estimule a compreensão". (DIEHL; TATIM, 2004, p. 54).

A pesquisa é exploratória, uma vez que permite constituir uma maior familiaridade com o problema, ao buscar explicitá-lo (GIL, 1991) e proporciona ainda a realização de levantamentos bibliográficos e entrevistas com pessoas experientes no problema a ser estudado.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como experimental, pois tem como princípio a formulação do problema a ser pesquisado e

suas hipóteses, que podem delimitar as variáveis presentes no fenômeno a ser estudado (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa experimental seleciona grupos de assuntos coincidentes, submete-os a tratamentos diferentes, verificando as variáveis estranhas e checando se as diferenças observadas nas respostas são estatisticamente significantes. [...] Os efeitos observados são relacionados com as variações nos estímulos, pois o propósito da pesquisa experimental é apreender as relações de causa e efeito ao eliminar explicações conflitantes das descobertas realizadas. (FONSECA, 2002, p. 38).

A investigação foi realizada em três instituições de ensino superior privadas do Estado do Paraná. Duas delas, de mantenedores diferentes, localizadas nas cidades de Londrina e Cambé, na região norte do Estado. A terceira instituição localiza-se na cidade de Ivaiporã, situada no centro-norte.

As instituições de Londrina e Cambé ofertam os cursos de Administração, Direito e Pedagogia. A do município de Ivaiporã oferta também os cursos de Análise e Desenvolvimento de Sistemas – ADS, Ciências Contábeis, Letras e Matemática. No que concerne à titulação docente, o quadro funcional dessas instituições é composto por professores especialistas, mestres e doutores, com experiência teórica e prática e reconhecimento profissional no mercado em que atuam.

Para identificação das IES participantes, convencionou-se utilizar as letras iniciais de cada cidade onde as instituições estão sediadas, a saber: Instituição “L”, a do município de Londrina; Instituição “C” a com sede no município de Cambé; e Instituição “I”, a que se encontra instalada na cidade de Ivaiporã.

Para se alcançar um melhor alinhamento, as questões que originaram o roteiro a ser utilizado no ato da realização das entrevistas foram concebidas com base nos objetivos “geral” e “específicos” e nas hipóteses traçadas para este estudo. O roteiro encontra-se no apêndice “C” desta pesquisa.

Uma vez justificados os motivos que levaram à seleção da técnica de entrevista como instrumento para a coleta de dados, bem como a construção do roteiro que nortearia o desenvolvimento dessa ação, o passo seguinte foi o agendamento das datas junto às instituições e seus gestores. Em respeito à demanda de atividades desses profissionais, algumas datas tiveram que ser remanejadas e assim o período de coleta de dados ocorreu ao longo dos meses de setembro e outubro de 2013, mais precisamente entre os dias 24/09 e 09/10.

Todos os sujeitos participantes tomaram conhecimento acerca das condições de como os dados seriam coletados, tendo previamente autorizado sua realização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Vale ressaltar ainda que esses participantes receberam (no ato da coleta de dados) uma cópia do documento assinado para arquivamento ou consultas posteriores.

De posse dessa autorização, as entrevistas foram realizadas, sendo gravadas, por meio do uso de um gravador portátil, com consentimento dos entrevistados. Para o tratamento dos dados coletados, realizou-se a transcrição literal, logo após a realização de cada sessão.

Sobre a utilização da estratégia de transcrição literal, para a preservação da integridade dos dados coletados, Gil (1999) assinala que:

O entrevistador deverá ser bastante habilidoso ao registrar as respostas. Deverá ter a preocupação de registrar exatamente o que foi dito. Deverá, ainda, garantir que a resposta seja completa e suficiente. Será ainda conveniente ao entrevistador ser capaz de registrar as reações do entrevistado às perguntas que são feitas. A expressão não verbal do entrevistado poderá ser de grande utilidade na análise da qualidade das respostas. (GIL,1999, p.94).

Ainda no que diz respeito ao zelo a ser considerado no ato da transcrição das entrevistas, Duarte (2004, p. 220) assinala que essa atividade deve passar “[...] pela chamada conferência de fidedignidade: ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções, etc”. Duarte (2002) chama a atenção também para o fato de que outros registros devem ser realizados na ocasião da transcrição literal, sendo eles:

[...] o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado. (DUARTE, 2002, p. 145).

Uma vez transcritas as entrevistas e considerados os cuidados preconizados pelos autores que fundamentam este capítulo, passou-se à reflexão de como os dados seriam analisados, buscando-se aproximações ou distanciamentos

com o arcabouço teórico construído nesta pesquisa. Assim, optou-se pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977) por ser se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Sobre a escolha do procedimento a ser adotado para a análise de dados, Chizzotti (2006) afirma que:

A descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador. (CHIZZOTTI, 2006, p. 98).

Assim, quando se faz a opção pela análise do conteúdo como procedimento de análise não se pode perder de vista que, como em qualquer outra técnica empregada para a análise dos dados, os materiais obtidos nessa etapa são apenas “dados brutos” que só passarão a ter sentido se forem trabalhados mediante a adoção de uma técnica de análise eficaz.

Para Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. O emprego dessa técnica contribuiu para que fosse possível diminuir as dúvidas ou incertezas além de possibilitar a leitura dos dados coletados.

Constituindo-se como uma técnica que trabalha com dados coletados a fim de identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema, faz-se necessário a descodificação do que está sendo comunicado. Assim, cabe ao pesquisador lançar mão de vários procedimentos, a fim de identificar o mais apropriado para a “matéria prima bruta” que tem em mãos, sendo interessante o desdobramento de análises que explorem as questões léxicas, suas categorias, seu enunciado e suas conotações (CHIZZOTTI, 2006).

Outra contribuição relevante encontra-se em Minayo (1994, p. 74). Para essa autora, a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Ao afirmar isso Minayo (1994) acredita que significa observar informações contidas no comportamento humano, assegurando uma aplicabilidade bem diversificada, o que estabelece, no mínimo, duas funções distintas, a saber: a verificação da veracidade das questões ou hipóteses levantadas e a descoberta do que se manifesta por trás dos conteúdos apresentados. Essas funções

complementam-se, podendo ser empregadas em pesquisas qualitativas ou quantitativas.

Para conferir significados aos dados coletados, autores como Bardin (1977), Minayo (1994), Flick (2009) e Creswell (2003) apontam percursos parecidos, apresentando aproximações terminológicas. Diante dessas várias possibilidades, optou-se pelos encaminhamentos dados por Bardin (1977), que organiza a técnica à luz da análise de conteúdo em três fases distintas, a saber: (a) pré-análise; (b) exploração do material coletado e (c) tratamento dos resultados, inferências e sua interpretação.

Entende-se por pré-análise, a fase inicial na qual os materiais coletados são organizados, objetivando-se tornar possível a sistematização das ideias iniciais. Nessa primeira fase, ocorre uma prévia organização que deve considerar quatro fases distintas: leitura eficaz para um primeiro contato com os dados coletados em campo, com o objetivo de conhecer o texto produzido que, no caso desta pesquisa, ocorreu após a transcrição das entrevistas. Na sequência, está a escolha dos documentos para que se possa fazer a “demarcação” do que será analisado. Considera-se aqui a relevância e contribuição que esses dados podem fornecer para a pesquisa, partindo-se a seguir para a formulação de hipóteses e objetivos para que finalmente seja possível estabelecer os indicadores originados mediante a seleção e recorte dos textos contidos nos materiais coletados.

Após o cumprimento das etapas previstas para a pré-análise, iniciou-se a exploração do material, que passou pelo sistema de codificação (definição de categorias); identificação das unidades de registro (estabelecimento de conteúdos considerados como unidades base a fim de otimizar a categorização realizada). Essa fase configura-se num momento de extrema relevância, requerendo do pesquisador atenção aos detalhes que podem significar muito neste momento, possibilitando ou não a riqueza a ser dada às variadas interpretações e as possíveis inferências.

Configurou-se nessa etapa, a descrição analítica que corresponde ao conhecimento da essência do material obtido, submetido à análise sob o prisma do referencial teórico, das hipóteses e dos objetivos descritos. Assim, para Bardin (1977), tanto a codificação, a classificação e a categorização são etapas indissociáveis nessa fase.

Num terceiro momento, os resultados foram ser tratados, bem como as inferências e sua interpretação. Neste momento, ocorreu o tratamento dos dados coletados. Foram condensados e demonstraram em destaque as informações relevantes para a análise a ser feita. Para Bardin (1977), esse é o momento da intuição, da construção de uma análise crítica e reflexiva.

Considerando as diferentes fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977), merecem destaque as que abrangem as dimensões de codificação e categorização, pois são elas que tornam possíveis e até facilitam as interpretações e inferências a serem feitas. No que diz respeito à codificação, por exemplo, é o momento de transformação mediante a utilização de regras precisas, partindo da “matéria bruta” presente nos dados obtidos que passarão por recortes, incorporações e enumeração com o intuito de possibilitar a representação do conteúdo ou de sua expressão. Vencida essa etapa, parte-se para sua categorização, sendo compreendida como:

[...] classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

As etapas acima descritas requerem a decodificação de diversos simbolismos. Assim, o pesquisador precisa esforçar-se no sentido de desvelar o conteúdo latente, nem sempre perceptível à primeira vista, conforme preconiza Triviños (1987, p. 162) “Não é possível que o pesquisador detenha sua atenção exclusivamente no conteúdo manifesto dos documentos. Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem”.

Assim, os dados coletados nesta pesquisa são analisados considerando a:

- a) ordenação e mapeamento de todos os dados obtidos na pesquisa de campo;
- b) classificação dos mesmos em categorias, identificando as estruturas relevantes dos atores sociais e determinação do conjunto das informações presentes na comunicação em consonância ao proposto para a análise de conteúdo (BARDIN,

1977), na qual as palavras e ações dos professores e demais participantes foram agrupadas e categorizadas mediante as contradições identificadas para serem confrontadas com o referencial teórico, não desprezando a essência e teor das divergências e discrepâncias evidenciadas, já que essas se configuram reveladoras e expressivas para a abordagem qualitativa;

- c) análise final, buscando estabelecer articulações entre os dados obtidos e os referenciais teóricos da pesquisa, com objetivo de responder as questões da pesquisa com base nos objetivos propostos, conforme preconiza Minayo (1994).

As informações coletadas, analisadas e interpretadas à luz do referencial teórico possibilitaram a construção de subsídios para a identificação e problematização de aspectos relativos à responsabilidade institucional na formação pedagógica do docente universitário e os benefícios pedagógicos decorrentes.

2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, iniciamos as discussões teóricas que respaldam o desenvolvimento e a análise deste estudo. Princípios com uma breve retrospectiva que apresenta as bases históricas, os movimentos de expansão, as políticas educacionais e o processo de privatização vivenciado pelo ensino superior ao longo do tempo.

Exploramos a questão do surgimento tardio da universidade brasileira e a dicotomia existente entre as questões relativas ao ensino e à pesquisa, além das interfaces da política nacional e sua influência na construção da identidade da universidade brasileira.

Este capítulo discute ainda o impacto causado pelo processo de redemocratização nacional e as significativas contribuições promovidas pelos “marcos legais” como a Constituição Federal de 1988 – CF 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996).

Ao término deste capítulo, analisamos as principais ideias que marcaram a última década do século passado e que provocaram mudanças expressivas no cenário político, econômico e nos paradigmas da educação superior brasileira, como o neoliberalismo e a descentralização, e os impactos provocados por esses acontecimentos nesse nível de ensino.

2.1 SURGIMENTO TARDIO DAS IES E DICOTOMIA ENTRE ENSINO E PESQUISA

O surgimento das universidades brasileiras aconteceu de forma tardia se comparado com outros países da América Latina. A Espanha, presente e atuante no continente americano desde o século XVI, já havia criado algumas dessas instituições em países como México, então colônia espanhola (CAMACHO, 2005, p. 106). No Brasil, essas instituições são criadas no século XIX, o que evidencia um atraso de quase três séculos em relação ao país supracitado.

Com a finalidade apresentar uma situação panorâmica dos principais fatos históricos que são significativos para compreendermos as discussões que estabelecemos neste capítulo, bem como daqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o surgimento da universidade brasileira, baseados em Charle e

Verger (1996, p. 42), organizamos um quadro que apresenta as principais ações ocorridas no período de 1500 a 1755.

Quadro 1 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1500 a 1755

PERÍODO/ANO	LOCAL	AÇÃO
1538	São Domingos	Foi criada a primeira universidade das Américas.
Entre os anos de 1551 e 1738	América Latina	Foram construídas a Universidade de San Marcos, situada no Peru, no ano de 1551, e outras localizadas no México, em 1553, em Bogotá, em 1662, em Cuzco (Peru), em 1692, Havana, 1728, e Santiago, no Chile, no ano de 1738.
Nos anos de 1636, 1701 e 1755, respectivamente	América do Norte	As primeiras universidades criadas foram Harvard, Yale e Filadélfia.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base em Charle e Verger (1996, p. 42). Londrina. 2013.

O período compreendido no quadro acima apresenta fatos ocorridos em várias partes do mundo, especialmente na América Latina. Neste mesmo período, mais precisamente entre os anos de 1549 a 1759, o Brasil teve a iniciativa educacional jesuítica, que tinha objetivos bem distintos para a população pobre e para a elite.

Aos filhos das camadas menos favorecidas, a educação oferecida, quando acontecia, estava voltada à catequização e não ao ensino. Assim, a Companhia de Jesus, com a atuação dos padres jesuítas, desenvolvia ações de cristianização do povo indígena e a constituição clerical, por meio de estudos em seminários teológicos (LUCCHESI, 2008).

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé. (RAYMUNDO, 1998, p. 43).

Outra atuação importante dessa companhia era a educação dos filhos da classe dominante. Aos fidalgos da elite portuguesa, residentes no Brasil, era dedicada uma educação diferenciada, pautada em um modelo medieval, com o objetivo de preparar esses estudantes para a Universidade de Coimbra. A Universidade de Coimbra estava vinculada à Ordem Jesuítica e, no século XVI, tinha como objetivo unificar a cultura e a fé do império português, em um movimento de

contrarreforma, sendo vistas como uma ferramenta de repasse de cultura, política, ordem social da metrópole e da fé católica (PAIVA, 1982).

O modelo de educação desenvolvido pela Ordem Jesuítica garantia que filhos da elite portuguesa, nascidos nas colônias, apresentassem os requisitos educacionais daquela época, sendo enviados para a metrópole e lá concluíam sua formação escolar. Assim, Rauber (2008a) reitera a importância do legado jesuítico para a consolidação da educação brasileira, no que concerne ao método pedagógico, ao afirmar que:

Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação [...]. Quando os jesuítas chegaram por aqui eles não trouxeram somente a moral, os costumes e a religiosidade européia; trouxeram também o método pedagógico. (RAUBER, 2008a, p.52-53).

No Brasil Império, embora muitas propostas tenham sido apresentadas, não foram criadas universidades no país. O alto conceito do qual gozava a Universidade de Coimbra contribuiu para que não se creditasse a uma jovem universidade brasileira a missão de formar seus filhos.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. (MOACYR, 1937 apud FÁVERO, 2006, p. 20).

Paula (2009, p. 72) corrobora o pensamento dos autores acima, ao afirmar que:

[...] desde os seus primórdios, a universidade, enquanto instituição vem buscando conquistar a sua autonomia frente ao Estado e à Igreja, sendo que a história da universidade confunde-se com a sua luta pela conquista da autonomia acadêmica, didática, administrativa e de gestão. (PAULA, 2009, p. 72).

Após a saída dos padres jesuítas do país em 1759, o Brasil perde também parte de sua organização pedagógica, uma vez que esse domínio estava de posse da igreja católica. Alguns fatos históricos merecem ser citados a título de auxiliar a compreensão deste período, a saber:

Quadro 2 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1808 a 1934

PERÍODO/ANO	LOCAL	FONTE/AUTOR	AÇÃO
Meados do ano de 1808	Brasil	Soares (2002)	A família Real recusa-se inicialmente a criar universidades, fundando apenas faculdades isoladas.
Anos após a chegada e instalação da Família Real	Brasil	Oliveira (1997)	A família real transfere-se para a cidade do Rio de Janeiro e lá são criadas academias militares, escola de Belas Artes e de Cirurgia, a Biblioteca, o Museu Nacional e o Jardim Botânico.
Entre os anos de 1827 e 1866	Brasil	Soares (2002)	São criados no Brasil dois cursos de Direito: um na região nordeste, na cidade de Olinda, e outro, na região sudeste, na cidade de São Paulo.
Entre os anos de 1909 e 1926	Brasil	Cunha (1988)	Criação de universidades privadas, que foram extintas posteriormente, como a de Manaus, criada no ano de 1909 e extinta em 1926, a de São Paulo, em exercício entre os anos de 1911 e 1917, e a do Paraná, em atividade entre os anos de 1912 e 1915.
Nos anos de 1920 e 1934, respectivamente	Brasil		Foram criadas as universidades do Rio de Janeiro (URJ) e a de São Paulo (USP).

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos autores (SOARES, 2002; OLIVEIRA, 1997; CUNHA, 1998). Londrina. 2013.

Ao atracarem as naus em solo brasileiro, Dom João VI, príncipe regente na ocasião, recebeu solicitações diversas da classe comerciante a respeito da criação de uma universidade em solo brasileiro e, mesmo não sediando uma universidade, Salvador recebeu cursos isolados, como anatomia, obstetrícia e cirurgia (OLIVEN, 2005, p. 123).

Se era necessário estabelecer o Rio de Janeiro como sede do reino português, e deixar de considerar o Brasil como uma mera colônia, era preciso a formação endógena de mão de obra capacitada para administrar o país e atender aos anseios, pelo menos da elite aqui sediada, e dar continuidade aos interesses do governo português em jogo – dentro do contexto de iluminismo e reforma pombalina ainda influente. (OLIVEIRA, 1997, p. 31).

As novas demandas exigiam a formação de especialistas para atuação num mundo em mudanças devido ao franco desenvolvimento do comércio e das diversas ciências, fazendo com que os conhecimentos fossem mais elaborados, proporcionados por uma educação consolidada pelos cursos superiores.

Com um direcionamento elitista, que não se diferenciava das ações anteriormente tomadas para assegurar o ensino superior aos filhos da elite, as primeiras faculdades brasileiras, que ofertaram cursos politécnicos, de Direito e de Medicina, foram estrategicamente instaladas em regiões de importância econômica.

Por muitos anos, a teoria da universidade brasileira foi, basicamente, a pombaliana – uma universidade técnica, prática, formando profissionais competentes para administração do Estado. Na prática, o que prevaleceu foi a formação de elites. [...] Os primeiros cursos superiores criados foram os de Medicina, Direito e Engenharia. As primeiras iniciativas nesse sentido começaram a acontecer a partir da transmigração da Família Real portuguesa, em 1808, os cursos funcionavam em instituições isoladas mantidas pelo Estado, destinadas a formarem profissionais para atender às necessidades do próprio Estado e da sociedade. (RAUBER; 2008b, p. 51).

A universidade brasileira sofreu influência do modelo norte americano, francês e alemão, em especial. O modelo francês napoleônico influenciou as universidades da América espanhola, inspirando também a constituição das primeiras faculdades profissionalizantes do Brasil. Assim, para Barreto e Filgueiras (2007), as universidades brasileiras consolidaram-se apenas na primeira metade do século XX, pautadas nos modelos francês e alemão.

As primeiras instituições de ensino superior brasileiras organizavam-se em estruturas de poder, em que aquele que dominava determinado campo de saber era visto como um catedrático, com autonomia para eleger seus assistentes e permaneciam na hierarquia acadêmica até o fim de suas vidas.

A universidade brasileira traz inicialmente em seu bojo a dissociação entre ensino e pesquisa, sendo esse o ideário identificado na Universidade do Rio de Janeiro (URJ) que, diferentemente da Universidade de São Paulo (USP), não introduz a pesquisa como uma das finalidades do ensino superior, nem tampouco a oferta de cursos como o de Filosofia, Ciências e Letras, considerados como centro integrador do entendimento do que é uma universidade, por assumirem uma ciência livre (MOITA; ANDRADE, 2009).

Alguns fatos importantes deste período e que nos ajudam a compreender os anseios e iniciativas para a consolidação da universidade brasileira nessa época são:

Quadro 3 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1934 a 1962

PERÍODO/ANO	LOCAL	FONTE/AUTOR	AÇÃO
1934	Brasil	Soares (2002)	Foi realizado na cidade do Rio de Janeiro o primeiro Congresso Católico de Educação e desde então já se pode notar o interesse da igreja católica em criar uma universidade independente do Estado.
1935	Brasil	Bertolleti (2012)	Com a adesão de educadores simpatizantes da construção de uma universidade voltada para a pesquisa, o professor Anísio Teixeira cria por meio do Decreto Municipal nº 5.513, de 4 de abril de 1935, a Universidade do Distrito Federal.
Entre as décadas de 30 e 50 do século passado	Brasil	Soares (2002)	Criação da Universidade do Rio de Janeiro, organizada por faculdades profissionalizantes, com foco no ensino, em detrimento da pesquisa. Tem-se no país a criação de inúmeros institutos extrauniversitários, apresentando de forma dissociada o ensino e a pesquisa.
Entre os anos de 1931 e 1961	Brasil		Getúlio Vargas, presidente da República, criou o Ministério da Educação e Saúde, no ano de 1931. Tal ação possibilitou a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, válido até o ano de 1961.
Entre os anos de 1937 a 1945	Brasil	Cunha (1988)	Apoiado no modelo político genuinamente autoritário estabelecido por Getúlio Vargas, Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, entre os anos de 1937/45, implantou sua visão de projeto universitário ao criar a universidade do Brasil que serviria como referência de instituição superior para todo o país, desconsiderando com isso as inúmeras especificidades de cada região e suas reais vocações.
1961	Brasil		É aprovada no ano de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB. A Lei 4.024, como ficou conhecida, manteve as “cátedras vitalícias”, as faculdades isoladas e a organização de universidades por justaposição de escolas profissionais, preocupando-se prioritariamente com o ensino,

		Soares (2002)	não ampliando o olhar para a necessidade da pesquisa.
1962	Brasília DF		No ano de 1962, foi criada a Universidade de Brasília – UnB que trouxe como promessa a consolidação de uma cultura e tecnologia nacionais, atreladas ao projeto desenvolvimentista proposto por Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos autores (SOARES, 2002; BERTOLLETTI, 2012; CUNHA, 1998). Londrina. 2013.

Conhecida como a primeira universidade brasileira, a universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920, agrupou, inicialmente, faculdades profissionais já existentes, sendo voltada para o ensino em detrimento à pesquisa, de caráter elitista. Para Fávero (2006), a criação dessa instituição de ensino trouxe alguns debates, dentre eles, destacam-se:

[...] concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária; se o modelo de universidade a ser adotado no Brasil deve ser único ou cada universidade deverá ser organizada de acordo com suas condições peculiares e as da região onde se localiza. No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, percebem-se duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram ser prioridade a formação profissional. Há, ainda, uma posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira. (FÁVERO, 2006, p. 19-20).

Mesmo sendo considerado um Estado laico, o Brasil sofreu e sofre a influência das religiões em suas iniciativas políticas e isso não foi diferente no governo de Getúlio Vargas. Os líderes religiosos da igreja católica da época viam que boa parte dos problemas nacionais ocorria pela crise moral, instalada no país desde a separação da igreja do Estado, desencadeada com a Proclamação da República em 1889. Vendo-se perder a influência que outrora gozava junto à elite brasileira, a igreja católica começou, entre os anos de 1930 a 1945 (período em que Getúlio Vargas estava no poder), a intensificar um trabalho que tinha com característica recristianizar a elite brasileira (ROSA, 2011).

O laicismo impôs ainda à Igreja Católica a necessidade imperativa de um projeto de recristianização da nação com várias frentes de luta. Convencida do novo regime republicano, a Igreja precisou lutar pelo seu espaço junto aos órgãos oficiais, especialmente no âmbito da legislação, para reivindicar do novo governo o respeito aos direitos e a liberdade dos católicos. Além disso, outros movimentos religiosos como o protestantismo e o espiritismo vinham se infiltrando com competência relativamente expressiva no meio da sociedade brasileira disputando o espaço do campo religioso que até então era hegemonicamente católico. As campanhas anticlericais embasadas pelo liberalismo, pela maçonaria e pelo positivismo criaram uma representação da Igreja Católica como uma instituição resistente às mudanças, à modernidade, a tudo que invocasse o novo e especialmente, ao espírito científico que invadiu o pensamento moderno, articulando-a ao conservadorismo e à tradição como sinônimos de atraso e tornando-se, com isso, uma das frentes de luta mais acirradas da Igreja. (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p. 180-181).

Assim:

A estratégia adotada pela Igreja diante desse quadro foi a de estabelecer uma reforma pelo alto. A formação das elites tornou-se prioridade no contexto religioso e desencadeou a implantação de uma rede de estabelecimentos de ensino médio em todo o país. A educação adquiriu a fertilidade do solo apropriado para plantar os ideais, os valores e a moral católica. (ORLANDO; NASCIMENTO, 2007, p.181).

Para Campos (2011):

A estratégia de criação do laicato católico consistia em uma ação direcionada a uma pequena parcela da população brasileira, ou seja, aglutinar e formar um grupo de intelectuais e políticos comprometidos com o ideário católico. Além dessa estratégia, a Igreja Católica criou projetos que visavam intervir entre os diferentes grupos sociais, como, por exemplo, os círculos operários católicos, a congregação mariana, as missões, etc. Essas intervenções consubstanciavam um caráter mais moral e eucarístico à ação católica. Por outro lado, a ação “pelo alto” visava formar a juventude com base nos fundamentos filosóficos e teológicos da Igreja Católica, cuja missão foi atribuída aos centros superiores de cultura (Centro Dom Vital/Círculo de Estudos Bandeirantes), os quais formaram os principais responsáveis pela criação das faculdades e universidades católicas na capital da República e na capital do Paraná. (CAMPOS, 2011, P. 57).

Para o alcance desse intento, os Jesuítas deveriam organizar, administrar e orientar pedagogicamente a futura instituição. No ano de 1946, foi criada a primeira universidade católica do país e, no ano seguinte, recebe da Santa Sé o título de Pontifícia. Buscando aproximar-se de outras instituições com as mesmas prerrogativas ao redor do mundo, foi criada no currículo dos cursos ofertados, a disciplina de cultura religiosa, sendo obrigatória aos alunos a frequência.

O Estado de São Paulo, diferentemente da forma como Brasília formou sua universidade, criou uma plataforma política na qual uma das metas seria a criação de uma universidade que apresentasse um alto padrão acadêmico. Até

então o Estado era reconhecido como o maior centro cafeeiro do país, porém viveu a grande crise econômica do setor cafeeiro, que automaticamente lhe enfraquecera o poder e o prestígio. Assim, surge o desejo de consolidar, em solo paulista, a universidade estadual, espaço que seria livre do controle direto do governo federal e poderia reconduzi-los ao alcance da hegemonia política, outrora perdida pela Revolução de 1930 (FERREIRA, 2012).

A respeito da criação dessa instituição,

A conjuntura histórica que precedeu a criação da Universidade de São Paulo (USP) foi relevante para que a USP carregasse um diferencial em relação às universidades anteriormente criadas, isto é, de possuir um espaço institucionalizado dedicado à formação de professores e pesquisadores na área das ciências puras, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). A Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Semana de Arte Moderna de 1922, a Academia Brasileira de Ciência (1916), o Instituto Nacional de Tecnologia – INT (1921), o Instituto de Pesquisa Tecnológica – IPT (1925), o crack da Bolsa de Valores de Nova York (1929), a Revolução de 30, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e a “Revolução Paulista de 32” foram alguns elementos componentes da conjuntura histórica em questão. (FERREIRA, 2012, p. 4).

Para Fávero (2006), nitidamente reconhecida como um “divisor de águas”, a universidade de São Paulo, criada no ano de 1934, representou um marco para a história do sistema brasileiro de educação superior. Para que esse objetivo pudesse ser alcançado, reuniram-se faculdades tradicionais e independentes, originando-se assim a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que tinha como corpo docente professores pesquisadores vindos de fora do país, principalmente do continente europeu. Com o trabalho de seus idealizadores e docentes, a Universidade de São Paulo – USP tornou-se o maior centro de pesquisa brasileiro até a atualidade.

Mesmo com a alta qualificação do corpo docente que constituía o quadro funcional dessa instituição, a elite paulista preferia ainda ingressar nos cursos profissionais de Medicina, Direito e Engenharia. Os anos 1940 trouxeram mudanças significativas que impactaram a escolha de cursos universitários por conta da ampliação da rede de ensino médio e inserção da mulher no mercado de trabalho. Assim, novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a receber moças interessadas em dedicar-se ao magistério em nível médio.

Para Silva (2000), as relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão são decorrentes dos conflitos gerados, ao longo dos tempos, sobre a identidade e o papel da universidade.

Da universidade brasileira, é possível afirmar que esta se constituiu historicamente a partir da soma de várias influências, as quais traziam no seu bojo concepções de universidade diversificadas. A história da sua relação com a sociedade traduziu-se pela *ideia* (ou *idéias*) de universidade assumida pelas elites dominantes, ou, inclusive, a partir de modelos externos ao continente latino. De fato, parece que não se conseguiu desenvolver uma trajetória construída com base na realidade nacional, decorrente de discussões e experiências próprias, e essa afirmativa têm se mostrado válida ainda hoje. (SILVA, 2000, p. 1).

A década de 1930 do século passado ficou marcada pela consolidação da sociedade urbano-industrial brasileira, que impulsionou a criação de novas ocupações profissionais na área urbana, tanto na esfera pública quanto na privada. Esses fatos econômicos contribuíram também para que houvesse a expansão de matrículas no ensino superior. Atrelado a isso, ocorreu também a expansão do ensino médio e a “lei de equivalência”, ou Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, que equiparou os cursos médios de caráter técnico aos acadêmicos, assegurando aos alunos a possibilidade de prestarem vestibular para qualquer curso universitário (GUIMARÃES, 1984), o que antes era uma exclusividade garantida aos portadores de diplomas de cursos médios acadêmicos.

Neste período, ainda, resistiam as faculdades profissionais que não queriam perder a autonomia outrora conquistada, mas, entre os anos de 1945 e 1964, ocorreu um sério processo de integração do ensino superior culminando com o surgimento de universidades, que vincularam administrativamente as faculdades preexistentes, federalizando boa parte delas. É desse esforço que se alcança a média de 65% de matrículas concentradas prioritariamente em universidades (CUNHA, 1988).

Para Cunha (1988), a inércia do sistema universitário provocada pela manutenção das “cátedras vitalícias” não contribuiu para a sistematização de novas experiências universitárias com efeito duradouro. Assim, no início dos anos 1960, a universidade brasileira alcança um momento significativo ao possibilitar que a comunidade acadêmica (jovens e idealistas professores universitários e seus alunos) ultrapassassem os muros da instituição ao participarem ativamente da criação de Centros Populares de Cultura e das campanhas de alfabetização de jovens e adultos, tendo por fim contrapor-se ao projeto elitista consolidado no passado, em prol de uma universidade democrática e nacional.

Surgiu, gradativamente, o desejo de modernizar o ensino universitário brasileiro e esse movimento pode ser visto nas reuniões da Sociedade

Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC e em revistas científicas. A vivência de muitos professores junto a programas de pós-graduação no exterior fez com que buscassem implantar em solo brasileiro um modelo de universidade voltado para a pesquisa, aproximando-se do modelo Humboldtiano alemão ou norte-americano.

No ano de 1960, a capital do país passou a ser Brasília e no ano de 1962, foi criada a Universidade de Brasília – UnB que trouxe como promessa a consolidação de uma cultura e tecnologia nacionais, atrelada ao projeto desenvolvimentista proposto por Juscelino Kubitschek, presidente do Brasil.

Para Ribeiro (1982), a UnB trouxe como marco o fato de ser a primeira universidade brasileira que não foi estabelecida a partir da aglutinação de cursos e faculdades preexistentes. Apresentando uma estrutura integrada, moderna e flexível, era contrária à universidade particionada em cursos profissionalizantes. Em consonância com o modelo norte-americano, a UnB sistematizou-se na forma de fundação, sendo as cátedras vitalícias substituídas pelos departamentos. Assim,

Na perspectiva de superar o transplante cultural foi criada a Universidade de Brasília para servir de protótipo da Reforma Universitária, a qual deveria apoiar-se em três princípios basilares: "... herdar e cultivar, fielmente, os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, apropriando-se do patrimônio do saber humano; capacitar-se para aplicar tal saber ao conhecimento da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer, conforme um plano, para formar seus próprios quadros docentes e de pesquisa e para preparar uma força de trabalho nacional da grandeza e do grau de qualificação indispensável ao progresso autônomo do País; atuar como o motor da transformação que permita à sociedade nacional integrar-se à civilização emergente". (RIBEIRO, 1982, p. 171-172).

Anísio Teixeira, um dos fundadores da UnB, ao participar de um Simpósio organizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência no ano de 1961, para que se pudesse realizar um debate sobre o plano de estruturação da UnB, utilizou seu discurso para falar sobre a concepção de faculdade de educação e a formação dos professores. Em sua fala, argumentou sobre as aspirações da Universidade, atrelando-as a quatro grandes funções, a saber:

- A UnB tinha a pretensão de preparar profissionais para as carreiras de base técnica, científica e intelectual.
- Como segunda meta, pretendia-se assegurar a seus alunos o contato com o conhecimento e o caminho por sua busca. Para Anísio Teixeira, significava "a iniciação do estudante na vida

intelectual, o prolongamento de sua visão, o alargamento da sua imaginação, obtidos pela sua associação com a mais apaixonada atividade humana: a da busca do saber.” (TEIXEIRA, 1961 apud ROCHA, 2002, p. 5).

- Como terceira pretensão, a UnB deveria desenvolver o saber e priorizar a universidade como lugar para sua construção.
- E, por último, a importância da universidade como “transmissora de uma cultura comum” (ROCHA, 2002, p. 5).

Alguns fatos importantes deste período, que nos ajudam a compreender como aconteceu a consolidação da universidade brasileira nessa época, são:

Quadro 4 - Fatos históricos do surgimento das universidades – de 1964 a 1981

PERÍODO/ANO	LOCAL	FONTE/AUTOR	AÇÃO
1964	Brasil	Saviani (2008)	Em 1964, após a tomada do poder pelos militares, as universidades passam por uma grande crise: professores foram afastados e criaram-se as Assessorias de Informação nas instituições universitárias federais cujo objetivo era de coibir atividades universitárias consideradas “subversivas” ao novo sistema político.
1968	Brasil	Cunha (1988)	É retomada a discussão sobre a necessidade de se mudar os rumos do ensino universitário no país. Assim, em 1968 o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei no 5540/68) que criou os departamentos, o vestibular deixou de ser eliminatório, passando ao caráter classificatório e sistema de créditos.
1968	Brasil		A pressão social pela ampliação de vagas ganhava espaço e após o ano de 1968 houve um aumento significativo de oferta de cursos superiores organizados

			pela iniciativa privada.
1981	Brasil	Cunha (1988)	Assim, no ano de 1981, o país contabilizava 65 universidades, sendo que aproximadamente 10% delas tinham mais de 20.000 alunos matriculados em seus cursos. No mesmo período, o número de estabelecimentos isolados de ensino superior superava o número de oitocentas instituições, sendo apenas 250 delas com número aproximado de 300 alunos.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nos autores (SAVIANI, 2008; CUNHA, 1998). Londrina. 2013.

Segundo Germano (2000), sendo publicamente conhecido como espaço de ideias e produção intelectual, no qual a informação recebida é debatida e refletida, onde se privilegia professores e alunos para o exercício do diálogo democrático, com a criação e transformação do conhecimento, o ensino universitário brasileiro, que dava seus primeiros passos, no que podemos chamar de fato de “universidade”, sofreu uma grande retaliação no período de Ditadura Militar. Vista como ferramenta de produção da subversão pelos militares, ao proporcionar a problematização de temas como sociedade e política, a universidade recebeu sanções por meio de severas fiscalizações. Assim, tem-se nessa época a censura acerca do tipo de bibliografia sugerida e lida, bem como a infiltração de agentes do Departamento de Ordem Social e Política – DOPS.

Dessa forma,

[...] de todos os setores da sociedade, o que mais reagiu publicamente ao golpe civil-militar foi o dos estudantes, pois eram os que mais vislumbravam a possibilidade de mudar a sociedade brasileira mediante a ação política e cultural, e por isso foram também os mais duramente reprimidos. (GERMANO, 2000, p. 113).

As retaliações eram constantes e muitos servidores das universidades perderam seus empregos. O prejuízo foi também acadêmico, já que os alunos tiveram seu processo de aprendizagem interrompido no momento em que seus professores foram afastados de seus cargos.

Ainda sobre o Regime Militar pode-se dizer que:

[...] desmantelou o movimento estudantil e manteve sob vigilância as universidades públicas, encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência o expurgo de importantes lideranças do ensino superior e a expansão do setor privado, sobretudo a partir de 1970. (MARTINS, 2002, p. 5).

Frente aos desmandos dos militares, houve, nesse período, a resistência dos estudantes, mobilizados por meio do movimento estudantil que gradativamente se fortalecera e, com passeatas nas ruas, críticas ao governo e manifestos, ganharam visibilidade e apoio nacional.

Para Rothen (2008), somente após longos anos de obscuridade, na qual a reforma universitária era discutida nos gabinetes do Estado, que foi retomado o debate sobre a necessidade de se mudar os rumos do ensino universitário no país. Assim, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei no 5540/68) que criou os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular deixou de ser eliminatório, passando ao caráter classificatório, dentre outras inovações.

A partir de então, as cátedras vitalícias foram substituídas pelos departamentos e as chefias passaram a ter um caráter rotativo. Dessa forma,

Não resta dúvida de que uma profunda revolução no ensino estava e está sendo proposta por tal política de educação. Pode-se questionar o modelo econômico, assim como o modelo educacional proposto por ele. O que, porém, não se pode negar é que, pela primeira vez, desde que se iniciou aquilo que muitos chamam de Revolução Brasileira, o Estado se impôs a tarefa de organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico. (ROMANELLI, 2000, p. 223).

Esse movimento criou expectativas quanto ao seu cumprimento, provocando questionamentos como:

O que nos falta saber agora é qual a extensão real dessas modificações e, também, em que grau elas contribuíram para criar as mudanças reais reivindicadas, já há algum tempo, pela sociedade [...]. [...] processaram-se as mudanças sem que estas tivessem ajudado a criar condições para a formação de um padrão intelectual mais autêntico, mais autônomo. (ROMANELLI, 2000, p. 230).

Essa reforma trouxe também, como avanço, o estabelecimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a criação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva – TIDE dos docentes, valorizando-os por sua titulação e produção científica. Essas medidas possibilitaram a profissionalização do trabalho docente e criaram as condições favoráveis para o desenvolvimento da pós-

graduação e das atividades científicas. No contexto político-militar, ocorreu a Reforma Universitária de 1968 que:

[...] inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores: 1- instituiu o departamento como unidade mínima de ensino, 2 – criou os institutos básicos, 3 – organizou o currículo em ciclos básico e profissionalizante, 4 – alterou o exame vestibular, 5 – aboliu a cátedra, 6 – tornou as decisões mais democráticas, 7 – institucionalizou a pesquisa, 8 – centralizou decisões em órgão federais. A partir de 1970, a política governamental para a área foi estimular a pós-graduação e a capacitação docente (PICD). (MARTINS, 2002, p. 5).

Segundo Cunha (1988), segurança e desenvolvimento eram palavras de ordem para o regime militar e seus representantes enxergaram vantagens com a expansão do ensino superior pelo setor privado, pois “pulverizando” as faculdades isoladas, principal forma de organização das instituições criadas pela iniciativa privada, estava, automaticamente, enfraquecendo a mobilização política dos estudantes e seus docentes. Em contrapartida, as universidades públicas, vistas e interpretadas pelos militares como “criadouros da subversão”, sofreram severas repressões, enfraquecendo-se.

Não podendo fugir a essa regra, o sistema de ensino teve criado o Setor de Educação, sediado no Escritório de Pesquisa Econômica e Aplicada - EPEA, desligando-se o Conselho Federal de Educação de sua função de coordenar a política educacional em todos os seus níveis. No Plano de Ação Econômica do Governo – PAEG, a educação era vista como um item, tendo seu papel voltado à noção de produtividade e de favorecedora do desenvolvimento econômico e, conseqüentemente, da modernização do país (CUNHA, 1988).

Aspectos formativos e pedagógicos, como a valorização do magistério mediante a profissionalização docente, também devem ser mencionados, e, para tanto, observa-se a seleção das instituições públicas de ensino superior como espaço privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas científicas. O estímulo à titulação acadêmica e à produção científica e a possibilidade da obtenção do Regime de Tempo Integral e Dedicção Exclusiva – TIDE tornou o ofício docente uma carreira promissora e atraente para os recém-titulados que representavam os recursos humanos de alto padrão almejado pelo regime político (CALDERÓN, 2000).

No que concerne aos aspectos administrativos, alguns fatores também podem ser destacados, como o estabelecimento de autonomia

administrativa concedida aos programas de Mestrado e Doutorado que, por meio da “desinstitucionalização”, promoveu flexibilidade; a criação, no ano de 1972, de programas de avaliação sistemáticos para o acompanhamento dos cursos *Stricto Sensu*, que serviram como norteadores das ações políticas a serem tomadas por essa agência; e a criação de associações nacionais de pesquisa e pós-graduação em vários ramos do conhecimento. Por esses grupos, foram realizados encontros anuais que, apoiados financeiramente por órgãos governamentais de fomento à pesquisa, possibilitaram a aproximação da comunidade acadêmica de diversas áreas do saber, distribuídas em diferentes regiões e instituições do país (SOARES, 2002).

2.2 ABERTURA POLÍTICA: REDEMOCRATIZAÇÃO E “MARCOS LEGAIS”

Para que se pudesse chegar à versão final do documento que deu origem à Constituição Federal de 1988 – CF 88, em vigência até hoje, fez-se necessário percorrer um longo e sinuoso caminho, haja vista que o regime militar teve a vigência de aproximadamente duas décadas e ainda podiam ser sentidas as limitações e resquícios dessa forma de governo.

Para a consolidação das discussões, as associações que representavam a sociedade civil organizada também se fizeram presentes. De um lado, aqueles que defendiam os interesses da educação pública, opondo-se aos grupos privatistas, tendo como bandeira a ideia de que as verbas públicas deveriam ser exclusivamente voltadas para as necessidades das instituições públicas de ensino. E, do outro lado, os grupos que defendiam os ideais privatistas para a educação (SOARES, 2002).

Em se tratando de ensino superior, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tem, como artigo mais lembrado, o art. 207, que trata especificamente da autonomia das universidades. Nesse artigo, é assegurado que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Nele, estão contidos elementos importantes, uma vez que aborda os fundamentos históricos para a sistematização e funcionamento das universidades do país. Contempla também o resultado de um percurso histórico e de

muitas lutas travadas pelos educadores ao longo dos tempos que buscavam a autogestão e a liberdade acadêmica. Ao assegurar também a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, o artigo 207 possibilitou às universidades a pesquisa como sustentáculo para o ensino e a extensão (OLIVEIRA, 2009).

Assim, os pilares – ensino, pesquisa e extensão – alcançaram, mediante essa Lei, seu espaço e representatividade no cenário da educação superior nacional, evitando fragmentações e leituras equivocadas. Sobre esse novo cenário educacional, Cury (2008) assinala:

Estamos diante de um desafio instaurador de um processo que amplia a democracia e educa para a cidadania, rejuvenesce a sociedade e irriga a economia e da necessidade de uma saída urgente para uma educação de qualidade. Uma saída que obedeça aos ditames da razão que a educação inaugura. O Estado que não assume essa via decreta sua perdição. A sociedade que não busca essa saída aceita a autoridade da submissão e refuga o caminho da autonomia. (CURY, 2008, p.35).

Sendo reafirmado por Ristoff (2008):

Se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a desta década precisa ser democratizar. E isto significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos da classe trabalhadora e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. Não basta mais expandir o setor privado – as vagas continuarão ociosas; não basta aumentar as vagas no setor público – elas apenas facilitarão o acesso e a transferência dos mais aquinhoados. (RISTOFF, 2008, p.45).

Outro aspecto relevante a ser considerado na Constituição Federal (BRASIL, 1988) diz respeito ao artigo 208, parágrafo V, que trata do dever do Estado para com a Educação, ao afirmar que essa será efetivada através da garantia de “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. As ideias contidas na segunda parte do texto “segundo a capacidade de cada um” chama a atenção pela possibilidade polissêmica a que remete.

Essa afirmação parece confirmar a existência de dons ou aptidões naturais, ideia bem difundida pelos liberais e, se assim for compreendida, justifica sem muito esforço a prerrogativa de que só chegam aos níveis mais avançados do ensino, da criação artística e da pesquisa aqueles que demonstram “inteligência superior”. A própria terminologia que nomeia o ensino universitário como “educação superior” também corrobora essa compreensão, já que superior é aquilo que se destaca do que é básico, ou seja, de uma educação básica, que é para todos.

Quer seja apenas uma questão de nomenclatura ou não, o fato é que esses sentidos possibilitam ideologias, colaborando também para a justificativa de uma educação elitista e dualista, bem como para a própria dicotomia entre a educação básica e a educação superior, como se uma não precedesse a outra.

Os anos de 1990 e as reformas educacionais promovidas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso também se caracterizaram por um reordenamento das universidades públicas e essa mudança estrutural estava alinhada com as regras de mercado, pautada no autofinanciamento e na competitividade. Nessa nova lógica, as universidades federais deveriam:

a) definir a natureza/identidade e *missão* básica que possui no cenário acadêmico; b) definir as reais vocações e potencialidades específicas; c) contribuir decisivamente para o desenvolvimento do Estado e da região em que se insere; d) expandir as vagas, sobretudo no período noturno, sem ampliar o quadro de docentes e técnico-administrativos, objetivando aumentar a relação aluno/professor; e) otimizar a utilização das instalações físicas e dos equipamentos, bem como das habilidades docentes; f) diminuir as taxas de reprovação e evasão; g) reduzir os recursos destinados à residência estudantil, restaurantes, bolsas e subsídios; h) flexibilizar o ensino, os cursos, os currículos e os programas de estudo; i) melhorar a qualidade do ensino oferecido; j) adequar os cursos de formação e os serviços às demandas do mercado de trabalho; l) aperfeiçoar mecanismos de avaliação; m) qualificar a gestão, racionalizar o uso de recursos e estimular a produtividade; n) buscar alternativas de financiamento; o) flexibilizar a política de pessoal docente e técnico-administrativo; p) qualificar e titular docentes e servidores; q) integrar pós-graduação/graduação; r) consolidar a pesquisa e os programas de pós-graduação; s) ampliar a produção e capacidade científica instalada; t) desenvolver processos de inovação tecnológica de produção e difusão da ciência e da cultura; u) exercer *ampla autonomia*. (OLIVEIRA, 2000, p. 75-76, grifos do autor).

Cunha (2003, p. 39) entende que a proposta de Fernando Henrique Cardoso para a educação superior tem traços preponderantes com a economia, ao vinculá-la como a:

[...] base do novo estilo de desenvolvimento, cujo dinamismo e sustentação provém de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. [...] Afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre o setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. [...] A política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”: o objetivo seria administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. (CUNHA, 2003a, p. 39).

Nesse contexto, vale lembrar as grandes transformações pelas quais passou a educação superior privada. Ao vincular educação com economia, veio à tona a discussão em torno da necessidade de ampliação do número de vagas para o ensino superior e sendo o Estado incapaz de atender essa demanda, abre-se a possibilidade para a iniciativa privada, devendo, o Estado, criar mecanismos de avaliação e acompanhamento ao serviço educacional prestado pelas IES privadas.

A privatização do sistema brasileiro, apesar de sua anomalia no contexto mundial, é uma realidade que precisa ser considerada [...] É igualmente notório que a educação superior privada tornou-se, no Brasil, um negócio de 12 bilhões de reais ao ano, situando duas IES privadas entre os três maiores anunciantes do Brasil, só superadas em seus gastos com publicidade pela Mc Donald's. (PACHECO E RISTOFF, 2004, p. 10).

A demanda de acesso ao ensino superior apareceu paulatinamente no Brasil na esfera privada, que tinha em mãos a autorização para criar e gerir cursos universitários, recebendo incentivos governamentais, como a oferta de financiamentos estudantis, para facilitar o ingresso dos interessados nesse nível de educação.

Outro marco significativo que contribuiu para a ampliação das discussões sobre a educação superior foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Aprovada em vinte de dezembro de 1996, a Lei configurou-se como um “divisor de águas” para a reestruturação da Educação nacional, apresentando um capítulo exclusivo para tratar da educação superior – (artigos 43 a 57). Do artigo 43 ao 50, trata-se especificamente da educação superior, e os demais, das instituições universitárias. Ao estabelecer no artigo 43 as finalidades da educação superior, prevê em seu art. 44 que o ensino superior, além dos cursos de Graduação e Pós-Graduação, contempla ainda os cursos sequenciais e de extensão.

A autorização e o reconhecimento de cursos e o credenciamento para a educação superior passaram a ter prazos estipulados, sendo renovados mediante avaliações de órgãos reguladores (art. 46). Os cursos que, após avaliação externa, apresentassem inconsistências ou problemas deveriam ser reavaliados e, caso não fossem feitas as devidas correções, poderiam ser desativados e, em última instância, a instituição poderia perder seu credenciamento.

A ideia de uma universidade demarcada pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão sofreu alterações, ganhando força nessa Lei a

possibilidade de criação de um sistema diferenciado, que poderia acontecer em instituições públicas e particulares, com graus diferenciados (art. 45), por meio da oferta em instituições não universitárias ou universidades (art. 48, §1º).

A referida Lei trouxe também a obrigatoriedade de, no mínimo, duzentos dias letivos (art. 47); de que as instituições de ensino superior mantenham públicas informações básicas dos cursos que oferecem; e da possibilidade de realizar o curso pretendido, num período menor, para alunos cujo aproveitamento escolar comprove-se superior.

Os diplomas continuaram a ser registrados pelas universidades, especialmente pelas públicas, que ficaram responsáveis pela revalidação de diplomas que fossem expedidos no exterior, conforme preconiza o art. 48. Houve menção também, como situação inovadora, a outras formas de ingresso no ensino superior, não somente pelo vestibular. Assim, ao invés de uma única prova a ser realizada em determinada época do ano, passa a haver a realização de processos seletivos diversificados, como as provas agendadas e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, por exemplo.

[...] o ENEM, tem-se como objetivo atrelar os resultados obtidos sobre o nível do ensino Médio como uma possibilidade para o ingresso no Ensino Superior. A utilização do novo ENEM como forma de seleção unificada nos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (ANDRIOLA, 2011, p. 116).

Andriola (2011) acrescenta ainda:

Nesse âmbito há que esclarecer que as IFES possuem autonomia e, como tal, poderão optar entre quatro possibilidades de utilização do novo ENEM como processo seletivo, a saber: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição; Como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. (ANDRIOLA, 2011, p. 116).

Essa diversificação das vias de acesso foi e vem sendo amplamente explorada pelas instituições de ensino superior privadas, com vestibulares agendados, contagem de pontuação obtida em exames nacionais, dentre outros.

A LDB possibilita o ingresso ao ensino superior, de outras formas, em artigos distintos, como o 49, o 50 e o 51, que tratam da transferência de alunos, da realização de matrículas por disciplinas em caso da existência de vagas ociosas

e da possibilidade de se levar em consideração os resultados obtidos mediante a avaliação do Ensino Médio, respectivamente.

A referida Lei define universidade como uma instituição pluridisciplinar, devendo apresentar em seu quadro docente o mínimo de 1/3 de professores em regime integral e 1/3 de Mestres ou Doutores, com o prazo de 8 (oito) anos para que esses critérios fossem devidamente cumpridos, conforme assinala o §2º, do artigo 88. As universidades deveriam apresentar ainda produção científica vinculada à pesquisa, ensino e extensão.

No que compete à autonomia, o artigo 53 traz uma lista de atribuições a serem consideradas pelas universidades, como a fixação de currículos e vagas, a capacidade de assinar convênios e acordos de cooperação técnico-científica, a contratação e a dispensa de docentes, a constituição de planos de carreira, etc. Essas e as demais atribuições, bem como o seu cumprimento deveriam estar respaldadas nas decisões dos órgãos colegiados das IES.

O artigo 56 trata da gestão democrática e assegura a existência de órgãos colegiados com poder deliberativo, devendo ser constituídos por “segmentos da comunidade institucional, local e regional”. Esse artigo preconiza que os professores ocupem 70% (setenta por cento) das vagas destes órgãos, sendo essa exigência reforçada pela Lei nº 9.192/95, que regulamenta como as IES devem proceder para a seleção de seus dirigentes.

O artigo 57 discorre sobre a obrigatoriedade dos professores ministrarem, nas IES públicas, o mínimo de 8 (oito) horas semanais de aula, que pode ser vista como uma tentativa de reforçar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão desde a graduação.

Da última década do século passado até os primeiros anos do século XXI, a educação superior brasileira passou por mudanças estruturais significativas e essas alteraram o número de matrículas, em decorrência dos incentivos governamentais para a ampliação da oferta de vagas, dentre outras alterações, que também foram percebidas nas relações intra e interpessoais dos docentes e em suas práticas profissionais.

Do ponto de vista estrutural e econômico, verificou-se um aumento expressivo do número de instituições privadas de ensino superior, exigindo como contrapartida do governo federal a criação, aplicação e implementação de sistemas

de avaliação e acompanhamento da qualidade dos cursos ofertados por essas instituições.

2.3 ANOS 90: NEOLIBERALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO

Há na história do país um período que pode ser compreendido como um divisor de águas. Se na primeira metade do século passado, mais precisamente dos anos de 1930 aos de 1970, o país desenvolveu a capacidade de gerir seu próprio crescimento econômico, o mesmo não se manteve nos anos de 1980, devido a crises fiscais, como o aumento exacerbado da dívida externa e a falta de atendimento às demandas sociais (DOURADO, 2002).

Fiori (1991) assinala que essas crises comprometeram significativamente a capacidade gestora do Estado, ocasionando o atrofiamento de seus mecanismos de decisão e a não sustentação de políticas de longo prazo. Esses acontecimentos favoreceram o enfraquecimento da gestão do governo, abrindo o país para o investimento privado.

Para Dourado (2002), as consequências dessa crise, que se deflagrou nos anos de 1980, evidenciaram a fragilidade do modelo econômico executado pelo Estado, exigindo-se uma reconfiguração de espaços, gestão e papéis, pois atingiu diversos setores da nação e ocasionou a luta dos cidadãos por reformas sociais para que suas expectativas e demandas fossem atendidas.

Nos últimos vinte anos do século passado, a globalização do sistema capitalista e sua abrangência nos países desencadearam a mudança do modelo político de Estado intervencionista e de Bem-Estar para uma nova estrutura – o neoliberalismo – que, dentre suas ações, atuou como regulador do mercado, promovendo a competitividade.

Essas mudanças adentraram o universo educacional e proporcionaram o surgimento de outros espaços e formas de acesso à informação e ao conhecimento, trazendo inclusive uma nova perspectiva aos seus objetivos. Vista como acesso ao conhecimento tecnológico e pilar essencial para as transformações industriais, a educação torna-se imprescindível ao capitalismo que almeja por um novo tipo de profissional. Assim, “[...] a nova economia reclama por trabalhadores

com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe não só de maneira disciplinada, mas criativa [...]” (TORRES, 1995, p.120).

Esses movimentos gradativamente foram configurando um novo cenário político, econômico e social, que fomentaram o Plano Diretor de Reforma do Estado, com a redução de sua função executora, passando a ser regulador. Saúde e Educação, imprescindíveis para o desenvolvimento de qualquer nação, continuaram a ser subsidiadas pelo governo, porém, a partir de então, com funções de regulação e coordenação. Houve, assim, o ingresso do modelo neoliberal de economia sob a justificativa de ineficiência gestora do Estado.

Na última década do século XX, o modelo neoliberal, que tanto influenciou a economia e a política, deu seus primeiros passos. No governo de Itamar Franco, por meio da implementação do Plano Real, conseguiu-se, ainda que de forma muito sensível, baixar os altos níveis da inflação. As medidas tomadas não visavam apenas intervir na economia, mas inserir as mudanças sociais, que alteraram definitivamente a natureza e o papel do Estado Brasileiro.

Este novo modelo econômico introduziria o Novo Estado liberal, encerrando um ciclo no qual o Estado brasileiro se via responsável pelas ações desenvolvimentistas. Dando continuidade, o governo Fernando Henrique Cardoso iniciou o processo de desestatização do aparelho do Estado brasileiro o que trouxe como pilares principais: a desregulação do Estado, a privatização e a abertura comercial para investidores estrangeiros. (MANTEGA, 2001, p. 27).

O processo de privatização trouxe, em seu bojo, o objetivo de melhorar as contas públicas, pois o dinheiro advindo desse processo contribuiria para o abate das enormes dívidas acumuladas ao longo da crise. Assim, a última década do século passado se definiu como o marco transitório do Estado desenvolvimentista para o modelo econômico neoliberal, rompendo-se com os mecanismos de intervenção estatal, vigentes durante aproximadamente quatro décadas (1930-1970), proporcionando ao Estado brasileiro uma nova configuração política e econômica, vigente até a atualidade.

Pode-se dizer que as discussões em torno do ensino superior privado no Brasil se estabeleceram por dois ângulos distintos: o primeiro deles pela ótica de uma explicação socialdemocrata, na qual a expansão dessa modalidade de ensino, utilizando-se de recursos privados e outros subsídios do Estado, possibilitou a ascensão social e o aumento do nível de escolarização da população, bem como

evitou o desvio do dinheiro público de sua demanda mais precária, que era a educação básica. Assim compreendido, buscou-se justificar o discurso da necessária identificação de prioridades já que os recursos eram escassos.

Para Mantega (2001), outra perspectiva apontava para o argumento de que o Estado brasileiro já sinalizara ter aderido à proposta neoliberal, por meio de várias ações públicas percebidas ao longo dos anos de 1990. A expansão do ensino superior privado foi apenas mais um reflexo dessa adesão, configurando-se como uma razoável saída para problemas de ordem pública.

A busca de lucro nos empreendimentos educacionais não é mais percebida como antagônica, em princípio, aos fins da educação, ainda que possa vir a sê-lo na prática – e daí a necessidade de sistemas públicos de acompanhamento e avaliação de qualidade e resultados. (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002, p. 7).

Documentos concebidos pelo governo federal apontavam a expansão da oferta de vagas para as instituições públicas. Contudo, cria alguns programas federais para alavancar o número de matrículas nesse nível de ensino em instituições privadas, como o programa Universidade para todos – Prouni, instituído no ano de 2004, por Tarso Genro, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais, para o ingresso em instituições privadas, a estudantes que não possuam diploma de nível superior.

Segundo Anhaia (2012), essas iniciativas alteraram o fluxo da expansão para as instituições privadas de ensino superior. As ações visavam à ampliação de vagas e à democratização do ensino, incentivando as IES com a redução de impostos, o que poderia certamente ser direcionado para as instituições públicas de ensino.

Houve assim o sucateamento das instituições públicas de ensino, a falta de concursos públicos para a contratação de docentes, entre outros problemas. São essas discrepâncias que fomentaram a necessidade de regulação, com vistas em cobrar qualidade, por meio de instrumentos que autorizam, credenciam, recredenciam e avaliam o desempenho obtido por essas instituições de ensino.

Sem um sistema de avaliação que incida sobre a qualidade do ensino, é difícil dar prosseguimento a uma política capaz de coibir os abusos do setor privado de ensino de massas, especialmente porque a ação sindical dos docentes tem se restringido ao setor público (onde a estabilidade de emprego e a dificuldade de suspender o pagamento dos salários eliminam qualquer risco ou custo para as greves). (DURHAM, 2003, p. 232).

Durham (2003) complementa sua ideia, ao afirmar que:

Sem uma melhoria das condições de trabalho, a qualidade do ensino não será alterada. Apesar de ter havido uma melhora salarial em muitas instituições privadas, continua a prevalecer a remuneração por aula ministrada e a ausência de incentivos para a formação continuada dos docentes. Professores ministram até quarenta aulas por semana, ou mesmo mais, em classes superlotadas e sem apoio de um planejamento pedagógico, sendo, portanto, incapazes de oferecer ensino adequado a um público com sérias deficiências de formação escolar anterior. (DURHAM, 2003, p. 232).

Para Leite (2002), embora existam os mecanismos estatais que regulem e controlem a oferta do ensino superior nas IES particulares, esses são fragmentados e pouco eficientes. Se hoje se tem a popularização do ensino superior, há de se lutar para que de fato esse nível de ensino seja ofertado dentro de um patamar mínimo de qualidade.

O ensino superior encerra a Educação Básica e possibilita o ingresso em um nível de ensino diferenciado que permite posteriormente, ao sujeito, a continuidade de seus estudos em níveis mais elevados e elaborados do conhecimento humano. Ofertado em universidades, faculdades, escolas superiores, institutos politécnicos ou em outras instituições autorizadas a conferir a seus concluintes grau acadêmico, o ensino superior compreende estudos de graduação e posteriormente os de pós-graduação.

Pautado num ensino de caráter teórico-prático, esse nível de ensino constitui-se por estudos de fundamentação teórica, investigação científica, atividades práticas e sociais, com o intuito de aproximar e/ou oferecer para a comunidade/sociedade ações de caráter prático, que retornam à sociedade como resultados obtidos mediante os anos de estudo e/ou pesquisas, vinculando-se assim ao que de fato configura o ensino superior: o atrelamento do ensino, da pesquisa e da extensão.

No que diz respeito ao tripé ensino-pesquisa-extensão e a atuação docente, para que possa exercer a atividade com “conhecimento de causa” e domínio, o professor incorpora continuamente as bases obtidas ao longo de sua formação inicial, aquilo que agregou e agrega diariamente ao planejar, ministrar suas aulas e avaliar seus alunos, que podemos chamar de “percurso profissional”, e ainda o que constrói mediante as oportunidades formativas recebidas que contribuem significativamente para sua profissionalização.

Para Miranda (2007), na atualidade, o ensino superior depara-se com uma nova configuração com implicações para as instituições, para os professores que ministram o ensino, para os alunos que o constroem e para a própria aprendizagem. São tempos em que a escola, de um modo geral, e mais precisamente o ensino superior precisam responder às novas demandas sociais e educacionais pautados na era do conhecimento, inaugurada com a expansão global.

Essa mesma autora reafirma essa necessidade ao constatar que é

[...] neste cenário que as IES assumem novas configurações a revelarem-se um elemento essencial na realização dos indivíduos na sua aprendizagem ao longo da vida, e também um factor de inclusão social, ao habilitar e formar cidadãos críticos e reflexivos, apetrechados com melhores oportunidades, “dotados” de flexibilidade, competências e capacidade de actualização permanente, numa assunção plena de responsabilidades, igualmente a nível individual e colectivo, tornando-se cada vez mais imperativa a existência de sistemas educativos empreendedores, que valorizem continuamente o indivíduo enquanto agente em constante interacção com a sociedade, bem como a sua formação, situada no novo mapa da organização social e profissional, e configurada em contextos e atividades de desenvolvimento e de realização pessoal. (MIRANDA, 2007, p. 163).

Os novos tempos que se descortinam estão fortemente marcados pelo acesso e domínio das tecnologias e isso requer das instituições de ensino o ajuste para que possam acompanhar as mudanças. Assim, a educação superior que hora era vista como um “passaporte para o ingresso no mercado de trabalho” passa a ser entendida como imprescindível em um mundo em constantes transformações, capaz não somente de preparar o sujeito para o mercado de trabalho, mas para a interação com todos os recursos essenciais para a vida em sociedade.

Nesse olhar, a educação superior vê-se intimada a responder e a enfrentar os desafios emergentes em um constante processo de mutação que deflagra a urgente e necessária capacidade de reorganizar e redesenhar seu sistema educativo. Assim, mais do que ampliar a oferta de vagas nesse nível de ensino, faz-se necessário ofertar uma educação capaz de preparar o sujeito para o enfrentamento das novas demandas da contemporaneidade, preparando-o não apenas do ponto de vista acadêmico, mas social, político, econômico e tecnológico, dentre outros. Para tanto, o papel do professor é de fundamental importância, haja vista que domina os “códigos” que estruturam a formação pretendida pelos alunos que ingressam nos cursos e tem, em suas mãos, a grande responsabilidade de tornar possível a construção de saberes e sua utilização na vida cotidiana.

Para que o ensino superior possa ocorrer de forma coerente com as demandas da atualidade, a atuação do professor universitário deve pautar-se em uma formação que assegure uma base sólida, fundamentada nos saberes teóricos, ou seja, nos conhecimentos que dão sustentação para uma boa prática, mas também em um novo olhar sobre o ensino superior, evidenciando-se seu verdadeiro papel, os anseios daqueles que nele ingressam e como deve ocorrer, no sentido de garantir a interação de seus estudantes com todas as vias e possibilidades do saber.

São conhecidas como instituições de ensino superior aquelas que ofertam educação superior, caracterizadas como faculdades, universidades, institutos, etc. Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - DB 9394/96, essas instituições classificam-se em categorias administrativas, podendo ser públicas ou privadas. Configuram-se como públicas aquelas criadas, administradas e mantidas pelo poder público e as privadas são aquelas mantidas por pessoas físicas ou jurídicas, criadas, mantidas e administradas por grupos de interesses privados.

Embora ofertem o mesmo nível de ensino, as IES públicas e privadas apresentam características distintas. As que ofertam o ensino público encontram-se divididas em federais, estaduais e municipais. Já as IES privadas podem enquadrar-se como aquelas que têm fins lucrativos ou não, podendo ser comunitárias, filantrópicas ou confessionais e beneficiam-se de incentivos governamentais, como, por exemplo, isenções fiscais.

As IES comunitárias são organizadas e mantidas por pessoas jurídicas ou físicas, podendo ainda ser mantidas por cooperativas de educadores, pais e alunos, com representação, na mantenedora, de alguns membros da comunidade local. Quanto às confessionais, os grupos que as mantêm são geralmente os mesmos das comunitárias, diferenciando-se apenas pelo fato de que os membros representam a orientação confessional de seus mantenedores. As filantrópicas são as instituições de educação ou assistência social que prestam os serviços para os quais foram designados, colocando à disposição dos interessados atividades complementares do Estado, sem receber em troca nenhum tipo de remuneração (SOARES, 2002).

Alguns números, registrados nas últimas décadas, apontam um grande e expressivo crescimento de IES privadas. Na década de 80, as instituições de ensino superior privadas cresceram 77% (sessenta e sete por cento), ao passo

que, no ano de 2000, esse número chegou a 85% (oitenta e cinco por cento) e, no ano de 2004, atingiu a marca de 88% (oitenta e oito por cento) de crescimento.

A educação superior privada apresentou expressivo crescimento, segundo dados apresentados na Conferência Mundial sobre educação superior, realizada em Paris no ano de 2009, organizada pelas Nações Unidas para a Educação. Em países como Chile e México, aproximadamente 50% (cinquenta por cento) da população estudantil encontrava-se matriculada em instituições de ensino privadas. No Brasil, fenômeno parecido foi identificado e, no ano de 2011, segundo dados do Censo da educação Superior, cerca de 70% (setenta por cento) dos alunos matriculados no ensino superior estavam matriculados no ensino privado (MANCEBO, 2013).

O Censo da educação superior de 2012 apontou que havia 7.037.688 alunos matriculados no ensino superior, sendo 1.087.413 em instituições federais, 625.283 nas estaduais, 184.680 em instituições municipais e 5.140.312 em IES privadas de ensino. No que diz respeito à forma de organização acadêmica, na ocasião da realização desse censo, eram 2.416 instituições de ensino superior no país, sendo 193 universidades, representando 8%; 139 centros universitários, que configuram 5,8%; 2.044 faculdades, totalizando 84,6% e 40 (1,6%) institutos federais ou centros federais de educação, os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's.

Configuram-se como universidades as instituições de ensino que têm em seu corpo docente ao menos 1/3 de professores mestres e doutores, com estreita ligação com o ensino, pesquisa e extensão. Essas instituições gozam de autonomia para a criação de novos cursos.

Na atualidade, aproximadamente 27% dos adultos em idade universitária, ou seja, na faixa etária entre os 18 e 24 anos, encontram-se matriculados no ensino superior. Quando comparado com países europeus e com os Estados Unidos, a média é aproximadamente três vezes menor.

3 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: REALIDADE E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, discutimos a formação pedagógica dos docentes do ensino superior na perspectiva de como essa questão é abordada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), assim como a fragilidade que a referida Lei apresenta, já que não se percebe parâmetros bem delineados sobre esse nível de ensino, o que faz com que não exista ou não se fomente a construção de uma base nacional voltada à formação de professores universitários.

O presente capítulo traz também questionamentos sobre a consolidação de uma Pedagogia Universitária e as contribuições para a plena formação pedagógica dos professores, demonstrando ser essa pretensão um ideal ainda distante da realidade educacional universitária brasileira.

Finalizando, este capítulo apresenta discussões acerca dos avanços possibilitados pela formação pedagógica docente. É concluído abordando questões voltadas ao ofício do professor universitário, seus saberes e sua articulação com a prática pedagógica na contemporaneidade.

3.1 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O MAGISTÉRIO EM NÍVEL SUPERIOR

Para a docência no ensino superior, exige-se conhecimento aprofundado nos conteúdos que compõem a matéria a ser ensinada. Esses conteúdos podem ser de ordem prática (fruto da atuação profissional) ou teórica (originado no exercício acadêmico). Geralmente o que diz respeito aos aspectos pedagógicos pouco ou raramente é lembrado.

Como espaço promotor da formação daqueles que almejam o ensino superior, os cursos de pós-graduação, sejam *Stricto* ou *Lato Sensu*, priorizam o desenvolvimento de pesquisas e a formação do pesquisador, reforçando a ideia de que para ser um docente universitário basta dominar determinado conteúdo, ser um bom pesquisador ou ter uma boa experiência profissional no mercado de trabalho, ou seja, com a lógica de quem sabe fazer, sabe automaticamente ensinar, não demonstram maiores preocupações com a formação do professor universitário (MASETTO, 1998, p. 11).

Percebendo isso, algumas iniciativas são desenvolvidas com o objetivo de assegurar, ao futuro docente universitário, um preparo mais consistente em relação ao ofício do magistério superior, porém, são ações isoladas que ainda necessitam de um olhar mais aprofundado, capaz de sistematizar os impactos causados à prática pedagógica desses profissionais, e de verificar sua eficácia.

Para Veiga (2006), formar professores universitários requer:

[...] compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflète as idéias de formação, reflexão, crítica. (VEIGA, 2006, p. 90).

O momento atual fomenta discussões sobre a universidade direcionadas para uma nova representação desse espaço e de suas atribuições. Para Pachane (2006), faz-se necessário refletir acerca das cotas, autonomia universitária, políticas de financiamento e relação entre o ensino público e privado, assim como sobre um dos elementos imprescindíveis a esse processo, o professor e sua formação.

[..] o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (NÓVOA, 1995, p.31).

Para entendermos a “tessitura” desse sinuoso processo, vale iniciarmos a análise considerando os motivos pelos quais a formação pedagógica desse profissional foi e tem sido desconsiderada ou pouco valorizada ao longo do tempo, como se pode acompanhar nos estudos de Franchi (1995), Rodrigues (2002), Sampaio e Marin (2004), bem como a necessidade de se assegurar que essa formação seja valorizada e acrescentada à pauta das discussões que hoje se desdobram acerca de uma “reforma universitária”.

Sobre os motivos que levam à formação pedagógica para o exercício docente no ensino superior ser deixada em um segundo plano, deparamo-nos, ao menos, com três grandes questões, apresentadas a seguir.

A primeira grande questão sinaliza que a formação para o magistério superior foi e é percebida como uma atividade profissional “menos relevante”. O ato

de ensinar algo a alguém sempre foi visto como “sabe ensinar aquele que sabe fazer bem feito” e essa crença era alimentada pelo bom desempenho profissional (MASETTO, 1998). Ensinar resumia-se ao ato de saber mostrar na prática como se faz, o que desprestigia a formação pedagógica, bem como a qualidade didática de seu trabalho (MASETTO, 1998, p. 11).

Assim, um bom professor de Ciências Contábeis, por exemplo, seria aquele profissional bem sucedido no mercado de trabalho por ter consolidado em seu currículo profissional a prestação de serviços a grandes empresas ou marcas. Nessa lógica, o bom professor de Medicina seria o médico com um número expressivo de procedimentos realizados com êxito, e assim por diante. Essa crença ainda é muito aceita na atualidade.

As bases para a constituição e formação da universidade brasileira foram os modelos vindos de outros países, como o “Napoleônico” (francês) e o “Humboldtiano” (alemão). O primeiro com ênfase maior em ensino e o segundo, em pesquisa (PEREIRA, 2009). Porém, ambos não deram voz e vez às questões voltadas aos aspectos pedagógicos, o que, de certa forma, justifica a dissociação existente entre ensino e pesquisa, embora o contrário devesse acontecer.

Quanto a esse fato, Masetto (2003a) reforça que:

Vale refletir que a docência no ensino superior vem sendo marcada pela formação de profissionais, em que se supõe que qualquer graduado tem possibilidade de ser professor do ensino superior. O embasamento para tal atitude é tanto o modelo de ensino superior implementado no Brasil (o modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) quanto a crença de ‘quem sabe, sabe ensinar’. (MASETTO, 2003a, p. 11).

A segunda questão diz respeito ao fato de que, culturalmente, o ato de pesquisar é considerado superior ao de ensinar, levando-se a inferir que a “qualidade” do professor universitário restringe-se à produção científica apenas. Por consequência, o ensino e a pesquisa são vistos de forma concorrente e não como um caminho de mão dupla, em que o ensino pode gerar dados para o desenvolvimento da pesquisa e os resultados das pesquisas, informações importantes para o aprimoramento das práticas de ensino.

Zabalza (2004) contribui com essa compreensão ao afirmar que:

[...] o que normalmente é avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas; o que os professores e seus departamentos tendem a priorizar por causa dos efeitos econômicos e do status são as atividades de pesquisa; o destino prioritário dos investimentos para formação do pessoal acadêmico, em geral, é orientado principalmente para a formação em pesquisa (muitas vezes, é administrado pelas pró-reitorias de pesquisa) e assim sucessivamente. (ZABALZA, 2004, p. 154).

No espaço universitário, é reconhecido como um bom professor aquele que tem titulação elevada, conquistada por meio de árduas pesquisas, pelas quais obteve os títulos de Mestre, Doutor e Pós-Doutor. Como resultado dessa visão simplista e pouco aprofundada, tem-se o desprestígio de toda e qualquer atuação profissional voltada ao ensino, sendo comum a lógica de que “quanto mais me qualifico academicamente menos quero me dedicar ao ensino”, fato que não favorece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Podemos perceber que a exigência legal para a atuação docente em nível superior tem sido pautada apenas na formação acadêmica na área de atuação pretendida, e desconsidera outros fatores também de suma importância, como a formação pedagógica (MASETTO, 2003a).

E, finalmente, a terceira questão é a falta de regulamentação em âmbito nacional que ampare a formação pedagógica para o exercício docente, de forma obrigatória, e, assim, fica a critério da iniciativa institucional a manifestação do desejo de oferecê-la ou não (VEIGA, 2006).

A primeira proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, apresentada no ano de 1988, por Octávio Elísio à Câmara dos Deputados PSDB/MG, trazia, em seu artigo 54, a reflexão acerca das condições para o exercício do magistério em nível superior, relatando que deveriam ser “regulamentadas nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições de educação de 3º grau” (SAVIANI, 1998, p. 49).

Esse texto foi modificado já em seu primeiro substitutivo, apresentado por Jorge Hage, no ano de 1989, mencionando que essa formação deveria ocorrer em programas de Mestrado e Doutorado. Concomitante a esse projeto que já tramitava na Câmara, o então senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto na íntegra fazendo alusão, no artigo 74, a:

[...] preparação para o exercício do magistério superior se faz, em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino. (SAVIANI, 1998, p. 144).

Nessa proposta, fica clara a preocupação com a formação pedagógica dos professores e isso era um marco se comparado às propostas anteriores. Embora partisse da ideia de que os professores deveriam receber formação pedagógica, essa proposta não sinalizava em direção a atividades práticas, sendo evidenciado em seu artigo 73: “a formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.” (SAVIANI, 1998, p. 144).

O projeto aprovado, que originou a Lei das bases da educação nacional na atualidade, LDB 9394/96, sofreu uma diminuição significativa no que diz respeito ao detalhamento de como aconteceria a formação pedagógica do professor universitário, apresentando em sua versão final, artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” (BRASIL, 1996).

Veiga (2006) contribui com essa análise ao afirmar que:

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº. 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será *preparado* (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim. (VEIGA, 2006, p. 90, grifo da autora).

A Lei não especificava como esse profissional seria formado. Assim, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40-41) compartilham do pensamento de Veiga (2006) ao afirmarem que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como *processo de formação*, mas sim de *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2002, p. 40-41, grifos das autoras).

A própria legislação educacional indica, mesmo minimamente, que a preparação docente para atuação em nível superior deve realizar-se em nível de pós-graduação *stricto sensu*, dimensionando essa atividade para a competência

científica, voltada à formação do pesquisador. A Lei reforça ainda mais a concepção histórica de que ensino e pesquisa ocorram no espaço universitário de forma fragmentada e dissociada.

Essa percepção é apresentada por Cunha (2005):

[...] a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção. (CUNHA, 2005b, p. 73).

Na mesma direção de Cunha (2005), temos Masetto (2003a) que ressalta:

[...] a realidade desses cursos nos diz que trabalham bem a formação do pesquisador, o que é necessário inclusive para a formação do docente. Mas a pesquisa se volta, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou aspectos tecnológicos novos. O mestre ou doutor saí da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (MASETTO, 2003a, p. 184-183).

Esse fato está evidenciado na realidade da universidade brasileira e é continuamente explorado por pesquisadores nacionais e internacionais. Observamos que, em obediência à legislação educacional e tendo um forte aspecto histórico construído ao longo dos tempos, a formação docente para o ensino superior ocorre genuinamente pela formação acadêmica, na qual aqueles que almejam essa carreira demonstram suas habilidades, conforme alcançam titulações e desenvolvem seus estudos científicos, que lhes conferem, de fato, legitimidade. No entanto, apesar de ser tão importante quanto, não substitui a formação pedagógica, imprescindível ao sucesso da prática (VEIGA, 2006; MASETTO, 2003a; PIMENTA, 2003; CUNHA, 2005b).

Desamparados do ponto de vista legal, a formação pedagógica dos professores universitários acabou tornando-se algo distante do ideal, já que está a cargo da boa vontade dos gestores institucionais, seja nas instituições públicas ou privadas de ensino e isso só será possível se for contemplado nos regimentos internos de cada instituição, em documentos oficiais como o Projeto Pedagógico de Curso - PPC e Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, por exemplo.

Embora a lei educacional conduza à interpretação que, para formar professores universitários, deva-se assegurar programas de pós-graduação, é consenso que essa formação não é capaz de garantir o bom exercício profissional desses docentes, que se veem inseridos em um espaço complexo e multifacetado como é a sala de aula e as atividades que dela derivam, com planejamento didático, seleção e desenvolvimento de conteúdos, critérios para avaliação, entre outros. Essa concepção aponta, portanto, para a necessidade de uma formação pedagógica para a docência.

Dessa forma, Masetto (2001) afirma que a docência para o ensino superior requer, além de profundidade teórica naquilo que se almeja ensinar, o estabelecimento de um grupo de saberes profissionais para dinamizar a formação de seus alunos e garantir sua qualidade. Isso exige dos professores a construção de situações e oportunidades significativas de aprendizagem, possíveis após a consolidação de uma vivência prática, ao longo do tempo, conforme esse professor constitui-se como sujeito e educador. No estabelecimento desse grupo de saberes profissionais, é que se inserem os conhecimentos pedagógicos.

Masetto (2001) reafirma:

[...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige competências específicas que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias. (MASETTO, 2001, p. 11).

Para Almeida (2012), a complexidade na qual se alicerça a prática docente torna necessário estabelecer políticas públicas e institucionais específicas para a formação do professor universitário, para que a percebam e problematizem-na, pois é na pedagogia universitária que se estabelece a ponte entre o conhecimento específico e o pedagógico, em uma constante exercitação rumo ao aprimoramento da prática docente.

Esse autor reafirma suas ideias e preconiza que:

O processo gradual e ininterrupto no qual o professor progride por meio das descobertas pessoais e coletivas, requer que a formação se articule com os demais aspectos da atuação dos professores – contexto social de atuação, ética, condições materiais e sociais de trabalho, carreira, salário, jornada, avaliação profissional – e permite considerar a docência como uma profissão dinâmica, em constante evolução, favorecendo a gestação de nova cultura profissional. (ALMEIDA, 2012, p. 77).

Acreditamos na possibilidade de interlocução entre o domínio específico do conteúdo a ser ensinado (científico) e o domínio pedagógico para uma reflexão-ação indispensável ao bom exercício docente no ensino superior.

Configura-se como pedagogia universitária um campo ainda em construção, para que sejam realizadas reflexões que contribuam para conhecimentos e saberes docentes como também para a prática pedagógica do professor universitário (CUNHA, 2007).

Assim interpretado, coadunamo-nos com o pensamento de Pachane (2006) ao acreditarmos ser possível que o processo de formação docente seja estabelecido “no” e “pelo” diálogo entre sua formação científica e a pedagógica, o que chama a atenção das instituições a investirem no desenvolvimento profissional, com o estabelecimento de metas específicas a serem registradas em seus documentos institucionais oficiais, como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, Plano de Desenvolvimento Institucional, entre outros.

No sentido de sinalizar essa importância, Isaia (2006) esclarece que:

Não se pode esquecer que os cursos de licenciatura se direcionam a formação de professores da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles a tônica não é o magistério superior. Este não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação e, na pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes para uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais. (ISAIA, 2006, p. 68).

Considerando que a lei educacional não contempla diretrizes ou parâmetros mínimos para a formação pedagógica docente, sinalizando apenas que ela se dê “em programas de Mestrado e Doutorado”, Veiga (2006, p. 93) alerta que “as instituições de ensino superior, além de manterem os programas de pós-graduação *stricto sensu*, também, ofereçam programas de formação continuada a seus docentes a fim de garantirem a síntese entre a titulação e o bom desempenho”.

Pachane (2006) esclarece que:

Os cursos de pós-graduação, responsáveis pela formação dos professores universitários, têm por sua vez, priorizado a condução de pesquisas e a elaboração de projetos individuais (dissertações e teses), pouco ou nada oferecendo aos pós-graduandos em termos de preparação específica para a docência. Dessa forma, terminam, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor, basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. (PACHANE, 2006, p. 98).

As contribuições dos pesquisadores citados nos alertam quanto à precariedade de orientações legais sobre a formação pedagógica do professor universitário, especialmente no que concerne à dimensão didática. Nos níveis que antecedem o Superior, os elementos que definem a formação pedagógica do professor apresentam-se bem definidos, ao passo que, no ensino superior, é compreendida como resultado do domínio pleno da área na qual se atua (MOROSINI, 2000).

Nesse nível de ensino, a formação pedagógica do professor universitário ocorre como uma ação individual ou como uma iniciativa isolada das instituições de ensino superior e de seus gestores, fato que não contribui para a consolidação de uma política nacional, já que as ações ocorrem em um âmbito muito particular e específico.

As IES têm em seus documentos oficiais internos prerrogativas que assinalam a importância da formação pedagógica de seus docentes e para isso implantam e sistematizam programas específicos que, de forma gradativa, vão sendo oferecidos a seus professores. É legítima tanto a preocupação com esse item quanto seu desdobramento prático, porém, não se pode negar que a “lacuna” deixada pela legislação educacional seja prejudicial para o direcionamento e consolidação de práticas pedagógicas formativas que venham a contribuir para o exercício docente em nível superior.

Diante do exposto tem-se que “[...] a formação docente para a educação o superior, fica, portanto, a cargo das iniciativas e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação” (VEIGA, 2006, p. 91). Essa afirmação pode ser enriquecida com a análise feita por Anastasiou (2006), ao considerar que:

É de conhecimento da comunidade acadêmica e preocupação central dos que pesquisam a docência universitária a insuficiência pedagógica acerca dos saberes dos docentes; a própria legislação atual, ao propor que 'a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado' (LDB, Art.66), desconsidera essa problemática, deixando a formação inicial e/ou continuada como necessidade ou questão de cada instituição ou pessoal. (ANASTASIOU, 2006, p. 149).

A formação do professor superior apenas pela perspectiva de “programas de mestrado e doutorado” limita a análise de algo que é bem mais amplo e multifacetado, pois trazem como foco principal a formação de pesquisadores para atuarem em suas áreas específicas, para fazerem pesquisa e assim contribuírem para o progresso da ciência. Dessa forma, trabalham pouco ou quase nada dos aspectos pedagógicos, conforme apontado por Cunha (2007):

[...] situa-se o perfil do professor proposto para a formação dos professores da educação superior. Entendendo que o que qualifica esse profissional é a pós-graduação *stricto sensu*, o mundo acadêmico revela o valor que dá a pesquisa em detrimento do ensino. Não se pretende com essa crítica, reforçar dualidades, pois, ter capacidade investigativa é condição fundamental para o professor universitário. Mas os saberes da docência são distintos daqueles requeridos para a pesquisa. E esses são sistematicamente desqualificados na cultura universitária. (CUNHA, 2007, p. 21).

Quando não se aponta, de forma detalhada e pormenorizada, como deve acontecer a formação pedagógica dos professores que atuam no ensino superior, o Estado abre mão também de atuar como um órgão normatizador, capaz de acompanhar e criar políticas específicas para a construção de uma base nacional de formação pedagógica docente no âmbito universitário, e ainda inviabiliza a consolidação de atividades curriculares com objetivos pedagógicos nos cursos de pós-graduação.

Na esfera dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* não há exigência de oferta de disciplinas relativa à formação didático-pedagógica, ficando a cargo de cada programa a definição do currículo. Essa é uma das razões pela qual a formação docente em tais cursos tende a ser entendida como sinônimo de aquisição do título de mestre ou de doutor. Destarte, a titulação acaba sendo concebida como uma espécie de 'estado de graça', dado pela capacidade de desenvolver pesquisa na respectiva área de investigação. Essa concepção é reiterada pelos processos avaliativos adotados pelo Sistema Nacional da Avaliação - SINAES -, uma vez que a titulação docente é um dos critérios para a avaliação das IES e dos cursos. Considera-se assim que bons professores são aqueles que se dedicam à pesquisa e não aqueles que se dedicam ao ensino. (BERALDO, 2009, p. 78).

Percebe-se que a legislação educacional omite-se no que diz respeito a um melhor detalhamento quanto à formação pedagógica dos docentes universitários e esse fato vem contribuindo significativamente para que a consolidação de uma pedagogia universitária não ocorra. Essa omissão acaba também por direcionar outras ações e políticas governamentais, como o próprio Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior – SINAES que aponta, ao menos na forma como avalia as instituições, que os bons professores são aqueles cujo perfil profissional se diferencia pela pesquisa e não pelo ensino, sendo que é no equilíbrio dessas duas frentes, aliadas à extensão, que são expressados os pilares do ensino superior.

3.2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A universidade deve atender a demanda de formação de profissionais e cidadãos para que atuem como sujeitos críticos e capazes de construir e intervir em ações de caráter científico, político, cultural e social. Assim, para Morosini (2000), faz-se urgente uma reordenação a respeito de vários olhares que se projetam para as instituições de ensino superior, entre eles, a formação pedagógica de seu corpo docente, pois uma boa e consistente prática pedagógica interfere positivamente no percurso formativo dos estudantes.

Algumas práticas pontuais de formação de professores, como a participação de palestras, conferências, congressos e simpósios, são importantes, porém, não substituem ações internas em prol da consolidação de políticas institucionais. Essa preocupação deve fazer parte das intenções institucionais e estar devidamente explicitada tanto nos documentos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, entre outros, como na vontade de transformar essas intenções em ações consolidadas.

A esse respeito, Freire (1980) afirma que:

Toda a prática educativa requer a existência de sujeitos que ensinam e aprendem os conteúdos, por meio de métodos, técnicas e materiais, e implica em função do seu caráter diretivo, objetivos, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (FREIRE, 1980, p. 78).

A formação pedagógica do professor universitário não pode ser vista como uma ação neutra, já que nela está compreendida uma visão global que vislumbra uma concepção de trabalho, homem e sociedade. É fundamental que nesse processo o docente possa enxergar-se como um sujeito histórico que produz e sofre interferência do meio no qual está inserido, sendo capaz de analisar criticamente as bases epistemológicas, metodológicas e ontológicas, que ultrapassam o olhar meramente técnico do exercício docente (FREIRE, 1980).

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 259).

A falta de definição de percursos formais para a formação pedagógica tem contribuído para a indefinição da própria identidade profissional dos professores, proporcionando o surgimento e a necessidade de um espaço para a pedagogia universitária.

Historicamente o bom professor universitário foi visto como aquele profissional que lograva êxito no mundo do trabalho. Assim, encaixava-se na lógica de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” e embora essa concepção seja um tanto antiga, ainda hoje é possível identificarmos essa mesma lógica, utilizada por algumas instituições de ensino para a composição de quadros docentes.

Hoje, apesar da exigência de concursos públicos de provas e títulos, o critério continua sendo a comprovação da competência técnico-científica em detrimento da comprovação formal da competência didático pedagógico, em consequência disso, talvez, os professores, especialmente os dos cursos em nível de bacharelado, em sua grande maioria, mesmo sem receber qualquer formação pedagógica, tem exercido as atividades próprias da docência sem nenhum conhecimento pedagógico. Diante disso, não raramente, recebem críticas dos seus alunos e dos seus pares, o que gera um clima de descontentamento em torno do processo de ensino e aprendizagem nas universidades. (ROSEMBERG, 2002, p. 33).

Essa mesma lógica contribuiu significativamente para a solidificação de algumas corporações no espaço acadêmico, fazendo surgir o ideário de que o saber específico supera o domínio do saber pedagógico. Quando requerido, assume um papel secundário, eficaz para o fiel preenchimento de documentos institucionais

que para demonstrar que há a preocupação com o pedagógico, mesmo que seja no texto apenas.

Outro fator que influencia a área pedagógica decorre da compreensão de que a docência é um dom, o que corrobora o desprestígio da legitimidade acadêmica e a desvalorização da abrangência pedagógica para as práticas do ensino superior.

Sobre a docência como um dom:

provavelmente esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, onde o valor maior estava na *vocação*, entendido como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco. Nesta perspectiva, o trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho numa perspectiva de mais valia. (CUNHA, 2005b, p. 99, grifo da autora).

Faz-se necessária a superação dessas compreensões para que o professor universitário possa assumir seu verdadeiro espaço e atuação, pois os docentes estão sendo vistos como produtores de conhecimentos, que são múltiplos por sua natureza e constituição, com saberes específicos das disciplinas que ministram, saberes curriculares e aqueles emanados da própria experiência docente.

Assim, deve-se pensar que:

[...] a grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aulas envolve domínios de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica [...]. (VASCONCELOS, 2000, p.1).

Tardif (2000, p.10-11) apresenta o saber docente num sentido macro que agrega “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”. Sobre os saberes pedagógicos, Tardif et al (1991) assinalam que:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa. (TARDIF et al, 1991, p. 219).

Para os autores, os saberes pedagógicos englobam as teorias e as concepções originadas de constantes reflexões acerca dos problemas que a prática docente apresenta. Esses saberes são construídos e mobilizados pelos docentes nos diferentes contextos e agregados à formação profissional. As instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de educação) desempenham um papel imprescindível no repasse e construção desses saberes.

Pachane (2006, p. 129) aponta algumas dimensões que considera fundamental ao exercício da docência no ensino superior: conhecimento psicopedagógico, conhecimento do contexto, conhecimento didático e conhecimento de conteúdo. Para a autora, os aspectos que englobam a dimensão do conhecimento psicopedagógico diz respeito “ao ensino, à aprendizagem, aos alunos aos princípios gerais do ensino, ao tempo de aprendizagem acadêmica, ao ensino em pequenos grupos, à gestão da classe, etc.” Essa dimensão requerer do professor domínio de conhecimentos sobre a didática, planejamento, gestão do ensino e o próprio processo de aprendizagem do adulto, já que seu âmbito de atuação encontra-se no ensino superior.

Sobre o âmbito do conhecimento de contexto, a autora assinala que diz respeito “ao local onde se ensina, assim como a quem se ensina, correspondendo à dimensão “ecológica” do conhecimento. Essa leva em conta o fato de que os professores devem adaptar seu conhecimento geral da matéria às condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam” (PACHANE, 2006, p. 131). Nesse âmbito, a autora alerta sobre a importância dos professores universitários terem clareza da filosofia que norteia a instituição em que estão inseridos, bem como do perfil de homem e profissional que pretendem formar.

E, finalmente, Pachane (2006) apresenta a dimensão do conhecimento didático dos conteúdos, que consiste na “combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, e também a necessidade de os professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção deste significado por parte dos alunos” (PACHANE, 2006, p. 130). Então, cabe ao professor compreender e analisar criticamente os princípios que norteiam o encaminhamento metodológico dos conteúdos, englobando o ato de planejar suas aulas, os métodos de ensino e aprendizagem adotados para a especificidade de cada conteúdo, a sistematização

de critérios avaliativos e o domínio sobre as relações que se estabelecem entre o professor, seus alunos e o conhecimento.

[...] torna-se indispensável propiciar a quaisquer profissionais condições objetiva e subjetivas no sentido de facilitar a apropriação de informações atualizadas e pertinentes ao seu exercício profissional. No que se refere aos professores de ensino superior, isso é imprescindível, tendo em vista que os mesmos para produzir e socializar conhecimentos novos devem, eles próprios estar se apropriando de informações recentes com a finalidade de acompanhar a evolução da área em que atuam. (ROSEMBERG, 2002, p. 91).

As dimensões acima expostas requerem do professor um olhar diferente sobre o próprio ofício, bem como da instituição que contrata esse profissional. Dessa forma, faz-se importante que as instituições de ensino superior garantam que a formação dos professores universitários ocorra de modo mais sistemático e efetivo, assegurando assim o preparo pedagógico para o exercício da docência.

Para tanto, entre outros aspectos, ressalta-se que o contexto no qual a educação se encontra inserida e as mudanças provocadas por fatores intrínsecos e extrínsecos a ela, exigem do professor universitário uma nova configuração, que só poderá ser consolidada via formação pedagógica daqueles que já estão atuando e daqueles que se encontram em processo de formação. É necessário um novo olhar acerca da cultura universitária que, por questões culturais e históricas, prioriza e valoriza de forma diferenciada as ações de docência e pesquisa, já que:

O exercício docente no ensino superior exige capacitação própria e específica, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias, como as pedagógicas. (MASETTO, 2003b, p. 11).

A formação continuada pedagógica dos docentes que atuam no ensino superior precisa efetivar-se na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, de forma contínua e individual, alimentado pelo pensar, mas também pelo agir pedagógico. Nessa compreensão, Veiga (2010) reforça que:

[...] o termo formação se insere como elemento do desenvolvimento profissional e de crescimento dos docentes em seu trabalho pedagógico e em sua trajetória, integrando as dimensões pessoais, profissionais e sociais na constituição de sua identidade como professor autônomo, reflexivo, crítico e solidário. (VEIGA, 2010, p. 16).

Entendida como contínua, Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que se deve enxergá-la como algo que não acaba após a formação profissional inicial, mas um processo que tem seu início nos muros da escola, quando ainda se é aluno. É na forma como os educadores são vistos por seus alunos que possibilita a eles a aproximação com os modelos docentes e essa percepção acaba por projetar-se ao longo da jornada profissional desses futuros docentes. Assim entendida, a formação continuada, no olhar de Marin (1995), é:

[...] algo que se refaz continuamente por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca incorporando tal vivência ao conjunto de saberes da sua profissão. (MARIN, 1995 apud ROSEMBERG, 2002, p. 47).

Do ponto de vista de desenvolvimento individual, o ideal seria buscar formas de oferecer programas de formação pedagógica que contemplem e priorizem as diferentes necessidades apresentadas por cada docente, ou por grupos deles, ou ainda por todos que atuam na instituição, personalizando a ação pedagógica e tornando-a interessante para aqueles que dela devem se apropriar, já que o processo formativo de um professor e sua práxis estão intimamente ligados a aspectos subjetivos.

A disposição dos professores para ingresso na política de formação contínua mesmo que tenha interesse de cunho individual termina sendo direcionada em benefício coletivo dos docentes. O fato é que a tradição individualista sede lugar para um ambiente de socialização coletiva, sendo este muito favorável para a autonomia profissional. (TEIXEIRA, 2010, p. 6).

O estreitamento entre aquilo que se pensa e a forma como se age também deve ser considerado ao propor uma práxis educativa que extrapole o desenvolvimento de habilidades técnicas ou o domínio de um conhecimento específico apenas (BOLZAN, 2008; LUCARELLI, 2007).

Para Nóvoa (1992), a formação continuada pedagógica docente, no entanto, não se encerra no fiel cumprimento de aspectos práticos, de caráter didático ou metodológico da atuação docente, vai além, ao exigir um olhar mais amplo que agregue a dimensão ética, social, política e afetiva.

A formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

Para Bolzan e Isaia (2006), o professor deve enfatizar, além do conhecimento específico, a dimensão pedagógica da docência, considerando que envolve situações como a relação professor/aluno, valorização dos saberes, da experiência, da aprendizagem compartilhada, da indissociabilidade teoria/prática e ensino focado no processo de aprender do aluno, que requerem competências maiores que dominar plenamente o conteúdo a ser ensinado.

Contribuindo com os autores acima citados, Masetto (1998) destaca algumas linhas de ação, como:

a) Formação profissional simultânea como com a formação acadêmica, por meio de um currículo dinâmico e flexível que integre teoria e prática, numa outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio; b) Revitalização da vida acadêmica pelo exercício profissional; c) Desestabilização dos currículos fechados, acabados e prontos; d) Dimensionamento do significado da presença e das atividades a serem realizadas pelos alunos nos cursos de graduação das faculdades e universidades; e) Ênfase na formação permanente que se inicia nos primeiros anos de faculdade e se prolonga por toda a vida. (MASETTO, 1998, p. 17)

Há necessidade de se propor um projeto de formação que promova espaços para ampla discussão e possibilite uma reflexão dos docentes sobre seus saberes e práticas, em uma formação continuada crítica e reflexiva que se ancore, conforme proposto por Rosemberg (2002, p. 41-42), em “conceitos-chave como saberes docentes; conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação; reflexão sobre a reflexão-na-ação; reflexão dialogante entre o observado, o vivido e o sabido”, para assim poder consolidar, de forma interativa, o conhecimento, pautando-se em uma proposta de “aprender fazendo”, por meio da constante reflexão acerca da própria prática.

A docência universitária consiste em um conjunto de ações, transformando-se em um campo complexo, que engloba três distintas dimensões, sendo elas: a dimensão profissional, pessoal e organizacional. No que diz respeito à dimensão profissional, tem-se as bases da formação inicial ou continuada, a própria identidade profissional e as exigências a serem cumpridas. No âmbito da dimensão

peçoal, tem-se o desenvolvimento das relações de envolvimento, a análise crítica sobre a realização do trabalho, bem como das situações que afetam o desenvolvimento da ação profissional do professor. Na dimensão organizacional, busca-se desenvolver ações que darão condições para tornar o trabalho docente viável e os padrões a serem alcançados na atuação do professor.

Dessa forma, a formação de professores universitários circunscreve-se na perspectiva do desenvolvimento profissional. Na formação inicial, deve ocorrer um contínuo processo que permitirá descobertas do próprio professor e dos demais colegas de percurso, que também irão modificar e influenciar a caminhada de cada um. Sendo esse um processo contínuo, as descobertas e surpresas da caminhada vão, lenta e progressivamente, sedimentando-se e sendo reconstruídas, ancoradas em uma constante reflexão sobre o próprio fazer, mediadas pela teoria que possibilita a “re-construção” da experiência profissional e o próprio aprimoramento de ações futuras (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; PIMENTA, ALMEIDA, 2009; ZABALZA, 2004).

3.3 O PAPEL DO GESTOR E A DIMENSÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Em decorrência das constantes transformações pela qual o mundo vem passando, o conceito de gestão educacional também sofreu alterações, partindo de uma administração burocrática para uma gestão dinâmica, participativa, pensada e articulada por todos os envolvidos.

Para Luck (2006), a gestão é caracterizada pelo ato de se reconhecer a importância da participação das pessoas na tomada de decisões sobre a orientação, planejamento e desenvolvimento de seus trabalhos. Para essa autora, a gestão educacional surge para substituir a gestão administrativa educacional, com a intenção de propor transformações por meio da dinamização das redes de relações que ocorrem de forma dialética nos variados contextos.

Na atualidade, enxergamos a gestão como articuladora e propositora de ações inovadoras, que estejam comprometidas com a qualidade do ensino, com a capacidade de gerir demandas de ordem pedagógica, financeira e administrativa, de forma descentralizada. A gestão educacional tem:

[...] caráter institucional, porém sua ênfase está centrada na intervenção em realidades específicas, através de programas, condições, e resultados, nos quais o gestor centra sua atenção, tendo presentes a missão, funções e especificidade da instituição e de curso. (PAZETO, 2000, p. 164).

Nas universidades, percebe-se a questão da temporariedade do exercício do cargo de gestor. Dessa forma, os docentes podem, ao longo de suas trajetórias profissionais, assumir cargos de gestão, atuando como coordenadores de cursos, de área, chefia de departamentos, reitoria e/ou pró-reitorias. Após essas experiências profissionais, geralmente esses docentes retomam suas funções originais (ÉSTHER, 2007; MORAES, 2008).

Independentemente do tempo em que estão em funções gestoras, cabe refletir sobre a função do gestor universitário e a primeira análise diz respeito à sua importância fundamental no planejamento, organização e funcionamento da instituição, pois é dele o grande papel de agregar, articular e tomar decisões que influenciarão a coletividade.

Assim, reconhecendo a importância do papel desse agente institucional, Gracindo (2009) identifica dois tipos de formação para esse profissional: a formação inicial e a continuada. A primeira é desenvolvida nas universidades ou instituições correlatas e deve estar atrelada à pesquisa e à extensão. A formação continuada possibilita ao gestor estar em constante aprendizagem e essa nem sempre se dá em cursos, mas especialmente ao longo de sua jornada profissional e pessoal. Agrega-se ainda a formação em serviço, sob a responsabilidade das instituições que recebem esses profissionais.

Sobre a formação em serviço a ser ofertada aos gestores universitários, Cury (2008) assinala que:

Pela oferta de cursos de aperfeiçoamento ou especialização, fazem parte do direito de atualização pelo lado dos profissionais. Do mesmo modo, em especial do dever das autoridades públicas, a oferta de um tempo para que os profissionais da área, por meio de quadros escolares ou não ou por meio dos serviços da educação à distância, possam fazer de sua experiência um ato de (re)aprendizagem e reflexão. (CURY, 2008, p. 1).

Sob a responsabilidade do gestor universitário, encontram-se questões de prevalência pedagógica, administrativa, financeira e interpessoal. Desse modo, faz-se necessária a construção de algumas competências elementares, a fim de que sua práxis possa acontecer de forma reflexiva e assertiva.

No que concerne à definição do que vem a ser uma competência, Ruas (2005) afirma se tratar de um conjunto de qualidades que assegura um melhor desempenho nas demandas profissionais ou em determinados contextos. Para Zarifian (2008), a competência ocorre pela combinação de vários conhecimentos inerentes à formação do sujeito, de experiências de vida e de trajetória, e do próprio saber-fazer. Pode-se verificá-la na prática profissional de cada sujeito, sendo identificada, validada e incorporada mediante a análise da instituição na qual o profissional encontra-se inserido. Na perspectiva desse autor, competência “é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2008, p. 68).

Para Marcovitch (1998), o gestor universitário precisa compreender seu papel, importância e responsabilidade, vislumbrando em sua ação os anseios dos outros. Assim, para que se possa cumprir o propósito da universidade no que diz respeito à formação de seus gestores, a instituição deve garantir o investimento na capacitação em exercício de seus profissionais, além das boas condições de trabalho (GIRARDI, 2010).

Miranda e Silveira (2009) arrolam as competências esperadas de um gestor universitário:

- a) Perceber-se e ser percebido como um líder que trabalha em prol do crescimento da coletividade.
- b) Tomar decisões, ser organizado, saber planejar ações futuras vislumbrando o crescimento e amadurecimento institucional, traçar metas e criar valor para a instituição e sociedade.
- c) Estar aberto para as mudanças e incentivar práticas inovadoras na instituição.
- d) Não ser um gestor centralizador, delegando à sua equipe a divisão das tarefas e a tomada de decisões de forma compartilhada.
- e) Ter visão macro da instituição e de seus processos internos e externos.
- f) Ter bom relacionamento interpessoal, aproximando sua gestão de seus pares.

- g) Aproximar a universidade das transformações da sociedade, promovendo um ensino crítico, reflexivo e contextualizado.

O gestor universitário deve estar preparado para os enfrentamentos que se apresentam na atual conjuntura e para as demandas em relação à formação dos professores universitários, o que exige um verdadeiro repensar no contexto da sala de aula e no trabalho realizado. Para tanto, uma boa alternativa consiste na consolidação de uma equipe de apoio ou ação pedagógica nos espaços institucionais, formada por pedagogo e professores das áreas do conhecimento, com o propósito de juntos problematizarem a questão pedagógica, além de ser um mecanismo contínuo de aporte e apoio aos docentes universitários.

Faz-se mister refletir acerca do que subjaz ao modo como os professores ensinam, pois há algo mais que precisa ser explicitado, refletido e discutido para se chegar ao cerne da questão. Masetto (2005) aponta alguns aspectos fundamentais a serem desenvolvidos pelos professores, a saber:

1. desenvolvimento de suas capacidades intelectuais de pensar, raciocinar, refletir, buscar informações, analisar, criticar, argumentar, dar significado pessoal às novas informações adquiridas e de relacioná-las, bem como pesquisar e produzir conhecimento. 2. desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais que se esperam de um profissional atualizado: trabalhar em equipe, buscar novas informações, conhecer fontes de pesquisas, dialogar com profissionais de outras especialidades dentro de sua área e com profissionais de outras áreas que se complementam para a realização de projetos ou atividades em conjunto, comunicar-se em pequenos e grandes grupos, apresentar trabalhos. Quanto às habilidades próprias de cada profissão, embora eu saiba que elas são conhecidas dos professores de cada curso e os currículos, em geral, com elas se preocupem, queria lembrar que é importante também fazer uma investigação para verificar se, de fato, os currículos permitem que todas as habilidades profissionais possuem espaço para aprendizagem, ou se grande parte delas é preterida em função dos conteúdos teóricos. 3. desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional: a importância da formação continuada, a busca de soluções técnicas que, juntamente com o aspecto tecnológico, contemplem o contexto da população, o meio ambiente, as necessidades da comunidade que será atingida diretamente pela solução técnica ou suas consequências, as condições culturais, políticas e econômicas da sociedade, os princípios éticos na condução de sua atividade profissional não apenas competente, mas também comprometido com a sociedade em que vive, buscando meios de colaborar para a melhoria da qualidade de vida de seus membros, formar um profissional competente e cidadão. (MASETTO, 2005, p. 82-83).

Para a instituição, algumas medidas podem ser adotadas e incorporadas gradualmente às práticas cotidianas, sendo algumas de baixo

investimento e grande alcance e impacto. As mudanças devem ser apontadas pelos próprios sujeitos envolvidos nas ações de ensino e de aprendizagem – professores, alunos, pedagogos, coordenadores de curso e demais agentes institucionais – e ser a expressão da intencionalidade de cada um frente ao projeto formativo institucional. Para tanto, devem partir de uma escuta cautelosa do que tem a dizer quem faz a práxis pedagógica acontecer de fato. Conforme Montagnini e Suanno (2011), entre as medidas, podem ser citadas:

- Possibilitar momentos nos quais as experiências pedagógicas possam ser difundidas, disseminadas e multiplicadas pelo corpo docente, promovendo assim constantes intervenções nas práticas pedagógicas cotidianas e demonstrando a necessidade do trabalho articulado a ações coletivas de acordo com os objetivos formativos.
- Criar um órgão institucional permanente voltado à discussão dos aspectos pedagógicos, constituído por pedagogos e docentes das áreas específicas, revelando ao professor um interesse para que os assuntos pedagógicos sejam debatidos e ampliados. Caso esse órgão já exista, como visto em algumas instituições estudadas, torná-lo mais interativo, possibilitando ao professor enxergá-lo como um canal dinâmico e relevante e não apenas como um local responsável por “apagar incêndios” institucionais.
- Possibilitar diálogos constantes acerca dos pilares que fundamentam a filosofia institucional: a visão de homem, educação e profissão, propostas nos documentos institucionais.
- Fomentar discussões que proporcionem a compreensão do percurso para a consolidação da universidade brasileira, seus mecanismos de gestão, as formas de organização curricular e a atuação dos docentes nessa trajetória.
- Analisar criticamente, junto aos professores, o PPC e sua vinculação com outros documentos institucionais legais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s previstas para cada curso. Assim,

demonstra-se a coerência entre esses documentos e a importância da atuação docente para que haja alinhamento de propostas e intencionalidades, a fim de que possibilite revisões curriculares, quando necessárias, e a integração entre as disciplinas e os planos de ensino trabalhados pelos professores.

- Ofertar institucionalmente cursos voltados à discussão dos elementos da Pedagogia Universitária como a profissão docente e a formação pedagógica, o papel do professor universitário e dos discentes frente aos rumos institucionais e temas recorrentes.

Essas indicações são importantes por ser a formação pedagógica dos professores uma possibilidade de crescimento coletivo das pessoas, conforme preconiza Zabalza (2004):

[...] torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a perspectiva de crescer como pessoas. [...] A ideia de aperfeiçoamento, de desenvolvimento pessoal, entre outras costuma ser atribuída comumente ao conceito de educação. (ZABALZA, 2004, p. 39).

Nóvoa (2002, p. 23) coaduna-se com esse olhar, confirmando que “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. E, ainda, “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, no quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando.” (NÓVOA, 2002, p. 24).

Nessa perspectiva, espera-se que o professor seja um profissional que saiba “ensinar bem”, mas, para isso, precisa ampliar sua visão, já que para alcançar esse objetivo surgem elementos imprescindíveis que a perpassam, conforme assinalam Pimenta e Anastasiou (2002):

a) pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca do conhecimento; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de) usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico. b) considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe; e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 103-104).

Nas iniciativas das instituições de ensino superior, podem ser elencadas como ações importantes a serem desencadeadas ou potencializadas com a oferta de formação pedagógica de qualidade, segundo Montagnini e Suanno (2011):

- Entender a avaliação como um momento propício para se pensar acerca do processo pedagógico como um todo, contribuindo para a consolidação da autogestão frente ao aprender, de forma que os discentes reconheçam o que estão aprendendo, o que já dominam e onde precisam dedicar-se mais.
- Selecionar a técnica didática mais adequada para cada momento da aula, possibilitando aos alunos a constante interação com os conteúdos trabalhados, com momentos expositivos e outros que envolvam mais interatividade.
- Apresentar o plano de ensino e todos os documentos institucionais que digam respeito à aprendizagem dos alunos, vinculando-os a um projeto maior, cujos resultados obtidos pela aprendizagem de cada um demonstrem os objetivos educacionais atingidos pela coletividade.
- No que diz respeito à orientação didática sobre o desenvolvimento de cada atividade, demonstrar de forma clara o que deve ser feito, com orientação verbal ou por escrito, facilitando ao aluno a percepção dos passos a serem seguidos para a realização da atividade.

- Possibilitar, com variação de recursos didáticos, o uso da tecnologia em sala de aula, favorecendo a aprendizagem por meio de ferramentas que fazem parte do cotidiano dos alunos universitários.
- Estreitar laços com os organismos de representação estudantil existentes na instituição de ensino superior (diretórios estudantis, atléticas, etc.), a fim de sensibilizá-los acerca do hábito de estudo diário e do envolvimento com outros braços da universidade, como a pesquisa e a extensão, por exemplo.

4 IES PRIVADAS: MOVIMENTOS E INICIATIVAS

No primeiro capítulo, descrevemos o percurso metodológico e apresentamos as opções feitas a respeito do tipo de pesquisa que faríamos e essas opções possibilitaram as condições para organizarmos os caminhos e os procedimentos adotados para que esse estudo pudesse se tornar viável.

Neste capítulo, partimos do delineamento e amadurecimento proporcionados pelo percurso metodológico e apresentamos a análise feita com base nos dados que foram coletados junto às IES privadas, mediante a participação de seus gestores. Assim, o ato de coletar dados visou verificar se as hipóteses levantadas para o desenvolvimento deste estudo como: engajamento das IES no que tange a formação docente dos professores universitários, a existência de órgãos ou mecanismos contínuos de auxílio pedagógico aos professores ou ainda se as capacitações pedagógicas oferecidas traduziam a real preocupação e responsabilidade da equipe gestora quanto à formação pedagógica docente, por exemplo, seriam comprovadas/refutadas ou se nossos objetivos seriam ou não atingidos.

Para tanto, o trabalho realizado na fase de coleta de dados junto aos gestores das IES tinha como meta maior, delineada como a questão problema desta pesquisa: verificar, por meio das entrevistas concedidas pelos gestores participantes, que movimentos e/ou iniciativas podem ser identificados nas instituições de ensino superior privadas que revelem uma preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes.

Com esse intuito, todas as questões que fizeram parte do roteiro de entrevista (apêndice C) visavam colaborar para a construção da percepção de como acontece o trabalho articulado pelas IES privadas no que tange a formação pedagógica de seus professores.

Esse estudo foi realizado em três instituições de ensino superior privadas, localizadas nas cidades de Londrina, Cambé e Ivaiporã, que serão identificadas, de forma codificada, pelas letras iniciais das cidades onde estão inseridas, como instituição “L”, instituição “C” e instituição “I”, respectivamente. A seguir apresentamos algumas informações obtidas por ocasião da realização das entrevistas e mediante consulta ao site das instituições participantes.

A instituição “L” surge no cenário educacional londrinense idealizada por um grupo de empresários que via o ensino superior um espaço ainda a ser explorado, por ser grande a procura por seus cursos, mesmo sendo ofertados por outras IES, públicas e privadas, e poderia ser absorvida a demanda da região da cidade, considerando que o local de oferta dos cursos das outras tornava inviável para alguns interessados.

A instituição tem como objetivo possibilitar para a cidade de Londrina um ensino diferenciado, no qual a percepção teórica e prática dos conhecimentos esteja alinhada às exigências do mercado, porém, sem perder de vista os aspectos sociais e de justiça, tão imprescindíveis à vida em sociedade na atualidade. As atividades acadêmicas tiveram início no ano de 2002, com as graduações de Administração de Empresas e Pedagogia. No mês de agosto do ano seguinte, passa a ser ofertado o curso de Direito. Todos os cursos criados estão em funcionamento.

Autorizados pelo Ministério da Educação – MEC, os cursos existentes na instituição “L” alcançaram conceito “Bom” ou superior para todos os itens nos quais foram avaliados. Situação que possibilitou à instituição a ampliação da oferta de suas vagas em 50% (cinquenta por cento), tendo como base a qualidade apresentada nos documentos institucionais (Projeto Pedagógico dos cursos, Programa de Desenvolvimento Institucional, etc.) bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas por todos os envolvidos no projeto acadêmico.

Atualmente, a IES encontra-se em um momento de expansão, agregando cursos de especialização, vinculados aos cursos de graduação já existentes que se encontram amparados na tríade ensino-pesquisa-extensão, segundo dados da Instituição pesquisada.

A mantenedora, que possibilita o funcionamento da instituição “C”, foi fundada no ano de 1999 pela iniciativa de um grupo de pessoas da sociedade civil, da cidade de Cambé, que tinha como objetivo amparar, desenvolver e fomentar a cultura e o ensino da região. As atividades acadêmicas de ensino tiveram início no primeiro semestre letivo do ano de 2002.

Entre os compromissos dessa Instituição de ensino superior, tem-se o de proporcionar a qualidade constante do processo de ensino e de aprendizagem, buscando ampliar as formas de acesso a esse nível de ensino, além de promover

uma formação profissional competente que esteja sintonizada com as exigências profissionais impostas pelo sistema econômico, político e social, conforme dados da Instituição pesquisada.

A instituição “I” iniciou suas atividades acadêmicas no ano de 1987, ocasião em que obteve do Conselho Federal de Educação a autorização de funcionamento para a graduação de Ciências, com habilitação plena em Matemática. No ano de 1989, foi autorizado o funcionamento do curso de Administração de Empresas.

No ano de 1995, a Instituição passa por reformulações, sistematizadas pela União de Escolas Superiores, e são criados três cursos, de quatro solicitados junto ao MEC: o curso de Tecnologia em Processamento de Dados, Pedagogia, com habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do 2º grau e supervisão escolar, além do curso de Ciências Contábeis. Posteriormente, no ano de 1997, foi criado o curso de Letras, com habilitação em Português e Inglês. No ano de 2003, as faculdades de Educação, Ciências Humanas e União das Escolas Superiores juntaram-se, formando as Faculdades Integradas.

O ano de 2007 é crucial para a expansão dessa Instituição de ensino, uma vez que a gestão diretiva é trocada e o novo grupo gestor, atuante até hoje, assume a administração da mantenedora e da própria Instituição. Tem como política pedagógica o alicerce nas atividades de pesquisa e extensão e esses fomentam e realimentam as práticas de ensino. De acordo com dados da IES pesquisada, outro pilar consolidado nessa instituição encontra-se no estímulo à integração social e à formação profissional com o objetivo de fomentar o desenvolvimento local.

Tem-se, por parte da administração, um rigor voltado aos sistemas internos, com objetivo de modernização institucional. Assim, as ações desenvolvidas pela Instituição “I” visam assegurar a implementação das propostas do Ministério da Educação para o ensino superior e, ao mesmo tempo, possibilitar o desenvolvimento local mediante a oferta de educação superior de qualidade.

No que tange aos aspectos sociais, a Instituição encontra-se engajada no desenvolvimento de estratégias que venham a facilitar tanto o ingresso quanto à permanência dos alunos nos cursos de graduação. Quanto às práticas pedagógicas, essa IES afirma que desenvolve ações voltadas a uma pedagogia

pautada na apresentação e elucidação de problemas, buscando harmonização entre a vivência de sala de aula e atividades práticas necessárias à formação do profissional.

Uma vez apresentadas as IES que fazem parte desta pesquisa, cabe situarmos quem são os atores que possibilitam a interlocução entre o referencial teórico e a análise dos dados, mediante suas participações nas entrevistas. Participaram da pesquisa 7 (sete) professores de ensino superior, com postos de gestão, quer seja na esfera acadêmica ou institucional (técnica).

Esses profissionais são considerados importantes para a realização deste estudo, uma vez que têm a missão institucional de fomentar ações que venham a contribuir para a consecução de práticas pedagógicas formativas de capacitação docente do quadro funcional dessas instituições.

Entre os participantes selecionados para a realização deste estudo, 5 (cinco) são do gênero feminino e 2 (dois) do gênero masculino. A idade dos participantes varia entre 30 (trinta) e 68 (sessenta e oito) anos. Quanto à experiência no ensino superior, 4 (quatro) dos profissionais entrevistados informaram ter experiência profissional de 10 (dez) a 15 (quinze), 2 (dois) relataram possuir aproximadamente 20 (vinte) anos e 1 (um) dos gestores informou ter uma experiência profissional de mais de 3 (três) décadas. Todos relataram terem começado suas atividades profissionais como professores e, gradativamente, foram encaminhados para funções de gestão.

Para melhor organizar a apresentação dos atores participantes, são utilizados códigos, para mantermos o anonimato das IES e preservarmos a identidade de seus gestores, uma vez que esse compromisso foi assumido por nós na ocasião do recebimento da permissão para a realização desta pesquisa, na entrevista e na apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Para facilitar a compreensão, a seguir, é apresentado um quadro que organiza os códigos estabelecidos:

Quadro 5 - Codificação dos participantes e data da coleta de dados

INSTITUIÇÃO	DATA DA COLETA	CÓDIGO DOS PARTICIPANTES
“L”	24/09/2013	G1
		G2
		G3
“C”	27/09/2013	G4
	05/10/2013	G5
“I”	30/09/2013	G6
	09/10/2013	G7

Fonte: Elaboração da autora com base na codificação criada para a identificação das IES e respectivas datas da realização da coleta de dados da pesquisa. Londrina, 2013.

Utilizamos como critério para a atribuição dos códigos a ordem estabelecida pela data de coleta de dados. Dessa forma, a instituição “L”, entrevistada em 24/09/2013 tem seus gestores apresentados com os códigos G1; G2 e G3, que significam: gestor 1, gestor 2 e gestor 3, respectivamente. A instituição “C”, entrevistada nos dias 27/09 e 05/10, tem seus gestores apresentados pelos códigos G4 e G5. E, finalmente, a instituição “I”, entrevistada entre os dias 30/09 e 09/10/2013 tem seus gestores identificados com os códigos G6 e G7.

Sobre as funções de gestão desempenhadas na instituição, o G1 tem formação em Direito e Mestrado na mesma área. Na instituição “L” responde pelo cargo de Diretor de Pesquisa. A G2, da mesma instituição, é Pedagoga, cursa mestrado em Educação e tem o cargo de Diretora de Extensão. O G3 responde pelo cargo de Diretor Geral, sendo graduado em Direito e Mestre nessa mesma área de conhecimento. O G1 e a G2, além das atribuições já citadas, têm funções adicionais junto ao G3, na administração geral da instituição, fazendo um trabalho diário junto aos professores e alunos. Essa organização nos causou interesse, uma vez que pretendíamos conhecer como essa prática se desdobrava, já que a referida instituição traz, como uma de suas missões, a consolidação da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Na instituição “C”, a G4 é graduada em Pedagogia, especialista em Educação e coordena o curso de Pedagogia. Sua participação demonstrou ser importante para esse estudo uma vez que, além da função de coordenadora de

curso, essa gestora é membro da Comissão de Avaliação Institucional, tendo como uma das atribuições o planejamento, desenvolvimento e avaliação das capacitações pedagógicas ofertadas por essa instituição. A G5 é formada em Letras e especialista na área, tendo nessa instituição a função de Diretora Acadêmica.

E, finalmente, na instituição “I”, o gestor G6 é formado em Serviço Social, sendo especialista nessa área de conhecimento. Na instituição tem a função de Diretor Acadêmico e atribuições de cunho pedagógico. A G7 é formada em Letras e tem também especialização na área. Na instituição, responde pelo cargo de Diretora Geral, além de fazer parte da mantenedora.

Com o roteiro de entrevista (APÊNDICE C), buscamos obter informações relevantes sobre os problemas, objetivos gerais e específicos que delimitavam e norteavam este estudo. Da aproximação entre os problemas percebidos, que fomentam a busca por respostas, e o delineamento dos objetivos gerais e específicos que construímos o roteiro norteador dos questionamentos, e, com a pré-análise dos dados obtidos, tornou-se possível construir categorias a serem analisadas:

1. Relação existente entre a formação pedagógica docente e o processo de aprendizagem dos alunos.
2. Formação em nível *Stricto Sensu* e atuação pedagógica em sala de aula.
3. Engajamento por parte das IES privadas no que tange a capacitação pedagógica de seu corpo docente, demonstrado por meio da existência e funcionamento de órgãos institucionais voltados a esse fim.
4. Perspectivas futuras para a capacitação pedagógica dos professores universitários que atuam nas IES privadas participantes do estudo.

Com o intuito de facilitar a compreensão, apresentamos, a seguir, um quadro que traz a seleção dos fragmentos de maior relevância dos dados obtidos na coleta, agrupados por questionamento para melhor observá-los e analisá-los. Esses fragmentos serão analisados à luz dos referenciais teóricos que fundamentam o presente estudo.

No que se refere à questão número 1 (um), cujo questionamento foi “*Você associa os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos à formação pedagógica dos docentes? Por quê?*”, as principais respostas obtidas, conforme se pode observar a seguir, foram:

Quadro 6 - Respostas dadas pelos gestores à questão 1 (um)

CÓDIGO DO ENTREVISTADO	RESPOSTA DADA
G1	<i>Há uma relação, mas eu acho que não é a principal não. Eu acho que o principal problema não são os professores e a formação pedagógica dos professores, me parece que a deficiência maior vem de uma formação do ensino fundamental mesmo, das bases, de algo que teria que ter sido consolidado nos escolares anteriores, mas que não foi.</i>
G2	<i>Eu acho que não é nem questão assim dá graduação, nós temos aqui Doutores e Mestres, pessoas preparadas para o ensino. [...] seriam estas questões, de planejamento, avaliação, relacionamento interpessoal, mas tudo isso seria de menor impacto se os alunos chegassem aqui na universidade com uma base um pouco melhor.</i>
G3	<i>[...] essa capacitação do professor pode dar a ele uma maior carga de conhecimento docente e pode resultar em melhor transmissão de conhecimento e na absorção dele e para o elo de ensino e de aprendizagem. [...] eu acho que influencia sim, embora não seja o fator preponderante.</i>
G4	<i>Com relação à aprendizagem dos alunos existem vários fatores, não é só também a formação do professor, claro que a formação do professor influencia muito, porque se o professor não estiver preparado e não tiver uma boa formação, saber também como se levar o conhecimento, para o aluno, se o aluno já tem uma dificuldade e se o professor também tem, qual seria o objetivo dessa educação? [...] A gente sabe que dentro da dificuldade de aprendizagem existem vários fatores que atrapalham, mas se o professor não tiver uma boa formação isso também interfere, como uma das causas, que nunca deve ser vista como causa única, mas de forma multifatorial.</i>
G5	<i>Ah, sim e grande. Eu acho que sim e quanto mais a instituição investir neste aspecto, eu acredito que melhor será o desempenho do professor em sala de aula. Há muita relação, embora não seja a única.</i>
G6	<i>Eu acho que, no fundo, no fundo, não. Não depende tanto da formação do docente, mas é uma questão de cultura, da maneira como a educação é vista em nossa cultura, especialmente a educação pública, mais limitada do que a educação em escolas particulares. A forma como a instituição se enxerga também é bem importante.</i>
G7	<i>Penso que a questão seja mais ampla, não sendo apenas esse aspecto o responsável. [...] Para a superação dos problemas de aprendizagem, cada instituição - principalmente as que ofertam o Ensino Superior têm que manter uma formação continuada dos docentes e essa formação implica fortalecer sua formação didática, a psicologia, a ética e a formação do cidadão de um modo geral porque isso tudo vem se defasando.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados junto aos gestores das IES privadas. Londrina, 2013.

A respeito do primeiro questionamento, 4 (quatro) dos 7 (sete) gestores participantes desta pesquisa relataram que há uma relação entre formação pedagógica e problemas de aprendizagem, embora não seja a única causa a ser considerada. Responderam “sim” para esse questionamento os gestores G3, G4, G5 e G7.

Na perspectiva do G3, a formação pedagógica “pode dar a ele (o professor) uma maior carga de conhecimento docente e pode resultar em melhor transmissão de conhecimento e na absorção dele e para o elo de ensino e de aprendizagem”. A respeito dessa percepção de G3 sobre a influência do conhecimento pedagógico para a “transmissão de conhecimento e na sua absorção”, Tardif (2007) sinaliza que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2007, p. 41).

Na perspectiva do G3, a formação pedagógica dá ao professor a capacidade de “dar boas aulas”, de se fazer entender, de se comprovar que o que se pretende ensinar pode ser aprendido, porém, as relações pelas quais ocorre a ação pedagógica e envolve professores e alunos passam por outros âmbitos bem mais plurais.

Assim, embora importantes e válidas, as questões de caráter didático e metodológico só fazem sentido quando respaldadas e amparadas por uma gama de outros saberes, não aprendidos apenas em universidades ou em cursos específicos, mas sim ao longo da vida e da jornada profissional, envolvendo as disciplinas, seus currículos e a experiência construída a cada dia de sala de aula, o que dificilmente se pode provar por meio de certificações e/ou titulações acadêmicas.

Abdalla (2011) contribui para a ampliação dessa compreensão ao afirmar que:

[...] é preciso que os professores universitários desenvolvam estratégias para integrar diferentes conhecimentos, colocando em discussão concepções relativas à identidade profissional diante da complexidade da profissionalização, para se efetivar uma formação engajada e inovadora. Concepções essas que possam trazer à tona, para o coletivo da instituição formadora, as ações didáticas que estão sendo desenvolvidas no enfrentamento dos dilemas da profissão, ressignificando, assim, a tarefa do professor. (ABDALLA, 2011, p. 370).

Além das competências de domínio didático, os alunos que hoje ingressam no ensino superior requerem um ensino que seja mais dinâmico, capaz de aproximar-se das necessidades geradas pelas rápidas e constantes transformações da sociedade e do conhecimento, exigindo dos professores um perfil que atenda plenamente as questões didáticas quanto ao planejamento, desenvolvimento e avaliação dos conteúdos ministrados, sem desconsiderar a demanda prática do “saber fazer”, que tão bem caracteriza a avidéz e a praticidade do aluno universitário da contemporaneidade.

Nessa mesma linha, temos a contribuição do G4: “porque se o professor não estiver preparado e não tiver uma boa formação, saber também como se levar o conhecimento para o aluno, se o aluno já tem uma dificuldade e se o professor também tem, qual seria o objetivo dessa educação?”.

Aproximando-se dessa compreensão, temos ainda a contribuição do G5 que assinala: “Eu acho que sim e quanto mais a instituição investir neste aspecto, eu acredito que melhor será o desempenho do professor em sala de aula. Há muita relação, embora não seja a única”.

Ideia bem parecida é comungada pelo gestor G7¹, ao afirmar que:

Para a superação dos problemas de aprendizagem, cada instituição - principalmente os que ofertam o Ensino Superior têm que manter uma formação continuada dos docentes e essa formação implica fortalecer sua formação didática, a psicologia, a ética e a formação do cidadão de um modo geral porque isso tudo vem se defasando.

Outro dado que nos chama a atenção nas respostas de alguns dos gestores, como G5 e G7, por exemplo, é a preocupação quanto à formação pedagógica do docente no âmbito institucional, sendo essa instância formativa, a própria instituição na qual os docentes atuam, considerada como responsável pelo constante acompanhamento junto aos professores, porém, ao longo de suas falas é

¹ As contribuições dos participantes desta pesquisa encontram-se sinalizadas em itálico para diferenciá-las das citações autorais.

bem nítido que, embora haja o reconhecimento de sua importância, nem sempre essas práticas são operacionalizadas por não existir ainda de forma pontual nas universidades a cultura de uma Pedagogia Universitária.

Essa ideia é reforçada pela contribuição de Dias (2012):

Daí a necessidade de programas institucionais que, desde a graduação, visem à formação docente, com a perspectiva de valorização da docência na Educação Superior e de profissionalização nas IES. Implica um projeto específico de formação de profissionais, intelectuais, sujeitos do seu trabalho, que precisam desenvolver competência para a prática pedagógica - pois a **qualidade do ensino é também condicionada pela qualidade da formação dos docentes**. (DIAS, 2012, p. 11, grifo nosso).

A inexistência ou a existência ainda incipiente de uma Pedagogia Universitária no interior das instituições superiores contribui para que as práticas pedagógicas não se deem de forma consistente como deveriam. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 36) assinalam que, na maioria das vezes:

[...] O professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos "outros". Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 36).

Esses profissionais acabam não tendo respaldo algum quanto à construção de seu ofício e às problemáticas que dele decorrem, uma vez que esse sinuoso processo acaba ocorrendo mediante o exemplo dos outros, daqueles que já possuem mais experiência e que se colocam à disposição para auxiliar aqueles que estão chegando e ingressando no ensino superior.

Faz-se mister a consolidação de uma Pedagogia Universitária no interior das instituições de ensino superior, quer sejam públicas ou privadas, para que as práticas pedagógicas formativas possam ocorrer de forma sistematizada, planejada e ao longo de todo o ano letivo, mudando a perspectiva de que os cursos, palestras e oficinas, oferecidos em início e término dos anos/semestres letivos, são suficientes para preparar bem o professor universitário.

Para tanto, Cunha (2003) afirma que a Pedagogia Universitária é:

[...] um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão. [...] Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma **condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico**. (CUNHA, 2003b, p. 321, grifo nosso).

Dando continuidade à questão 1 (um), identificamos que os gestores G1 e G2 não relacionam a causa dos problemas de aprendizagem à formação pedagógica dos seus professores, mas aos próprios alunos e às lacunas de aprendizagem que se consolidaram em suas vidas escolares até o ingresso na universidade.

A esse respeito, Soares (2009) afirma que:

[...] na atualidade, muitos desafios intimidam o docente do ensino superior entre os quais se pode destacar: [...] a resistência, por parte dos estudantes, à reflexão, ao aprofundamento, ao resgate da história para compreensão e crítica dos fenômenos atuais, reforçada pela sociedade de consumo, competitiva, imediatista, na qual tudo é rapidamente descartável, só o que é novo tem valor; a ausência de competências básicas por parte de um grande contingente de estudantes, a exemplo da leitura e interpretação de textos, indispensáveis para a sua formação em nível superior e a inexistência de medidas institucionais capazes de contribuir para a superação das carências desses estudantes, que em grande parte vêm de escolas públicas. (SOARES, 2009, p. 95).

Um diálogo também necessário e ainda pouco explorado encontra-se na parceria entre as instituições públicas de ensino básico e superior, uma vez que esse contato tem, segundo Franco (2008, p. 59), “[...] se mostrado como experiências altamente positivas, e gerado resultados significativos tanto para a identidade da educação superior, para a melhoria da educação básica e para o reconhecimento dos alunos das escolas públicas”.

Não há como pensarmos na docência superior e nas condições que dela decorrem sem analisarmos a questão “macro”. O ideal seria a existência de uma ligação contínua entre a educação básica e a superior na qual cada uma possibilitaria os subsídios e elementos imprescindíveis ao funcionamento e desenvolvimento da outra. Enquanto essa possibilidade ainda não é viabilizada, quer seja por ausência de vontade política e/ou pedagógica, o mínimo a ser feito é

garantir que a formação pedagógica dos professores universitários possa ocorrer de forma coerente, garantindo a esses docentes condições de trabalho que lhe possibilitem conhecer a essência do seu ofício e suas problemáticas, para poder agir de forma crítica e contextualizada diante delas.

Há de se pensar também que se encontra nisto um aspecto político: garantir que o professor, quer seja ele atuante na Educação Básica ou no ensino superior, receba capacitação pedagógica em sua formação inicial e continuada e que essa seja capaz de prepará-lo para o exercício da docência de forma competente, permitindo que conheça e prepare-se bem para seu exercício profissional.

Finalizando a análise da primeira questão pesquisada junto aos gestores, para G6 não há uma ligação direta entre formação pedagógica e problemas de aprendizagem, pois, na perspectiva desse entrevistado, a questão desdobra-se em algo maior, pois:

Não depende tanto da formação do docente, mas é uma questão de cultura, da maneira como a educação é vista em nossa cultura, especialmente a educação pública, mais limitada do que a educação em escolas particulares. A forma como a instituição se enxerga também é bem importante. (G6)

Para Morosini (2000), o tipo de instituição onde o professor universitário atua pode influenciar significativamente como acontecerá sua prática pedagógica, a construção de sua identidade profissional e as possibilidades formativas a que terá acesso, já que:

[...] conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa. **A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária.** (MOROSINI, 2000, p. 14, grifo nosso).

Corroborando essa afirmação, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 188) apontam que são esses os desafios dos dias atuais no que tange ao trabalho do professor universitário e contribuem para que sua identidade profissional seja forjada:

[...] em relação à sociedade da informação, espera-se deles que sejam ao mesmo tempo lideranças catalisadoras (aceleradoras) e elementos de resistência. Hoje, os professores e a profissionalização docente estão presos em um triângulo de interesses e imposições concomitantes: 1) ser catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda a oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) ser elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública; 3) ser vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde o aumento das expectativas em relação à educação é contrabalançado com soluções padronizadas, oferecidas com custo mínimo. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 188).

E acrescentam:

É nessa contradição que se inserem as demandas por educação [...] Dela se solicita que forme seres humanos capazes de criar e oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 97).

Independentemente de como alunos e professores são vistos no processo que travam juntos – o do ensino e o da aprendizagem – há elementos que subsidiam essa ação, podendo potencializá-la ou diminuí-la. Sendo a educação imprescindível para a vida em sociedade, deve-se problematizá-la com o intuito de saber a que ou a quem serve. A ampliação da educação na rede pública vem aumentando gradativamente e esse movimento fez com que pessoas antes excluídas do processo educacional pudessem ingressar nesse nível de ensino.

Embora seja importante, com essa ampliação da oferta não se planejou o preparo adequado daqueles que agem diretamente com esse novo grupo que se insere no ensino superior. Há de se pensar que a qualidade em educação não se mede apenas pela ampliação de vagas. Ela perpassa muitos outros olhares e talvez o mais importante encontra-se na pessoa e nas ações práticas do professor. Para Franco (2008), essas novas demandas requerem do Estado a garantia do:

[...] cumprimento de padrões mínimos aceitáveis de qualidade, articulando o oferecimento de cursos compatibilizando-os às necessidades reais e demandas sociais, inclusive dos menos favorecidos, seja pelo não acesso, seja pelos benefícios diretos da produção acadêmica. Daí a importância do poder público atuar não exclusivamente em ações de racionalização de recursos, mas de fomento de iniciativas de valorização de profissionais da educação, políticas para ensino superior, e da qualidade na educação básica como via de acesso às escolas superiores. A realidade brasileira demonstra que o acelerado processo de expansão de instituições e cursos favorece o aumento incontrolável de professores que se vinculam exclusivamente às instituições de ensino superior para a docência baseada em horas, gerando o efeito direto na fragilização do fomento à pesquisa em escolas superiores que limitam sua atuação a uma forma de escolarização, sem nem mesmo existir em muitos casos a extensão. (FRANCO, 2008, p. 56).

E complementa:

Não basta que tenhamos escolas superiores com recursos disponíveis, ou planos de melhoria ambiciosos. É fundamental o aprimoramento dos recursos humanos envolvidos em todo o processo. [...] percebemos que é inadiável o **investimento em processos de formação de quadros profissionais que favoreçam a melhoria dos resultados e rendimento dos alunos e cursos, em especial das instituições privadas.** (FRANCO, 2008, p. 57, grifo nosso).

Para Freire (1996):

Quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Não há docência nem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Outrossim, a questão concernente à formação pedagógica do professor universitário toma dimensões maiores que, de fato, a legitima ainda mais, uma vez que possibilitar essas ações viabiliza não só as condições de um ensino de qualidade, mas a própria permanência de grupos distintos que ingressam no ensino superior. São estas e outras questões que devem ser problematizadas: se não se “nasce” professor, a constituição desse ofício está diretamente ligada ao acesso e às possibilidades formativas que são oportunizadas ao longo de sua trajetória profissional.

A pergunta número 2 (dois) trazia o seguinte questionamento: “*Você acredita que a formação docente em nível Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado) contribui para uma melhor atuação pedagógica em sala de aula? Por quê?*”. As principais respostas obtidas, conforme se pode observar, a seguir, foram:

Quadro 7 - Respostas dadas pelos gestores à questão 2 (dois)

CÓDIGO DO ENTREVISTADO	RESPOSTA DADA
G1	<i>[...] Eu acho que não. Obviamente o fato de a pessoa ter um mestrado e doutorado agrega no sentido de titulação, sendo até uma questão de segurança para o professor, mas não me parece que os mestrados e doutorados tenham como foco a questão pedagógica, me parece que o foco desses mestrados e doutorados é muito mais a pesquisa que visa formar pesquisadores e não professores.</i>
G2	<i>[...] Ter um título, ser mestre ou Doutor é muito importante, mas não é o fator decisivo para se tornar um bom professor. A questão é bem mais ampla do que se pode imaginar. Há uma constituição que se dá pelo caminho. Acredito que se aprende a ser professor sendo em sala de aula. A formação pedagógica até ajuda, mas não resolve.</i>
G3	<i>Eu não acho que seja um fator exclusivo, vamos dizer assim: ter “Stricto Sensu” é sinônimo ou de chancela de qualidade. Eu falo porque aqui na Instituição nós temos professores que são “Lacto Sensu” e apresentam uma qualidade que às vezes eu reputo igual ou superior daqueles que possuem uma titulação “Stricto Sensu”, Mestrado e um Doutorado, por exemplo.[...] isso pode representar um pouco mais dessa “autoridade” começando pelo fato da pessoa ter conhecimento um pouco maior.</i>
G4	<i>Sim, contribui, porque o professor está sempre buscando conhecimento, embora dentro dos programas de Mestrado e Doutorado você vai buscar um conhecimento mais focado, específico, aprofundar mais numa determinada linha de pesquisa, mas não deixa de estar buscando conhecimento que pode também ser de cunho pedagógico.</i>
G5	<i>Bem, nem sempre, nem sempre. Eu acredito que ser professor é mais que ser mestre ou doutor. Você tem que ter o “dom” para a coisa. [...] vejo isso tudo de forma muito relativa, ao passo que um professor que pode ser apenas especialista que tem um bom domínio didático pode conseguir melhores resultados porque o que conta é a didática e isso nem sempre ou nunca é alcançado em cursos de pós-graduação. Então eu acredito quem nem sempre ser mestre ou doutor seja a chave para o sucesso no que diz respeito à ser um bom professor em sala de aula e desempenhar bem seu papel enquanto professor. [...] A titulação é importante, claro que é e bastante até eu diria, mas quando se vai para os programas de mestrado e doutorado você estuda e fazendo isso está aprendendo também, mas o foco é outro, é produzir conhecimento por meio da produção científica e não ensinar o mestrando ou doutorando ser um bom professor.</i>
G6	<i>Ela ajuda. Ele tem um embasamento maior, um conhecimento teórico muito maior. Não é o determinante.</i>
G7	<i>[...] porque você trabalhar numa pesquisa é uma coisa e trabalhar em sala de aula é outra e eu acredito que se aprende muito mais em sala de aula. [...] é comum me deparar com situações de professores titulados (Mestres e Doutores) que voltam para fazer cursos de especialização sobre metodologias para a ação docente por acreditarem que esses cursos um suporte maior para atuarem em sala de aula e esse movimento que não é isolado nos revela um dado importante: nem sempre estão seguros para o enfrentamento docente pelo fato de terem títulos de mestres e doutores. Voltam-se para níveis mais baixos porque acreditam que ainda há muito para se aprender no que diz respeito à prática docente.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados junto aos gestores das IES privadas. Londrina, 2013.

Na percepção do gestor identificado como G1, o fato de ter Mestrado ou Doutorado “agrega” elementos importantes, como “dar segurança” e “respaldo”, embora não seja fator determinante para que se apresente uma melhor atuação pedagógica em sala de aula. Para G1, os programas “*Stricto Sensu*” contribuem para a formação do pesquisador e não propriamente para a do professor, uma vez que esses programas têm como foco o fomento da pesquisa e não as questões de domínio pedagógico, que é imprescindível para uma atuação consistente em sala de aula. Sobre isso, Pachane e Ferreira (2004) assinalam que a:

[...] ênfase na condução de pesquisas, os critérios de avaliação de produtividade e qualidade docente concentram-se, hoje, na produção acadêmica destes professores. Ou seja, ensino e pesquisa passam a ser atividades concorrentes, e como os critérios de avaliação premiam apenas a segunda, uma cultura de desprestígio à docência acaba sendo alimentada no meio acadêmico. (PACHANE; FERREIRA, 2004, p. 2).

E promovem aprofundam a reflexão, ao afirmarem que:

[...] ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico e conseqüentemente, por que os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente: como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino. (PACHANE; FERREIRA, 2004, p. 5).

Na mesma perspectiva apontada pelo gestor G1, o G3 assegura que elementos que dão maior segurança ao professor, como “autoridade”, estão presentes quando estes fazem cursos “*Stricto Sensu*”, e essa formação demonstra que possuem um “conhecimento um pouco maior”, porém, reforça que ter essa titulação não é sinônimo de melhor atuação pedagógica em sala de aula em relação aqueles docentes universitários que não a têm:

[...] na Instituição nós temos professores que são “*Lacto Sensu*” e apresentam uma qualidade que às vezes eu reputo igual ou superior daqueles que possuem uma titulação “*Stricto Sensu*”, Mestrado e um Doutorado, por exemplo. (G3).

Freire (1996) analisa os elementos inerentes ao ser professor e coloca a discussão num patamar distinto, não se preocupando se esse ou aquele

professor tem titulação acadêmica e o quanto isso pode vir a melhorar seu desempenho pedagógico em sala de aula. Para o autor,

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. [...] Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 1996, p. 39-40).

O olhar de Zabalza (2004, p. 37) para essa mesma questão vem enriquecer o que afirmamos:

[...] passamos nossos dias discutindo a formação, dedicamos nossa vida a oferecê-la a nossos alunos, sentimo-nos profissionais da educação superior, mas muito pouco refletimos detalhadamente sobre o que há por trás dessa palavra tão inclusiva e, às vezes, na prática, tão vazia. (ZABALZA, 2004, p. 37).

Aproximando-se das percepções apresentadas por G1 e G3, o G7 apresenta o ensino e a pesquisa como elementos distintos, dissociados entre si, ao afirmar que: “[...] porque você trabalhar numa pesquisa é uma coisa e trabalhar em sala de aula é outra e eu acredito que se aprende muito mais em sala de aula”. A esse respeito, buscamos as contribuições de Zabalza (2004):

[...] ser docente ou ser um bom docente é diferente (porque requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser um bom pesquisador ou um bom administrador. Ser bom pesquisador é, de fato, importante, porém, não substitui, nem se iguala (seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários) ao fato de ser professor. [...] ter um alto nível de excelência como pesquisador não garante que a prática docente seja igualmente um sucesso. (ZABALZA, 2004, p. 108).

Contribuindo com esse ideário, temos o pensamento de André (2004):

[...] a especificidade do trabalho do professor caracteriza-se pela promoção do ensino e a do pesquisador pela produção de conhecimento, o que [...] exige conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes [e] as tarefas delas decorrentes também têm graus de exigência e implicações diferentes. (ANDRÉ, 2004, p. 59).

Embora sejam vistos por muitos educadores e gestores institucionais como situações dissociadas, essa compreensão não é possível, uma vez que, para

que possa ensinar, o professor também pesquisa e o pesquisador, ao produzir conhecimento, também o socializa de alguma forma.

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16).

Ainda no olhar do gestor G7:

[...] é comum me deparar com situações de professores titulados (Mestres e Doutores) que voltam para fazer cursos de especialização sobre metodologias para a ação docente por acreditarem que esses cursos um suporte maior para atuarem em sala de aula. (G7).

Esse fato mostra que estar titulado em nível “*Stricto Sensu*” não dá aos professores a segurança de que estejam preparados para uma atuação pedagógica consistente. G7 reforça que esses profissionais:

[...] nem sempre estão seguros para o enfrentamento docente pelo fato de terem títulos de mestres e doutores. Voltam-se para níveis mais baixos porque acreditam que ainda há muito para se aprender no que diz respeito à prática docente. (G7).

Na concepção do gestor G2, tem-se a seguinte ideia:

[...] Ter um título, ser mestre ou Doutor é muito importante, mas não é o fator decisivo para se tornar um bom professor. A questão é bem mais ampla do que se pode imaginar. Há uma constituição que se dá pelo caminho. Acredito que se aprende a ser professor sendo em sala de aula. A formação pedagógica até ajuda, mas não resolve. (G2).

Para Tardif (2000, p. 13), “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro” e reforça essa ideia sobre os saberes profissionais dos professores:

[...] são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIF, 2000, p. 15).

Para o gestor G5, a formação docente em nível *Stricto Sensu* nem sempre contribui para uma melhor atuação pedagógica em sala de aula, pois acredita que “ser professor é mais que ser mestre ou doutor. Você tem que ter o ‘dom’ para a coisa”. Sobre essa crença, Costa (1995) afirma:

A representação da docência como "vocação" já foi largamente utilizada, afetando as exigências que são feitas às mulheres — o grande contingente supostamente vocacionado que se dedica ao ensino —, e não é recomendável que continuemos a incrementá-la nos meios educacionais. A manipulação da retórica de professoras como "eleitas", "escolhidas", agentes perfeitas em um trabalho marcado pela "doação", já causou demasiados danos às docentes e à educação escolar. Precisamos agora é de estratégias que valorizem as características que as mulheres incorporam ao ensino por sua repercussão positiva no trabalho com as/os estudantes e não pelo que elas significam como predisposição à exploração e ao controle. (COSTA, 1995, p. 236).

Para a referida autora, o trabalho docente sempre esteve voltado aos aspectos civilizatórios, sob a forma da catequese imposta pela igreja, e esse fato fortaleceu os vínculos entre a escola e a missão religiosa pretendida. Dessa forma, essa crença consolidou-se na cultura do ensino e, na medida em que os quadros docentes foram de laicos e femininos, instituiu-se uma visão social que associou e associa a docência como um ato de vocação, abnegação e submissão, que favorece rupturas e visões distorcidas ao invés de contribuir para a consolidação de uma prática pedagógica crítica e consciente.

Ainda na perspectiva de G2, a relação titulação “*Stricto Sensu*” e prática pedagógica é questionável, pois vê:

[...] isso tudo de forma muito relativa, ao passo que um professor que pode ser apenas especialista que tem um bom domínio didático pode conseguir melhores resultados porque o que conta é a didática e isso nem sempre ou nunca é alcançado em cursos de pós-graduação. Então eu acredito quem nem sempre ser mestre ou doutor seja a chave para o sucesso no que diz respeito à ser um bom professor em sala de aula e desempenhar bem seu papel enquanto professor. (G2).

A percepção do gestor G2 aproxima-se dos entendimentos apresentados pelos gestores G1, G3 e G6, pois são uníssonos ao afirmarem que:

[...] a titulação é importante, claro que é e bastante até eu diria, mas quando se vai para os programas de mestrado e doutorado você estuda e fazendo isso está aprendendo também, mas o foco é outro, é produzir conhecimento por meio da produção científica e não ensinar o mestrando ou doutorando ser um bom professor. (G2)

[...] Obviamente o fato de a pessoa ter um mestrado e doutorado agrega no sentido de titulação, sendo até uma questão de segurança para o professor, mas não me parece que os mestrados e doutorados tenham como foco a questão pedagógica, me parece que o foco desses mestrados e doutorados é muito mais a pesquisa que visa formar pesquisadores e não professores. (G1)

[...] Eu falo porque aqui na Instituição nós temos professores que são “Lacto Sensu” e apresentam uma qualidade que às vezes eu reputo igual ou superior daqueles que possuem uma titulação “Stricto Sensu”, Mestrado e um Doutorado, por exemplo [...]. (G3)

Ela ajuda. Ele tem um embasamento maior, um conhecimento teórico muito maior. Não é o determinante. (G6)

Embora reconheçam e expressem que a titulação acadêmica não seja determinante da qualidade pedagógica, é justamente esse fator que geralmente define o ingresso do professor no ensino superior. Outro olhar se desdobra na perspectiva de G6 ao apontar que a titulação acadêmica possibilita “um embasamento maior, um conhecimento teórico muito maior”.

Para o gestor G4, a resposta dada foi:

Sim, contribui, porque o professor está sempre buscando conhecimento [...] e, embora reconheça que os estudos no Mestrado e Doutorado estejam mais focados na produção de conhecimentos por meio das pesquisas, “não deixa de estar buscando conhecimento que pode também ser de cunho pedagógico. (G4)

Essa compreensão coloca a formação do professor universitário em uma lógica conteudista, muito presente ainda na cultura escolar brasileira. Se ensinar é transmitir conhecimentos, então aumentar conhecimento melhora o desempenho. Assim, Vasconcelos (2000) alerta-nos ao denunciar que o exercício do magistério, de forma descomprometida, voltado apenas à “transmissão” simples e pura do conteúdo, sem nenhum envolvimento por parte do docente, é prejudicial para a consolidação de práticas pedagógicas engajadas e eficazes.

Para a autora, é pela competência pedagógica que se possibilita o comprometimento com o exercício reflexivo do magistério, articulando-se, assim, suas múltiplas facetas: o domínio técnico-científico, a formação, o percurso da prática profissional, o político e o pedagógico.

Finalizando a análise do questionamento 2 (dois), 3 (três) dos 7 (sete) gestores relataram que não há de fato uma relação entre ter titulação “*Stricto Sensu*” e uma melhor atuação em sala de aula. Responderam “*não*” para esse questionamento os gestores G1, G3 e G7.

Os gestores G2, G5 e G6 concordaram parcialmente, informando que há uma relação entre titulação em nível “*Stricto Sensu*” e *ter uma melhor atuação pedagógica em sala de aula*, porém, não atribuem esse fato como causa única, mencionando outros elementos importantes, como o percurso profissional de cada professor e a própria experiência que trilham nesses caminhos. Ressaltam que os estudos realizados nos programas de mestrado e doutorado são mais focados para pesquisas distintas e que ter títulos “*agrega*” um conhecimento maior.

O gestor identificado como G4 respondeu que “sim”, que acredita existir uma clara relação entre titulação e ter uma melhor atuação pedagógica em sala de aula, porém, ao longo de sua fala, reconhece que a formação “*Stricto Sensu*” seja mais “focada”, específica para aprofundamento em uma determinada área de conhecimento.

Alguns termos próximos ou semelhantes foram percebidos na fala desses entrevistados: ter titulação “agrega” e dá segurança ao professor (G1); constituição a ser feita no caminho (G2); representar autoridade e um conhecimento maior (G3); estar sempre buscando conhecimento (G4); docência e o “dom” (G5); possibilita embasamento e conhecimento maiores (G6) e “aprende-se” muito mais em sala de aula (G7). Dos 7 (sete) participantes, no que diz respeito ao questionamento 2 (dois), apenas 1 (um), o gestor G4, afirmou que ter a titulação “*Stricto Sensu*” é fator predominante. Os demais atribuíram importância, porém, discorreram sobre outros elementos.

Cunha (2009) alerta para que:

[...] chamemos atenção para a responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, um investimento constante que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos e redefinição do mundo do trabalho. (CUNHA, 2009, p. 3).

A pergunta número 3 (três) trazia o seguinte questionamento: “*Existem órgãos ou mecanismos contínuos na instituição para que os docentes possam buscar auxílio pedagógico ao longo do ano letivo? Em caso afirmativo, fale um pouco a respeito deste trabalho institucional*”. As principais respostas obtidas foram:

Quadro 8 - Respostas dadas pelos gestores à questão 3 (três)

CÓDIGO DO ENTREVISTADO	RESPOSTA DADA
G1	<p><i>Em termos de apoio pedagógico nós temos alguns órgãos constituídos. Nós temos as coordenações de cursos nos cursos que ofertamos. [...] Temos também a coordenação de pesquisa, mas aqui a gente trabalha mais com problemas relacionados aos TCC's, o que não deixa de estar relacionado com a prática do ensino e da aprendizagem. [...] Em termos de políticas institucionais permanentes, o que eu posso te falar é que, semestralmente, nós temos a semana de capacitação docente e essa semana é levada bem a sério aqui na instituição.</i></p> <p><i>Nessa semana de capacitação docente são abordados temas ligados ao ensino, a pesquisa e a extensão, então isso é feito constantemente.</i></p> <p><i>Existem também reuniões de colegiado que são bimestrais. Nessas reuniões do Colegiado também são expostos problemas não só de cunho administrativo, como também de ordem pedagógica.</i></p>
G2	<p><i>Então, os coordenadores de cursos, eles têm um contato bem bacana com os docentes. Então eles estão todo momento à disposição, para orientações e outras atividades.</i></p> <p><i>[...] Sempre que esses problemas surgem, o coordenador do curso chama esse professor, pergunta quais são suas dificuldades e tenta ajuda-lo na resolução daquele problema.</i></p>
G3	<p><i>Na verdade para ser bastante franco nós tínhamos já um núcleo docente estruturado, estava um pouco apagado na Instituição, então, de uns tempos para cá eu vou reputar aí ao menos (1 anos mais ou menos) a gente começou a ter uma atuação maior dos núcleos docente estruturantes. Esses núcleos estão diretamente vinculados a cada coordenador de curso. É composto por 5 professores oriundos do colegiado de cada curso. Portanto são 3 núcleos docente na nossa Instituição, coordenados pelo coordenador de curso e os professores. Assim, os professores reportam o pouco das suas demandas direto para a coordenação ou para o membro do núcleo, via de regra direto para a coordenação mesmo.</i></p> <p><i>[...] Reconhecemos que podemos e devemos melhorar nesse aspecto, pois se trabalharmos de forma preventiva, talvez não seja necessário ficar tão à mercê de “apagar incêndios” o tempo todo e é isso que queremos – queremos criar cada vez mais uma cultura institucional de suporte contínuo e imediato frente às demandas pedagógicas percebidas em nossa instituição.</i></p>
G4	<p><i>Sim nós temos aqui, além dos projetos da semana pedagógica nós buscamos também recursos fora, embora nós temos professores dentro da própria instituição que podem contribuir com a formação dos próprios colegas também, então a gente prioriza os docentes que nós temos aqui dentro que tenha esse potencial para poder ajudar os colegas.</i></p> <p><i>[...] O curso de Pedagogia contribui para que o projeto da Semana Pedagógica de formação docente ocorra de forma contínua, pois fazemos religiosamente no início e no meio do ano letivo, então a cada seis meses nós nos reunimos pra nos encontrarmos, inclusive nós temos um programa, um sistema no AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem onde os professores têm treinamento, estar interagindo também com o aluno e com outros professores.</i></p> <p><i>[...] não temos um órgão distinto para esse fim aqui não. As coisas vão acontecendo e a gente vai tratando, sempre é feito assim porque não se tem um planejamento e nem o desencadeamento de ações futuras, uma espécie</i></p>

	<i>de projeção.</i>
G5	<i>A instituição é pequena, então a gente não tem por aqui nada parecido não. [...] Quando surgem dúvidas ou quando se faz algum evento voltado para capacitações, reciclagens ou coisas do tipo, esse coordenador fica com essa responsabilidade e vai apoiando os grupos como pode. A cada evento realizado os professores elegem temas ou assuntos que gostariam que fossem trazidos em próximas oportunidades e na medida do possível, vamos proporcionando, sempre com vistas a contribuir para um melhor desempenho dos professores em sala de aula.</i>
G6	<i>Olha, tem, mas eu acho que poderia ser melhor. [...] mas a gente está chegando numa situação em que a gente percebe a necessidade de ter um profissional específico para esse trabalho com o professor. [...] queremos ir adiante, refinar nossas ações, definir melhor nossa estrutura e focar nas ações que são de cunho pedagógico. [...] temos que rever nossas práticas pedagógicas, temos que rever as questões de avaliação, tem que ser uma questão institucional, quais outras coisas nós podemos fazer, devemos investir na contratação de um profissional que nos dê respaldo e apoio psicopedagógico, que não é simplesmente um apoio pedagógico, mas um apoio psicopedagógico, capaz de nos orientar quanto às questões das dificuldades de aprendizagem que enfrentamos diariamente.</i>
G7	<i>Nós sempre tivemos a preocupação em ter um apoio pedagógico, mas esse profissional com experiência em IES é difícil de encontrar e olha que tenho procurado - já tive duas ou três que passaram por minha IES. É difícil você encontrar pessoa preparada, porque ela tem que ser gestora, tem que conhecer a parte de conhecimentos de cada curso, como também parte de domínio técnico e pedagógico. [...] poxa, em determinada instituição se encontram pessoas que fazem apoio pedagógico e que consegue dar um apoio efetivo e eficaz para os professores, mas eu como gestora desconheço essa realidade.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados junto aos gestores das IES privadas. Londrina, 2013.

O gestor G1 apresenta brevemente a hierarquia e sinaliza que as políticas institucionais permanentes promovem a capacitação pedagógica de seus docentes em períodos específicos, como “Semanas Pedagógicas”, por exemplo, e nas reuniões de colegiado que são bimestrais. G4 também afirma que a instituição onde atua promove momentos de formação pedagógica em momentos específicos, como nas “Semanas Pedagógicas”, e explica que no corpo docente há professores que contribuem significativamente para a formação pedagógica continuada de seus pares.

Por formação pedagógica continuada entendemos a que se dá como processo permanente e ininterrupto de desenvolvimento coletivo. Dessa forma, não pode ser de maneira eventual, nem apenas como um instrumento planejado para superar deficiências de uma formação inicial de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve sempre constituir-se como parte integrante do exercício docente.

Não se configura como tarefa fácil caracterizar a formação pedagógica contínua. Esse fato se dá pela diversidade de objetivos e interesses, pelos agentes envolvidos e até pela riqueza de informações. Assim, no meio acadêmico, é quase impossível identificar quem a considere desnecessária.

Segundo Gatti (2008), há muitas ações que são colocadas sob o grande arsenal do termo “formação continuada”. Ora restringe-se seu significado aos cursos estruturados, planejados e formalizados, oferecidos posteriormente à conclusão dos cursos de graduação, ou após o início do exercício docente. O termo também é utilizado de forma genérica, compreendendo-o como ações e atitudes que podem contribuir ao professor em seu exercício profissional. Assim, essas ações são identificadas como:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. (GATTI, 2008, p. 57).

O participante G4 aponta o curso de Pedagogia de sua instituição como responsável pela realização das “*Semanas Pedagógicas*”, que, segundo ele, ocorrem “*religiosamente no início e meio do ano letivo*”. Fala ainda das opções formativas possibilitadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA, que vem sendo utilizados pela instituição em várias situações, inclusive em momentos de estudos junto aos professores.

Relata também não existir um órgão específico em sua instituição e “*conforme as coisas vão acontecendo, a gente vai tratando*”. Reconhece que as práticas pedagógicas formativas da instituição ocorrem dessa forma por “*falta de planejamento*”, que, na visão de G4, inviabiliza o próprio “*desencadeamento de ações futuras, uma espécie de projeção*”. Essas declarações apontam para a compreensão de que é comum nas instituições de ensino atos de improvisação, uma espécie de círculo vicioso no qual as ações que deveriam ser pensadas, planejadas e avaliadas pelo grupo são, em boa parte, resolvidas apenas quando os problemas surgem, demarcando-as de forma improvisada, num “*constante apagar de incêndio*”.

Assim, atos de improvisação, no que concerne à formação pedagógica dos professores, deveriam ser analisados como os que têm a:

[...] intenção de demarcar uma posição e indicar um sinal de alerta sobre as condições precárias como muitos se tornam professores sem as mínimas condições de formação pedagógica. [...]. É visível que ocorre uma ruptura do marco puramente acadêmico da formação nas universidades e que tal fato exige dos docentes universitários uma formação mais alargada do que o restrito domínio de uma área do conhecimento. (FÁVERO; MARQUES, 2012, p. 3).

As respostas dadas pelos gestores G2, G3 e G5 aproximam-se, pois G2 relata que os contatos ocorrem via coordenação e professores, quando surgem dificuldades, estando os coordenadores *“à disposição para orientações e outras atividades”*.

O gestor G3 fala sobre a existência do Núcleo Docente Estruturante – NDE, composto por docentes e o respectivo coordenador de curso, que, embora exista, esteve um pouco *“apagado”* na instituição. As demandas pedagógicas são tratadas pelos próprios membros. G3 afirma ainda:

[...] *Reconhecemos que podemos e devemos melhorar nesse aspecto, pois se trabalharmos de forma preventiva, talvez não seja necessário ficar tão à mercê de “apagar incêndios” o tempo todo e é isso que queremos – queremos criar cada vez mais uma cultura institucional de suporte contínuo e imediato frente às demandas pedagógicas percebidas em nossa instituição. (G3).*

Sabemos que compor os quadros docentes da educação superior é um desafio, devido à complexidade de saberes, práticas e experiências que se espera desse profissional. Essa demanda exige dos gestores das instituições de ensino superior o constante exercício da atitude e o compromisso de pensar a formação docente nesse nível de ensino.

[...] os gestores dos departamentos e centros universitários precisam com urgência preocupar-se em buscar professores que sejam titulados, que possam contribuir com sua experiência profissional para a qualidade do curso, mas, em especial, oferecer aos docentes a preparação pedagógica para atuação em sala de aula e envolvê-los nela. (BEHRENS, 2008, p. 61).

Nóvoa (1995, p. 25) assinala que *“a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente da identidade pessoal”*.

Assim, é de fundamental importância que haja a motivação e intencionalidade institucional para que ações assertivas no que tange à formação pedagógica continuada dos professores em exercício possam ser desdobradas e efetivadas, tornando-se uma constante nas relações intramuros, envolvendo todos os seus participantes.

O gestor G5 justifica que sua instituição é pequena e que por esse motivo *“não tem por aqui nada parecido não”* e assinala que quando surgem as dúvidas, problemas ou até mesmo quando acontecem as capacitações pedagógicas semestrais, o coordenador do curso assume essa responsabilidade e cada um *“vai apoiando os grupos como pode”*. Informa ainda que, quando as capacitações ocorrem, são levantados junto aos professores quais interesses possuem para novos temas a serem discutidos e *“na medida do possível, vamos proporcionando”*.

[...] as bases para o enfrentamento dos desafios relativos à docência superior pressupõem iniciativas conjuntas de professores e alunos, em consonância com seus contextos institucionais e com as políticas de Educação Superior, a fim de favorecerem o desenvolvimento institucional e profissional de todos aqueles que labutam nesse nível de ensino. (ISAIA, 2006, p. 80).

Veiga e Castanho (2000) esclarecem:

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).

Dessa forma, as instituições, independentemente de seu porte, devem ter a questão da formação pedagógica continuada como pauta contínua de suas ações, sendo planejadas junto a seus Planos de Desenvolvimento Institucional, pois essas também podem influenciar – positiva ou negativamente – o desenvolvimento institucional.

A realidade apresentada pelos gestores G2, G3 e G5 remete-nos à compreensão de que as práticas pedagógicas formativas realizadas pelas instituições de ensino superior estão bem distantes do ideal, de ser um momento de reflexão e de reconstrução do próprio ofício, em um processo contínuo e ininterrupto, com práticas pedagógicas institucionalizadas a serviço da construção de boas práticas docentes. Não se percebe, na fala dos gestores, a iniciativa e vontade

institucional para que esses processos consolidem-se, destacando-se o descaso, descompromisso e imprevisto.

[...] a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar, ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente. (MOROSINI, 2001, p. 15).

Em seus estudos, Isaia (2005) aponta que as principais dificuldades para o aprimoramento pedagógico de parte dos docentes existem, porque:

[...] esbarram na falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los e no próprio desconhecimento de que a formação docente é um processo complexo que necessita da construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvam esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. (ISAIA, 2005, p. 66).

Romper com essa perspectiva histórica, cultural e institucional de despreparo dos professores universitários para o exercício da docência faz-se mister. Zabalza (2004) defende a ideia de que, para isso, um bom caminho inicial seria:

[...] elaborar planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para seu desenvolvimento. Eles deveriam ser apresentados como propostas básicas, as quais iriam ramificando-se nas instâncias intermediárias (faculdades, departamentos, áreas de conhecimento, etc.) como iniciativas concretas de formação. (ZABALZA, 2004, p. 156).

A pergunta número 4 (quatro) trazia o seguinte questionamento: *Quais são as iniciativas desta instituição de ensino superior para a capacitação pedagógica de seus docentes?* As principais respostas obtidas junto aos gestores podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 9 - Respostas dadas pelos gestores à questão 4 (quatro)

CÓDIGO DO ENTREVISTADO	RESPOSTA DADA
G1	<i>Seria a semana de capacitação semestral, seria isso. Embora esse evento e tantos outros que gostaríamos de articular por aqui acabam “esbarrando” em outras questões como o tempo hábil para seu planejamento e desenvolvimento, os honorários dos professores convidados e até a própria adesão dos professores que pedem tais momentos, embora não haja adesão nem participação da maioria.</i>
G2	<i>Bom, no início de cada período letivo nós realizamos uma semana de capacitação. Procura abordar digamos estes temas relacionados à parte didática e também a parte institucional, porque mesmo dentro da sala de aula, quando o professor está trabalhando com os alunos é preciso ter uma noção dos aspectos gerais do funcionamento da instituição, das políticas institucionais para que esse docente seja capaz de incorporar esses valores que almejamos aqui.</i>
G3	<i>Sim, nós temos. Primeiro, tem a CPA e nela faz-se uma avaliação prévia. A CPA faz uma, por exemplo: neste período nós estamos do dia 17 de setembro até o dia 27 de setembro num processo aberto de avaliação docente e discente, após essa avaliação a CPA tabula os dados e repassa para cada coordenador de curso para tratar na sua reunião de Colegiado que também tem uma reunião bimestral e após essa reunião bimestral é conduzido para o Conselho de Ensino, pesquisa e extensão e neste órgão nós enxergamos o que os discentes sinalizaram à respeito das deficiências. [...] Sendo o método do professor ou sendo outra questão institucional, todo o semestre nós temos uma semana de capacitação.</i>
G4	<i>Então, temos o projeto de formação docente que acontece semestralmente, no início e meio do ano letivo. [...] Nós colocamos essa formação quando é recesso escolar, o que não é bom, pois assim nunca conseguimos atingir um público grande, pois embora os docentes saibam que não sendo período de férias devem ficar à disposição da instituição para possíveis reuniões para distribuição de disciplinas e para a participação de cursos, muitos viajam e não participam dos eventos que organizamos. Já tentamos fazer como “convocação” também, mas observamos que “obrigá-los a participar” não foi uma atitude bem pensada da nossa parte. Mesmo assim tivemos falta e os que vieram – ao menos boa parte deles alegaram não gostar de nada, dos temas, dos palestrantes, etc.</i>
G5	<i>No momento, fazemos encontros no início e término de semestres. É pouco, sabemos disso, mas é o que fazemos neste momento. [...] Hoje eu diria que nossas maiores iniciativas são a oferta de cursos e capacitações em momentos específicos do calendário letivo e isso fazemos com regularidade e desde o início da instituição.</i>
G6	<i>Nós temos um programa de aperfeiçoamento que se chama “Programa de Aperfeiçoamento Docente”. É um programa de formação continuada. A gente tem oferecido, ao longo desses anos, cursos das mais diversas modalidades: já discutimos avaliação, metodologia, didática, relacionamento, fizemos pós-graduação na área de didática e pedagogia para os professores [...] Então sempre tem alguma coisa acontecendo no âmbito da formação pedagógica por aqui.</i>
G7	<i>Grande parte desses momentos ocorre nas Semanas Pedagógicas, porém, é do meu conhecimento que essa situação não é a ideal. Almejamos formar grupos de estudos e capitanear professores interessados e pensamos também que desses grupos de estudo podem sair lideranças naturais, representantes de cada curso, de cada área de conhecimento e que, na linguagem deles, possam mobilizar seus pares e motivá-los a refletirem sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. Penso que a ideia seja boa, mas honestamente falando ainda não conseguimos colocar nossas ações neste patamar aqui na instituição.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados junto aos gestores das IES privadas. Londrina, 2013.

Inicialmente buscamos proximidades e distanciamentos presentes na fala dos gestores com a intenção de agrupá-los para melhor analisarmos os dados obtidos. Dessa forma, detectamos que dos 7 (sete) gestores, todos, em menor ou maior grau, apontaram, como iniciativas institucionais para a capacitação pedagógica de seus professores, a realização de “Semanas Pedagógicas”, geralmente ofertadas no início ou término dos períodos letivos.

Os gestores identificados como G1, G2, G4, G5 e G7 informaram que as ações que desenvolvem no que diz respeito à capacitação pedagógica continuada de seus professores são realizadas basicamente na ocasião das “Semanas Pedagógicas”.

Na perspectiva do gestor G1, a iniciativa proposta pela instituição de ensino superior na qual é gestor consiste na realização de “Semanas Pedagógicas”, cuja periodicidade é semestral. Relata ainda que essa prática acaba *“esbarrando em outras questões como o tempo hábil para seu planejamento e desenvolvimento, os honorários dos professores convidados e até a própria adesão dos professores”*. Fala da intenção de “potencializar” essas ações, porém não aponta ou sugere como isso poderia ser feito.

A prática pedagógica formativa contínua dos professores em exercício faz parte da responsabilidade institucional perante seus professores, independentemente dos obstáculos e dificuldades que possam ocorrer nesse percurso. Infelizmente, a prática cotidiana institucional e a própria literatura especializada sobre a formação pedagógica de professores universitários vêm demonstrando que a realidade é bem diferente do ideal.

[...] institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar. A partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, [...]. Ou seja, reforça-se aí o processo de trabalho solitário extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas nas quais fiquem patentes as falhas de seu desempenho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.142-143).

Vasconcellos (2009) contribui para essa análise:

Muitas mudanças são necessárias, especialmente nas mentalidades expressas nas políticas institucionais. Consideramos que a formação inicial e continuada de docentes para o ensino superior deveria ser uma preocupação constante de toda instituição de ensino superior, pois, a nosso ver, uma instituição que não cuida disso, demonstra que já fez anteriormente sua opção. (VASCONCELLOS, 2009, p. 177).

A consolidação de uma “cultura institucional”, apontada por alguns gestores, só será possível se as intencionalidades apresentadas saírem do plano das ideias e tomarem parte de um projeto maior, intencional, planejado, desenvolvido e avaliado por todos os envolvidos com as práticas pedagógicas. Caso contrário, somente as boas intenções existirão e essas não são suficientes para mudarem a situação.

Para o gestor G2, a iniciativa institucional também se dá por meio da realização de “Semanas Pedagógicas” e reforça que nesses momentos são:

[...] abordados temas relacionados à parte didática e também a parte institucional, porque mesmo dentro da sala de aula, quando o professor está trabalhando com os alunos é preciso ter uma noção dos aspectos gerais do funcionamento da instituição, das políticas institucionais para que esse docente seja capaz de incorporar esses valores que almejamos aqui. (G2).

Sinaliza que, nesses momentos, também são repassados os valores e anseios institucionais para que possam ser incorporados pelos professores em exercício.

Os momentos de capacitação e/ou formação pedagógica, que geralmente ocorrem em abertura e fechamento de semestres letivos, podem também perder por completo o seu foco quando temas ou assuntos que não condizem diretamente com as questões pedagógicas entram em pauta. Acreditamos que a introjeção de valores e cultura institucionais pode, deve e acontecerá ao longo do processo e que levará em conta a adesão, engajamento e envolvimento de cada professor, fatores de ordem subjetiva.

Assim, além de todo o aporte teórico-prático imprescindível à formação pedagógica continuada dos professores, faz-se necessário também que seja capaz de impulsionar os docentes rumo a uma análise ampla e crítica do entrelaçamento interpessoal e institucional a ser construído nesse percurso. Dessa forma, deve-se promover reflexões que levem a questionarem:

[...] que saberes precisam ser mobilizados nos professores para que a visão crítica dos processos regulatórios redunde em movimentos de resistência, em diferentes campos e manifestações? Como tomar essa realidade como ponto de referência para uma discussão mais sistematizada no interior da universidade? (CUNHA, 2004, p. 126).

Nessa perspectiva, acreditamos que fazer com que os escassos momentos formativos ofertados pelas IES privadas sejam também apropriados para o repasse e introjeção de valores institucionais não favorece a construção de uma cultura em prol de práticas pedagógicas consistentes, levando possibilidades profícuas de “*formação*” a serem vistas apenas como momentos de “*informação*”.

O participante G4 refere-se às Semanas de Capacitação Pedagógica como “Projeto de Formação Docente” e G5 indica que esse projeto institucional ocorre “*semestralmente, no início e meio de cada semestre letivo*”. G4 relata que geralmente esses momentos são ofertados em períodos de recesso escolar e, por esse motivo, a adesão tem sido pequena. Informou ainda que já tentaram fazer esses momentos na forma de “*convocação*”, mas, mesmo assim, houve uma porcentagem expressiva de abstenção e os professores que participaram alegaram “*não gostar de nada*”. Na análise do próprio gestor, esse fato pode estar ligado à obrigatoriedade imposta.

Embora a instituição de ensino superior gerida pelo G4 demonstre interesse em consolidar ações contínuas que possam auxiliar os docentes com a oferta de momentos e práticas que contribuam para a formação pedagógica, a forma como isso vem sendo possibilitado deve ser repensada, pois não contribui para a adesão dos professores.

Faz-se necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor, faz-se professor. Aprende-se a ser professor. E o processo de aprender está intimamente ligado ao desejo. (SILVA, 2011, p. 3).

Ações que demonstrem de forma prática a real preocupação institucional com a formação pedagógica de seus professores e não o mero cumprimento de um cronograma institucionalizado trazem resultados positivos expressivos, conforme evidencia Rosemberg (2002):

[...] os relatos dessas experiências demonstram que tais projetos, quando implantados, proporcionam reais condições de desenvolvimento pessoal e profissional dos agentes envolvidos, propiciando mudanças qualitativas das práticas docentes e inovações educacionais nas salas de aula universitárias. (ROSEMBERG, 2002, p. 40).

O participante G5 afirma que as iniciativas institucionais para a capacitação pedagógica dos docentes em exercício geralmente ocorrem em momentos distintos, como em “Semanas Pedagógicas”, por exemplo, e sinaliza que há também a oferta de capacitações pedagógicas em outros momentos, previstos em calendário letivo, porém, não dá maiores detalhes sobre como esses momentos são oportunizados aos professores.

G7 também sinaliza que, em sua instituição, boa parte dos momentos de formação e/ou capacitação pedagógica ocorre nas “Semanas Pedagógicas” e reconhece que isso não é o ideal. Explica ainda a pretensão que tem de organizar grupos de estudos e mobilizar professores de cursos e áreas diferentes para fazer com que os participantes multipliquem a ideia junto aos demais. Embora a ideia da constituição de grupos de estudo seja uma proposta interessante, capaz de contribuir para a consolidação de uma cultura institucional de formação contínua, Pacheco e Flores (1999) apresentam algumas justificativas culturais que dificultam o desenvolvimento de práticas colaborativas entre os docentes:

Diversos estudos confirmam a existência de uma cultura individualizada, muito longe de uma cultura de colaboração, em que o professor cumpre uma tarefa que lhe está atribuída, não tendo por hábito partilhar as dúvidas, os problemas surgidos no cotidiano escolar. Uma outra concepção de formação contínua só será possível se os professores reconhecerem aos outros professores capacidade de discussão dos problemas que lhes são comuns. (PACHECO; FLORES, 1999, p. 135).

Os gestores G3 e G6, respectivamente, sinalizaram outros caminhos, como, por exemplo, a Comissão Própria de Avaliação – CPA que, mediante a coleta e análise de dados, obtém informações relevantes da percepção dos professores e alunos sobre o processo educativo e, mediante essas informações, realizam-se as capacitações que, na maioria das vezes, ocorrem em “Semanas Pedagógicas” ou em eventos institucionais equivalentes. O gestor G6 afirmou existir em sua instituição um Programa de Aperfeiçoamento Docente, cujo objetivo é garantir a formação continuada dos professores em exercício.

O Gestor G3 informa que há em sua instituição mecanismos para a capacitação pedagógica de seus professores e que, especialmente, na Comissão Própria de Avaliação – CPA esses dados são obtidos, tratados e transformados em ações efetivas. Segundo ele, essa comissão realiza periódicas avaliações institucionais junto aos docentes, discentes e demais membros da comunidade

universitária e os dados obtidos são tabulados e seus resultados repassados aos coordenadores para que divulguem junto aos professores, nas reuniões de Colegiado de Curso e, em seguida, notifica-se o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para que tomem conhecimento das principais percepções obtidas sobre o trabalho docente.

Para esse gestor, é dessa análise que se obtêm as informações necessárias para organizarem a capacitação pedagógica dos professores. Segundo ele, [...] *Sendo o método do professor ou sendo outra questão institucional, todo o semestre nós temos uma semana de capacitação.*

O gestor G6 afirma que sua instituição tem o Programa de Aperfeiçoamento Docente com a função de promover a formação continuada dos professores em exercício. Ressalta que esse programa já proporcionou inúmeras discussões, como, por exemplo: aspectos avaliativos, didático-metodológicos e questões voltadas ao relacionamento interpessoal, e a instituição oferece aos professores interessados um curso de pós-graduação “*Lato Sensu*” na área de Didática e Pedagogia.

A questão número 5 (cinco) trazia o seguinte questionamento: “*O que você acha que ainda é necessário fazer aqui na instituição no que diz respeito à formação pedagógica dos professores universitários?*”. Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 10 - Respostas dadas pelos gestores à questão 5 (cinco)

CÓDIGO DO ENTREVISTADO	RESPOSTA DADA
G1	<p><i>Eu acho que talvez a disponibilização de cursos específicos, então, por exemplo, tem professor que não usa Datashow porque não sabe preparar os slides. Nós poderíamos pegar o professor e trabalhar esse tema.</i></p> <p><i>[...] Tem professor que está muito desatualizado com o próprio conteúdo da disciplina, então poderíamos trabalhar com cursos específicos com esses professores. [...] acho que a oferta contínua de cursos, estimular os professores para formarem grupos de estudo.</i></p>
G2	<p><i>Assim, acredito que as IES devem organizar ações assertivas que pudessem conscientizar os professores em relação a importância deste momento que é o de capacitação docente.</i></p>
G3	<p><i>[...] talvez seria uma periodicidade menor das capacitações, ter um atendimento docente um pouco mais personalizado ao longo do semestre. [...] talvez a consolidação de um órgão permanente que geralmente dentro das IES chama-se núcleo de ação ou apoio pedagógico, mas que tenha uma configuração multidisciplinar, preparado para atender docentes de todas as áreas do conhecimento.</i></p> <p><i>[...] Assim, eu acredito que esse órgão geralmente conhecido como NAP – Núcleo de Apoio ou Ação Pedagógica que estamos nos preparando para montarmos poderá dar esse apoio.</i></p>
G4	<p><i>Eu gostaria que a faculdade investisse mais para que esse grupo ficasse maior e para nós fazermos trocas de experiências também, não só pra estarmos buscando o conhecimento, mas para fazermos experiências parecidas com a que estou tentando no meu próprio curso que é marcar uma reunião para trocarmos experiências do tipo: o que é que você trabalhou com determinada turma que deu certo e que foi diferente? Vamos trocar essas ideias para que outros professores também possam fazer e ver também com os outros. Seria nesse sentido ter um incentivo mais para potencializar esse grupo de estudos.</i></p>
G5	<p><i>Eu acho que teríamos que intensificar mais esses encontros, deixá-los menos pulverizados – hora se faz no início, hora se faz no término de cada semestre. Tem que ter algo acontecendo sempre e que os professores percebam que não são apenas cursos de tempo em tempo.</i></p> <p><i>[...] Poderíamos fazer algo que movimentasse os cursos e que proporcionasse a cada um dos professores um momento de “olhar para si mesmos” e enxergar onde e como podem melhorar, de trocar experiências, de compartilhar o que dá e o que não dá certo porque às vezes funciona para um, mas não para outro.</i></p>
G6	<p><i>Nossa! Tem tanta coisa que a gente pode pensar! Ideia é que não falta, pois isso é uma coisa que não acaba nunca. Só de a gente estar oportunizando espaço pra discutir a nossa prática, a gente vai achar alguma coisa que podia ter feito diferente, podia ter feito melhor. Eu acho que tudo o que diz respeito à educação não tem fórmula, não tem regra, e não tem nada que seja impossível. Eu falo muito que, quando a gente mexe com gente, teorias que são consideradas retrógradas são aplicáveis hoje em dia ainda. Por quê? Porque a realidade das pessoas é diferente, a vivência é diferente, o mundo é diferente — tudo é diferente. Então, o que dá certo com um não dá certo com outro. Então, você pode fazer tudo. A educação é uma coisa que não acaba; a gente mexe com gente; gente não tem fórmula. Então, tem muita coisa que a gente pode fazer aqui, tem muita coisa que a gente pensa em fazer. A gente quer realmente transformar os cursos para um dia chegar</i></p>

	<i>a um nível de excelência, e pra isso a gente tem que estar constantemente se reavaliando. E intervindo, e propondo, e mudando: acerta, não deu certo, readéqua, vamos tentar de novo por outro caminho. É assim que funciona a educação... não tem fim.</i>
G7	<i>[...] Assim, acredito que o que precisamos fazer é modernizar cada vez, aprimorar e potencializar o uso das tecnologias para que o ensino seja totalmente e plenamente efetivado.</i>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados coletados junto aos gestores das IES privadas. Londrina, 2013.

A respeito desse questionamento, o gestor G1 assinala que almeja ofertar cursos específicos, considerando as dificuldades cotidianas dos professores, como, por exemplo, o uso de recursos tecnológicos. Reforça a necessidade de uma cultura institucional voltada à oferta de cursos e à constituição de grupos de estudos.

Na compreensão do gestor G1, a oferta de cursos específicos, em especial um que seja direcionado ao domínio da tecnologia, responde a uma necessidade percebida na instituição, porém, entender a problemática em torno da formação dos professores em exercício e a responsabilidade institucional perante esse fato parece restringir-se:

[...] tão somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente. [...] Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confunda o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento. (MARRA; MELO, 2003, p. 53).

Em uma perspectiva em que a formação e/ou capacitação pedagógica dos docentes universitários sejam vistas como processos contínuos, fruto do amadurecimento de todas as instâncias e sujeitos do espaço universitário e das reflexões que dele decorre, esse trabalho deve ocorrer com o intuito de favorecer:

[...] processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorece-se processos de pesquisa-ação. (CANDAU, 1997, p. 58).

Para G2, faz-se necessário o desenvolvimento de ações assertivas capazes de conscientizar e engajar os professores em relação à participação em eventos de formação pedagógica, fazendo com que venham a aderir às propostas realizadas pelas instituições de ensino superior. Alguns professores por motivos e

justificativas variadas demonstram-se resistentes às mudanças, fazendo com que o que é proposto pela instituição nem sempre seja bem recebido pelos docentes. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1996) afirma que:

[...] os professores são por vezes profissionais muito rígidos, que têm dificuldades em abandonar certas práticas, nomeadamente quando elas foram empregues com sucesso em momentos difíceis da sua carreira profissional. Muitas vezes nos interrogamos sobre as reformas educativas e o modo como elas mudaram as escolas e os professores, e, no entanto, esquecemo-nos de referir que foram quase sempre os professores que mudaram as reformas, selecionando, alterando ou ignorando as instruções emanadas de “cima”. (NÓVOA, 1996, p. 26-27).

No olhar do gestor G3, uma boa iniciativa seria diminuir a periodicidade das capacitações ofertadas na ocasião das “Semanas Pedagógicas” e promover acompanhamentos e/ou atendimentos docentes mais personalizados durante todo o semestre. G3 aborda também a necessidade de se investir na consolidação de um órgão institucional permanente, geralmente chamado de Núcleo de Ação Pedagógica, desde que esse tenha uma configuração multidisciplinar e atenda os docentes de todas as áreas do conhecimento.

Sabemos que são muitos os desafios a serem alcançados para consolidação de uma proposta de formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários. Há experiências interessantes que envolvem diferentes tipos de atividades, como por exemplo, no âmbito institucional:

Formação paralela à prática docente universitária que será exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional; estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores; fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais; estágios orientados; institucionalização de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico (NUPAP) ou Unidade Pedagógica, nos quais trabalham graduados em Ciências da Educação atuando como assessores pedagógicos que realizam um trabalho conjunto com o docente, acompanhado de sugestões, contribuições e oferta de modalidades formativas presenciais e a distância [...]. (VEIGA, 2006, p. 7).

Para o gestor G4, o ideal seria que a instituição investisse para que um pequeno grupo de estudos já instituído, embora ainda embrionário, pudesse aumentar. O gestor acredita que esse espaço possibilita troca de experiências, além de conhecimentos específicos, e o contato diário com seus pares (professores do

curso) promove o estreitamento de laços e tira o foco da coordenação como destinada apenas para resolver problemas e “apagar incêndios”.

Sobre a formação docente, a constituição de grupos de estudo e seus benefícios, Nóvoa (1997) preconiza que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento crítico e que facilite as dinâmicas de autoformação participada, que implica num investimento pessoal, buscando construir uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Essa afirmação é enriquecida com as contribuições de Fortaleza (2004, p.57):

Reforça-se, assim a necessidade de aliar a teoria a tal perspectiva de reflexão, por meio de processos coletivos de trabalho de modo que o professor possa tomar consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar, bem como levantar discussões sobre quais as condições que lhe são oferecidas para exercer a sua atividade profissional.

Para o gestor G5, faz-se necessário mudar o foco dos encontros institucionais (semanas pedagógicas) deixando-os menos pulverizados, ou no início ou no final de cada semestre. Esse gestor julga ser muito importante ter sempre algo acontecendo na instituição (eventos, reuniões e outros), como parte de uma cultura já instituída, pensada, planejada, executada e avaliada por professores que “são da casa”, e, de fato, conhecem seu cotidiano e seus dilemas.

Atualmente, a formação dos professores gira em torno de iniciativas pontuais e de curto prazo, em que, muitas vezes, os formadores convidados atuam em outras universidades, oferecendo poucas contribuições à realidade específica a que se dirigem. Esse tipo de iniciativa também é válido, desde que seja otimizado por equipes de formação da própria universidade para que se possa dar continuidade aos planos e projetos mais abrangentes a médio e a longo prazo. As iniciativas de formação que envolvem recursos humanos da própria instituição proporcionam maior estabilidade, segurança, continuidade e identidade com os projetos. (ISAIA; PIVETTA, 2005, p. 42).

O gestor G5 pensa ser essencial dar aos professores a capacidade de olharem para “si próprios” e enxergarem o que ainda pode ser feito para melhorarem suas práticas pedagógicas, além de momentos coletivos de troca de experiências e relatos da vivência de cada um em sala de aula. Assim, para Nóvoa (1992, p. 36), “[...] a formação do professor não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal [...]”.

Para o gestor G6, ainda há muito a ser feito, pois a formação pedagógica dos professores não pode e não deve acabar nunca. Acredita que não há receitas ou fórmulas para o sucesso em educação. Pensa que lidar com “pessoas” é um desafio diário, pois são diferentes e muitas são as expectativas projetadas em ambos os lados: professores e instituição.

Almeida (2001) contribui com esse entendimento, ao afirmar que:

[...] o quanto as pessoas, em diferentes contextos, principalmente no contexto de formação, querem ser consideradas, vistas, ouvidas, querem receber uma comunicação autêntica; enfim, o quanto elas desejam ser percebidas como pessoas no relacionamento, e quanto esse tipo de relacionamento traz como ganhos. (ALMEIDA, 2001, p. 77).

Ainda para o gestor G6, a instituição almeja melhorar a oferta de seus cursos para alcançar níveis de excelência e, para tanto, precisa estar em constante processo de autoavaliação. O ensino e sua qualidade deve ser a meta de toda instituição de ensino, uma vez que ensinar é o objetivo central de toda prática pedagógica e, para que possa ser alcançada, faz-se necessário o envolvimento de todos aqueles que se encontram vinculados a esse processo: professores, alunos, gestores e demais sujeitos institucionais.

A melhoria da qualidade far-se-á por diversos meios, entre os quais a reforma das práticas de ensino e de preparação de programas, com a introdução de estudos multidisciplinares, a utilização de novas tecnologias, desenvolvimento de programas flexíveis e programas de educação permanente. O desenvolvimento da pesquisa sobre a própria educação superior é considerado indispensável assim como a reforma das políticas relativas ao pessoal das instituições de ensino superior. (DIAS, 2004, p. 39).

Segundo o gestor G7, é necessário modernizar a instituição, aprimorar e potencializar o uso das tecnologias para que o ensino seja efetivado de forma plena e o trabalho pedagógico possa ser dinamizado, porém, não demonstra como isso poderia ser desdobrado. De acordo com Kenski (2007), para que possa promover transformações significativas nas práticas educativas, as tecnologias devem ser analisadas e incorporadas pedagogicamente e institucionalmente. “[...] isso significa que é preciso respeitar as especificidades do ensino e da própria

tecnologia para poder garantir que o seu uso, realmente, faça diferença” (KENSKI, 2007, p. 46).

Pensar ou projetar ações institucionais futuras, que venham contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes, exige compreender a essência que move todo o processo e não apontar um caminho ou alguns caminhos como únicos. A tecnologia é necessária, ajuda e está inserida não só nas instituições, mas em todos os contextos da atualidade. Porém, ela, por si só, como recurso midiático, não colabora para o fortalecimento de práticas pedagógicas formativas.

Assim, ao final dessa análise destacamos os principais resultados obtidos a partir da categorização:

No que tange à relação existente entre a formação pedagógica docente e o processo de aprendizagem dos alunos, bem como a relevância das questões didáticas nesse processo, aspecto abordado na questão 1, cujo questionamento foi: *“Você associa os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos à formação pedagógica dos docentes? Por quê?”*, ao analisarmos as principais opiniões expressas pelos gestores, dos 7 (sete) entrevistados, 4 (quatro) deles, G3, G4, G5 e G7 comungam, em maior ou menor grau, das contribuições dadas pela didática à prática pedagógica a ser exercida pelos professores e isso é conseguido via formação pedagógica continuada oferecida pelas IES a seus docentes. Essas ações didáticas envolvem toda a relação de ensino e de aprendizagem, percorrendo seu planejamento, desenvolvimento, avaliação e análise dos resultados para as adequações, que, segundo esses entrevistados, dariam maiores subsídios à prática pedagógica em sala de aula.

Termos recorrentes foram percebidos na fala desses entrevistados, uma vez que relacionam a formação pedagógica de seus docentes às questões da aprendizagem dos alunos: competência e/ou desempenho docente, transmissão do conhecimento e sua absorção, saber “levar” a turma, saber “passar” o conhecimento, investimento institucional na formação docente.

Essas ideias aproximam a formação pedagógica continuada do alcance de aprendizagem satisfatória a ser construída pelos alunos, porém, como já visto e sinalizado na análise desse primeiro questionamento, o tema desdobra-se em

múltiplos olhares e não contempla apenas a lógica da formação pedagógica, competência docente e aprendizagem.

Dos 7 (sete) entrevistados, 3 (três) apontaram outros aspectos também relevantes, como a questão da defasagem de conteúdos percebida nos alunos oriundos do Ensino Médio, sendo eles os gestores G1 e G2; e o G6 ressaltou a cultura, de um modo geral, e a forma como a educação é vista, fazendo uma breve comparação da dualidade entre ensino público e privado, e da cultura organizacional e institucional.

Sobre o questionamento 2 (dois) *“Você acredita que a formação docente em nível Stricto Sensu (Mestrado/Doutorado) contribui para uma melhor atuação pedagógica em sala de aula? Por quê?”*, concluiu-se que, embora não haja um consenso a respeito da relação titulação versus desempenho docente, na fala dos entrevistados, o critério geralmente utilizado para a contratação de docentes para o ensino superior é a titulação acadêmica, que dá ao gestor certa “tranquilidade”, por contratar alguém que está ou esteve em processos de formação acadêmica elevados e que pode, automaticamente, flexibilizar os processos formativos contínuos institucionais, uma vez que o professor ingressante chega com uma grande experiência quanto à sua titulação, mas, segundo a literatura, isso não é sinônimo de “estar pronto” para o ofício docente.

A respeito da questão número 3 *“Existem órgãos ou mecanismos contínuos na instituição para que os docentes possam buscar auxílio pedagógico ao longo do ano letivo? Em caso afirmativo, fale um pouco a respeito deste trabalho institucional”*, ao buscarmos proximidades e distanciamentos presentes nos depoimentos dos gestores participantes desse estudo, detectamos que dos 7 (sete) gestores participantes, 2 (dois) deles, o gestor G1 e o G4, afirmaram que as questões e demandas pedagógicas de interesse institucional são discutidas e tratadas em momentos específicos, como em “Semanas Pedagógicas”, por exemplo, que revela a não existência de órgãos ou mecanismos contínuos na instituição para que os docentes possam buscar auxílio pedagógico ao longo do ano letivo.

Na perspectiva dos gestores G2, G3 e G5, as demandas pedagógicas são tratadas pelos professores e coordenadores de cursos, o que nos mostra também não existir uma organização específica e contínua para o atendimento das demandas. Os gestores G6 e G7 informaram existir espaços e

agentes para esses fins, porém, ao discorrer como as práticas eram desdobradas em suas instituições revelaram não existir situações contínuas para o atendimento das demandas. Para G6 e G7 seria importante encontrar um profissional que pudesse assessorá-los nas questões concernentes aos aspectos pedagógicos e psicopedagógicos, porém, o gestor G7 afirma não identificar no mercado de trabalho profissionais com o perfil para o ensino superior.

A análise da questão 4 (quatro) buscava compreender quais são as iniciativas das instituições de ensino superior pesquisadas para a capacitação pedagógica de seus docentes e, ao confrontarmos as respostas obtidas, ficou evidente que, embora os gestores denominem os momentos de forma distinta – “Semanas Pedagógicas”, “Projeto de Formação Docente” ou “Programa de Aperfeiçoamento Docente”, via resultados obtidos nas avaliações institucionais pela Comissão Própria de Avaliação, ou outros –, é consenso que esses momentos são entendidos e oferecidos em tempos específicos – ao término ou início de semestres letivos – e, após essas oportunidades, fica sob a responsabilidade de cada professor buscar outros momentos formativos. Isso demonstra não existir ainda, por parte dos gestores entrevistados, a compreensão ou vontade institucional para que a capacitação pedagógica de seus professores torne-se uma constante.

E, finalmente, a questão número 5 (cinco), *“O que você acha que ainda é necessário fazer aqui na instituição no que diz respeito à formação pedagógica dos professores universitários?”*. As ideias apresentadas pelos gestores acerca do questionamento feito trouxeram resultados bem próximos, gerando termos e palavras recorrentes na fala de boa parte dos gestores participantes, como: “ofertar cursos específicos em momentos diferentes dos das Semanas Pedagógicas”, “consolidar uma cultura institucional voltada para a formação de grupos de estudos”, “desenvolver ações afirmativas para a conscientização dos professores sobre o engajamento e participação nos momentos de capacitação e/ou formação pedagógica”, “diminuir a periodicidade dos eventos realizados nos inícios e termos de semestres, investindo em ações diárias personalizadas junto aos professores”, “modernização institucional e adesão ao uso de tecnologias”, “atingir níveis de excelência docente”, entre outras ideias citadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta pesquisa, tínhamos como justificativa conhecer as articulações e investimentos institucionais das IES privadas a fim de verificar se as ações pedagógicas institucionais desenvolvidas não funcionavam apenas como uma possibilidade de atualização de conteúdos ou realização de eventos esporádicos, que não favoreceriam a práxis docente dos profissionais em exercício nesses espaços institucionais.

Esta pesquisa foi importante por nos possibilitar estudar como acontece a formação pedagógica docente, os movimentos desencadeados e as iniciativas das instituições de ensino superior privadas participantes. Tínhamos o anseio de conhecer quais iniciativas podiam ser encontradas nessas instituições e se elas se apresentavam de fato como uma preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes e se esses investimentos eram suficientes para se desdobrarem em ações pedagógicas consistentes em sala de aula, capazes de contribuir efetivamente para o ensino e a aprendizagem.

Para que pudéssemos desenvolvê-la, lançamos alguns questionamentos que posteriormente se configuraram como o problema desta pesquisa. Assim, buscamos desvelar se nas IES privadas participantes deste estudo era possível perceber engajamento suficiente no que se refere à capacitação pedagógica dos docentes em exercício; se essas IES tinham consolidado algum órgão ou mecanismos contínuos para que os docentes pudessem buscar auxílio ou acompanhamento ao longo do ano letivo; se a capacitação oferecida pelas instituições pesquisadas traduzia-se em uma real preocupação e responsabilidade dos gestores institucionais para com a formação pedagógica de seus docentes.

A respeito do que tínhamos como problema inicial e que nortearia a busca pelas respostas anteriormente lançadas, percebemos que, embora haja ações com as quais as instituições acreditam contribuir para a formação pedagógica dos seus professores, a realidade percebida deixa claro que, no âmbito institucional, essa iniciativa é ainda muito acanhada e incipiente, pois boa parte das práticas arroladas apontam a oferta de capacitações pedagógicas no início ou término de semestres letivos, não havendo, ou acontecendo pequenas ações, ao longo desses

intervalos, e não algo que possa ser percebido como uma política institucional consistente para a formação pedagógica de seus docentes.

Ficou clara a inexistência de órgãos ou mecanismos internos de acompanhamento contínuo junto aos professores no que tange a formação pedagógica e, quando ocorrem essas ações, é de forma isolada e pulverizada, ficando os professores mais experientes e/ou os próprios coordenadores de cursos responsáveis pelo respaldo pedagógico junto a seus pares.

Também não evidenciamos uma preocupação institucional que possa ser diretamente vinculada à formação pedagógica dos docentes em exercício. O que notamos é que a maioria das IES participantes da pesquisa reconhece que as ações desenvolvidas no início e término de semestres letivos são poucas, mas na prática esse reconhecimento não se traduziu ainda em ações contínuas e personalizadas capazes de dar respaldo aos docentes.

A intenção de buscar respostas às questões levantadas nesta pesquisa fez surgir nosso objetivo geral que era o de analisarmos os elementos e/ou aspectos referentes às ações e iniciativas desenvolvidas nas IES pesquisadas com relação à formação pedagógica de seus docentes, com vistas em contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas. Para investigarmos essa questão, fez-se necessário desdobrarmos algumas metas mais específicas, que nos auxiliaram na consecução de nossos propósitos.

Assim, como objetivos específicos, tínhamos o intento de conhecer, junto aos gestores das IES privadas e demais responsáveis pela criação, oferta e avaliação dos programas institucionais, como são configurados os conteúdos que compõem os programas utilizados nas práticas formativas ofertadas aos docentes, bem como compreender como são organizadas as atividades, de modo que possam transpor as exigências dos órgãos regulatórios governamentais e institucionais, para promover contextos significativos para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas aos professores.

No que tange ao nosso objetivo geral, percebemos que as IES participantes do estudo ainda não possuem elementos que possam se configurar como uma formação pedagógica docente consistente, contínua e, de fato, formativa. Percebemos na fala desses gestores a intenção de ofertar outras ações formativas, como: grupos de estudos, órgãos e mecanismos contínuos de formação pedagógica,

porém as ações encontram-se ainda no plano das ideias, pouco amadurecidas ou delineadas institucionalmente. Não é possível enxergarmos um plano de ação para a realização dessas práticas, seja em curto ou longo prazo. Fato que nos revela que os aspectos envolvidos nesse processo precisam ser pensados, planejados e executados por essas IES.

Sobre nossos objetivos específicos, no que tange a conhecermos quais seriam os conteúdos que compõem os programas utilizados nas práticas formativas ofertadas aos docentes, não foram percebidos como almejávamos, pois não detectamos a existência de programas específicos nas instituições. O que nos foi apontado pelos entrevistados girou em torno de “buscar saber o que os professores gostariam de saber” e, mediante essa informação, fazer a oferta de cursos ou semanas pedagógicas. Esse fato nos mostrou a inexistência de um plano de ações, mesmo para as semanas pedagógicas que são realizadas sem existir um planejamento acerca das reais demandas institucionais.

Algumas das instituições mostraram a intenção de “amarrar” esses conteúdos mediante a análise de resultados institucionais obtidos em avaliações internas, pela Comissão Própria de Avaliação – CPA. Embora essa ideia seja interessante, haja vista que, nessas avaliações, todos os sujeitos da IES são avaliados e podem também avaliar, o uso dos dados obtidos acaba sendo desdobrado apenas em semanas pedagógicas, não existindo uma continuidade capaz de acompanhar essas demandas em todos os momentos da vivência universitária.

Sobre as intencionalidades institucionais a respeito da formação pedagógica de seus docentes, detectamos estar mais próximo do cumprimento das exigências dos órgãos regulatórios governamentais e institucionais que, de fato, promover aos professores contextos significativos para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas.

Vimos que a grande preocupação está em “fazer alguma coisa”, algo que possa ser visto, documentado e comprovado caso sejam questionado quanto a essa demanda e não uma preocupação real, pautada na necessidade de dar aos professores uma formação pedagógica consistente, capaz de ajudar o corpo docente em suas dificuldades formativas ao longo do percurso. Fica evidente na fala dos gestores entrevistados que a formação pedagógica é importante, porém, ao

buscamos saber como essa preocupação se desdobra no cotidiano das IES, percebemos que o que ocorre são ações isoladas, pulverizadas e insuficientes para uma real consolidação de práticas pedagógicas formativas.

Como algumas possibilidades para que se possa reverter o quadro que ora apresentamos acreditamos ser de fundamental importância citamos o fortalecimento de políticas públicas e institucionais para ampliação de programas de formação pedagógica para estes docentes que atuam em IES privadas.

Mediante a coleta de dados, constatamos que algumas possibilidades foram apontadas pelos próprios gestores ao sinalizarem a necessidade de mais momentos de trocas de vivências entre os docentes por meio da realização de grupos de estudos, etc., assim como a ampliação da discussão sobre a capacitação e a formação continuada dos professores para que esses momentos sejam menos espaçados e pulverizados e ocorram de forma contínua e personalizada, atendendo aos docentes em suas reais dificuldades pedagógicas.

Dessa forma, concordamos com as sugestões apresentadas por eles, até porque ficou evidente nesta pesquisa que nas instituições envolvidas no estudo temos a presença de práticas pedagógicas formativas que podem ser melhoradas e ampliadas.

Algumas dificuldades ocorreram ao longo do desenvolvimento desta pesquisa e acreditamos que esse fato tenha se dado por estarmos tentando desbravar um caminho difícil de ser percorrido, pois as IES, talvez até por conta de constituírem-se como instituições privadas de ensino superior, não demonstraram inicialmente abertura para que o estudo pudesse ser realizado. Foram enviadas várias cartas de solicitação de pesquisa e de boa parte não obtivemos sequer uma resposta. As IES participantes e que autorizaram a realização da pesquisa, colocaram algumas imposições e não nos autorizaram a consulta junto a documentos institucionais, como o Projeto Pedagógico dos cursos e o Plano de Desenvolvimento Institucional, dentre outros, como tínhamos a pretensão inicial para este estudo.

As entrevistas foram realizadas mediante disponibilidade da agenda dos gestores e em algumas instituições aconteceu o reagendamento algumas vezes. Percebemos que conversar sobre a formação pedagógica dos professores que atuam em instituições privadas tem ainda pouca abertura, pois os gestores

reconhecem que algo a mais precisa ser feito, mas não demonstram estar engajados para que outras oportunidades ou práticas formativas possam ser consolidadas no interior da instituição e por esse motivo tanto a abertura como os dados a serem obtidos tornam-se mais difíceis de serem visualizados.

Mesmo diante de algumas dificuldades que surgem ao longo da trajetória de toda pesquisa, poder realizá-la foi de grande importância para o desenvolvimento profissional e pessoal da pesquisadora, pois estar diante do universo acadêmico e desenvolver todas as etapas de uma pesquisa científica, conhecendo suas dificuldades e limitações foi uma experiência genuína, intrigante, árdua e prazerosa, além de possibilitar estar em contato direto com profissionais que atuam em instituições de ensino superior privadas e que embora estejam em cargos diretivos na função de gestores universitários, já estiveram durante muitos anos em sala de aula, ministrando disciplinas em suas respectivas áreas de conhecimento e conhecem de perto as dificuldades e obstáculos que vão se constituindo ao longo dessa jornada profissional.

Enquanto desenvolvimento pessoal pode-se conhecer um pouco mais e talvez por outra lente como se dá a formação pedagógica nas IES privadas pela perspectiva dos gestores que a administram. Assim, a pesquisadora pode retomar alguns anos atrás e rever a própria caminhada profissional, os objetivos e metas que tinha quando acabara de sair da Universidade, os motivos que a fizeram ingressar no ensino superior, e as perspectivas futuras como profissional nesse nível de ensino.

Quanto às contribuições que essa pesquisa possa trazer, esperamos que sirva de subsídio para outros interessados pela temática e possa ser ampliada, discutida, repensada e socializada tanto pelas IES participantes como por outros sujeitos que por ela se interessem. Acreditamos que nosso trabalho como educadores e pesquisadores, além de árduo, nem sempre nos permite visualizar seus frutos, talvez porque mudanças levam tempo para se concretizarem ou porque nem todos aspiram aos mesmos objetivos.

Enfim, esperamos que essa pesquisa alcance o maior número de pessoas possível, mas, se tal meta não for atingida, mesmo que se apenas um pequeno grupo tomar conhecimento e este estudo for útil, fazendo-os pensar sobre as discussões apresentadas e até mobilizá-los para continuar pesquisando a

temática e desbravando esse universo, já teremos dado nossa contribuição. Porém, essa temática pode ser ainda discutida, uma vez que um estudo abre sempre novas possibilidades para outras pesquisas.

Dessa forma, outros olhares podem e devem ser ampliados para melhor compreendermos a temática, como, por exemplo: qual a percepção dos professores acerca da formação pedagógica que lhes é ofertada? Há percepção por parte dos docentes que a formação pedagógica que recebem é eficaz para ajudá-los em suas demandas pedagógicas cotidianas ou a percebem como meras estratégias institucionais para o cumprimento de exigências de órgãos regulatórios? A formação pedagógica oferecida pelas IES privadas aos professores é percebida pelos alunos como algo eficaz por meio do desenvolvimento de boas práticas docentes em sala de aula? Quais mecanismos governamentais e/ou institucionais devem se desencadear com a finalidade de exigir que, de fato, as IES privadas ofereçam capacitação pedagógica docente de forma contínua para seus professores? Como contribuir para a construção de uma cultura institucional voltada a capacitações pedagógicas formativas, contínuas e personalizadas, capazes de atender as necessidades pedagógicas cotidianas dos docentes?

Com a realização dessa pesquisa, constatamos haver muito a ser feito em prol da formação pedagógica dos professores que atuam nas IES privadas. Há um longo caminho a ser percorrido até que se possa chegar próximo a um modelo de proposta. Temos ciência de que garantir aos professores formação pedagógica de qualidade e com propostas consistentes e problematizadoras passa por inúmeras variáveis, como: vontade política e institucional, planejamento e plano de ações para alcance em médio e longo prazo, engajamento dos gestores, aceitação e adesão dos docentes e consolidação de uma cultura institucional formativa e contínua.

Acreditamos que nos debruçar sobre essa temática contribui por trazer à tona discussões, propor um diálogo sobre esses fatos e apontar algumas mudanças possíveis. Investir na capacitação pedagógica dos professores atuantes nas IES privadas proporciona expressiva melhora das práticas pedagógicas, pois dá, ao professor, respaldo suficiente para construir sua práxis e, aos alunos, a possibilidade de estar em contato com um mestre por excelência e de subtrair uma experiência significativa em seu processo de aprendizagem.

Assim, quando investimos na capacitação pedagógica dos docentes, estamos proporcionando também o alcance de níveis de excelência para o ensino superior, cujo objetivo maior consiste em garantir que a aprendizagem de fato ocorra, formando um bom profissional para o mundo do trabalho, mas, acima de tudo, o cidadão e o sujeito crítico tão necessário “na e para” a contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CEYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww2.pucpr.br%2Freol%2Findex.php%2FDIALOGO%3Fdd1%3D5059%26dd99%3Dpdf&ei=idWGUue5Lc7gsATFpoCgBw&usg=AFQjCNHcnHnZfy4KAFBHH0TKCi2vAg94pg>> Acesso em: 12 nov. 2013.
- ALMEIDA, Laurinda. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda. R.; PLACCO, Vera Maria de Souza. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.
- _____. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior / Coordenação Selma Garrido Pimenta).
- ANASTASIOU, Léa das Graças de Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2004.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2013.
- ANHAIA, Bruna Cruz de. Políticas públicas e sociais para a equidade: um estudo sobre o programa universidade para todos. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 17, n. 60, Jan./Jun. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, Arnaldo Lyrio; FILGUEIRAS, Carlos A. L.. Origens da Universidade Brasileira. **Quím. Nova**, São Paulo, v. 30, n. 7, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422007000700050&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 06 abril 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-4042200700070005>
- BERALDO, Tânia Maria Lima. Formação de docentes que atuam na Educação Superior. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 18 n. 36 p. 71-88 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:38w1yJ0T5AYJ:periodico>>

scientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/521/443+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 23 set. 2013.

BERTOLLETI, Vanessa Alves. Anísio Teixeira e o projeto de universidade brasileira: UDF E UNB. In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFP, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/1.39.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set./dez. 2008.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Pedagogia universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado**. In: EGGERT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 102-120.

_____; ISAIA, Sílvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC: Porto Alegre, ano XXIX, n.3, p.489-501, set/dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CAMACHO, Thimoteo. A universidade pública no Brasil. **Revista de Sociología** Nº 19 – 2005. Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile (p.100 - 133). Disponível em <<http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/19/1906-Camacho.pdf>>. Acessado em 10 abr. 2014.

CAMPOS, Névio de. Faculdade Católica de Filosofia de Curitiba: insígnia do Ensino Superior católico paranaense (1950). **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Santa Catarina, vol. 11, n. 1 - p. 53-61 / jan-abr 2011.

CANDAU, Vera. Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: UNESP, 1996.

COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre Sulina, 1995.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003a.

_____. **O lugar da formação do professor universitário**: a condição profissional em questão. In: ____ (org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003b.

_____. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 8, n. 15, jul/dez. 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6494>. Acesso em abr. 2014.

_____. Trabalho docente na universidade, in: MELLO, E. B. et al. (org.). **Pedagogia universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005a, p.99 - 115.

_____. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: ____ (org.). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005b.

_____. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. **Educação Unisinos**, vol. 5, n. 9, jul. / dez. 2004, p. 103-128.

_____. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. In: Bittar, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Organizadores). **Educação no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 893-914, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 26/01/2014.

DIAS, Ana Maria Iorio. Ser professor(a) universitário(a): monitoria, política e programas institucionais de formação docente. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2088b.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013.

DIEHL, Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____; OLIVEIRA, J.F; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa. [online]. 2002, n.115, pp. 139-154.

_____. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DURHAM, Eunice R. Educação superior, pública e privada. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL. Centro de Estudos Brasileiros e Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford. **Anais eletrônicos...** mar. 2003. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2013.

ÉSTHER, A. B. **A construção da identidade gerencial dos Gestores da alta administração das universidades federais de Minas Gerais**. 2007. 276f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. **Investigação-ação e o problema da Improvisação docente na educação superior**. VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. São Cristóvão/SE, 20 a 22 de setembro de 2012.

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

FERREIRA, Alexandre Marcos de Mattos Pires. A criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP: Um estudo sobre o início da formação de pesquisadores e professores de matemática e física em São Paulo. In: 13º SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 2012, **Anais eletrônicos...** São Paulo: EACH/USP, 2012. Disponível em: <<http://www.13snhct.sbhcc.org.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 30 set. 2013.

FRANCHI, Egle Pontes. A insatisfação dos professores: consequências para a profissionalização. In: FRANCHI, Egle Pontes (Org.). **A causa dos professores**. Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORI, José Luís. **Reforma ou sucata**: o dilema estratégico do setor público brasileiro. São Paulo, IESP-FUNDAP, v. 6, n. 4, nov. 1991.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORTALEZA, M. S.; Renato Eugênio da Silva. Grupo de Estudo: uma perspectiva de prática crítico-reflexiva na formação continuada de professores. In: NARDI, Roberto; BASTOS, Fernando; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. **Pesquisa em ensino de Ciências**: contribuições para a formação de professores. 5 ed. São Paulo: Escrituras: Editora, 2004.

FRANCO, Alexandre de Paula. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e Contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 4, p. 53–63, jul./dez. 2008.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, jan/abr 2008; 13(37): 57-69.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRARDI, Dante Marciano; TOSTA, Kelly Cristina B. T.; TOSTA, Humberto Tonani; GIRARDI, Júlia de Freitas; GIRARDI, André de Freitas. **Considerações sobre a importância da aplicação da teoria dos sistemas nos processos de gestão de pessoas nas universidades**: um estudo de caso na UFFS. In: X Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2010, Mar Del Plata. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/192.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

GRACINDO, Regina Vinhares. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática: Exigências, práticas, perfil e formação. **Retratos da escola**, Brasília, v. 3, n. 4, 2009. Disponível em <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/107>. Acesso em 14 fev. 2014.

GUIMARÃES, Sônia. **Como se faz a indústria do Vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. p. 63-84.

_____. Para (re) pensar os processos formativos do professor do Ensino Superior. In: **ANAIS da IV ANPEd – Sul**. 2006.

_____; PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto. A formação continuada e o significado de ser professor da Educação Superior: um diálogo intersubjetivo. **VIDYA**, v. 25, n. 1, p. 37-44, jan/jun, 2005 - Santa Maria, 2007. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/gtforma/estagio1/71530feb8f061c9b28cd247752805a9f.pdf>>. Acesso em 23/01/2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

LEITE, Denise. Sistemas de Avaliação das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa. **A educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

LUCARELLI, Elisa. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

LUCCHESI, Martha Abraão Saad. O ensino superior brasileiro e a influência do Modelo francês. In: XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU. **Anais eletrônicos...** dez. 2008. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UBopHpqiEW8J:https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/29534/7.2.pdf%3Fsequence%3D1+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 18 dez. 2013.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. São Paulo: Vozes, 2006.

MANCIBO, 2013. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso In: BITTAR, Mariluce (Org). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós - LDB**. Brasília: INEP, 2007, p. 55-70.

MANTEGA, Guido. **O modelo econômico brasileiro dos anos 90**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/Núcleo de Pesquisas e Publicações, 2001. Série Relatórios de Pesquisa, n. 11. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2883/Rel%2011-2001.pdf?sequence=1>> Acesso em: 12 maio 2013.

MARCOVITCH, J. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino Superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** – V. 17, 2002.

MASETTO, Marcos Tarciso. (org.) **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003a.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003b.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs). **Ensinar e aprender no Ensino Superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p.79-108.

MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ENANPAD, 2003. 1 CD-ROM.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MIRANDA, Eva Maria. Ensino superior: novos conceitos em novos contextos. **Revista de Estudos Politécnicos**. 2007, Vol V, n. 8, 161-182.

MIRANDA, Cristina M. S.; SILVEIRA, Amelia. Empreendedorismo corporativo no ambiente de uma universidade no sul do Brasil. In: XII SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS (SIMPOI). 2009, São Paulo. **Anais ...** São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2009. Disponível em <http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2009/artigos/E2009_T00254_PCN-95817.pdf>. Acesso em 14 mar. 2014.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qHwvLt3K7t8J:www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a06.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> > Acesso em 18 dez. 2013.

MONTAGNINI, Marilza Luzia; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação pedagógica de professores universitários: resignificação da atuação docente. In: IV EDIPE – ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - 2011, Anais Eletrônicos... Disponível em: <<http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/339-1400-1-RV.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MORAES, L. V. dos S. de. **A trajetória de mulheres que se tornaram reitoras em instituições de ensino superior no Estado de Santa Catarina**. 2008. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

_____. (org.) **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. 2. Ed. Brasília: Plano, 2001.

NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1995.

_____. Relação escola – sociedade: “Novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (org.) **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, pp. 17/36, 1996.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Crispiniano Carneiro de. **Expansão e interiorização da educação superior pública e gratuita: uma análise da oferta e financiamento**. Bahia 2002 – 2006. In: IX Colóquio Internacional sobre gestão universitária na América do Sul. Florianópolis, 25 a 27 de novembro de 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás**. 2000. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, José Carlos de. A cultura científica e a Gazeta do Rio de Janeiro (1808 – 1821). Rio de Janeiro: **Revista da SBHC**, n. 17, p. 29-58, 1997.

OLIVEN, Arabela Campos. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2005, v.35, n.125, pp. 111-135. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0735125.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2013.

ORLANDO, Evelyn de Almeida; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A Igreja Católica e a Educação Brasileira: Álvaro Negromonte e o Discurso de Moralização da Nação**. SCIENTIA PLENA, v. 3, n. 5, 2007.

PACHANE, Graziela Giusti. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira

(orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

_____; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. In.

Revista Iberoamericana de Educación. (on line) Iberamérica, v 33, n.1 p 1-13, 2004. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>. Acesso em: 13 fev. 2013.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto, Porto Editora LDA, Coleção Escola e Saberes, nº16, 1999.

PACHECO, E.; RISTOFF, Dilvo. I. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Brasília, MEC, INEP, 2004.

PAIVA, José Maria. **Colonização e Catequese**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

PAULA, Maria de Fátima de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação** [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 71-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a05v14n1.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

PAZETO, Elizio Antônio. Participação: exigências para qualidade do gestor e processo permanente de atualização. vol. 17, nº 72. **Em aberto**, Brasília: 2000.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. **A universidade da modernidade nos tempos atuais**. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2009, vol.14, n.1, pp. 29-52. ISSN 1414-4077.

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p.13-37.

RAUBER, Pedro. A educação jesuítica e as reformas pombalianas. In: _____. (org.). **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008a, p. 29-50.

_____. A universidade no Brasil: origem e trajetória. In: _____. (org.). **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, 2008b, p. 51-74.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização In: Bittar, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Organizadores). **Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca. O legado de Anísio Teixeira em relação a Faculdade de Educação da UnB. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. **Anais...** p. 1-12.

RODRIGUES, M.L. **Sociologia das profissões**. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROSA, Lilian Rodrigues de Oliveira. **A Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado Brasileiro: estratégias de inserção política da Santa Sé no Brasil entre 1920 e 1937**. Tese de Doutorado, 2011.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Wak, 2002.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma universitária de 1968. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 453-475, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 jan. 2013.

RUAS, Roberto Lima. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto Lima, ANTONELLO, Claudia Simone, BOFF, Luiz Henrique (org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho Docente e seus Efeitos sobre as Práticas Curriculares. In: **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**. Número Especial: Inclui 2ª parte do dossiê "Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente". Campinas: CEDES, Nº 89, volume 25, set-dez, 2004.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. O legado educacional do regime militar. Cad. **CEDES** [online]. 2008, vol.28, n.76, pp. 291-312. ISSN 0101-3262.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. O ensino superior privado como setor econômico. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, RJ, v. 10, n. 37, p. 411-440, out./dez., 2002.

SILVA, Janaina da Conceição Martins. **Formação continuada dos professores:** visando a própria experiência para uma nova perspectiva. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação ISSN: 1681-5653 n.º 55/3 – 15/04/11.

SILVA, Maria das Graças. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. **Anais eletrônico**... Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 29 set. 2013.

SOARES, Maria Susana Arrosa et. al. **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: UNESCO IESALC, 2002.

SOARES, Sandra Regina. Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. In: NASCIMENTO, Antonio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (orgs.). **Educação e contemporaneidade:** pesquisas científicas e tecnológicas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.
<http://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>

TARDIF, Maurice. (et al.). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teorias e Educação**. Porto Alegre: Panônica Editora, nº 4, 1991, p. 215-233.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: nº 13, jan/fev//mar/abr, 2000, p.5-24.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TEIXEIRA, Cristiana Barra. **O professor como agente principal da mudança de sua prática pedagógica**. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI – 2010. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ppged/index/pagina/id/4059>> acesso em 27/02/2014.

TORRES, C.A. Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão** – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 109-136.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASCONCELLOS, M. M. M. **A universidade e a formação de seus docentes:** alguns apontamentos. Reflexão e Ação (UNISC. Impr.). , v.17, p.164 - 180, 2009.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas, SP: Papirus, 2000.

_____. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al. (Orgs.). **Docentes para a educação superior:** processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência:** Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Carta de Apresentação às IES

Ilmo(a). Prof(a).

Minha dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina intitulada provisoriamente **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE: MOVIMENTOS E INICIATIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS** tem por objetivo analisar os elementos e/ou aspectos envolvidos nas ações e iniciativas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior - IES privadas com relação à formação pedagógica de seus docentes com vistas a contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas.

Para tanto, faz-se necessário realizar entrevistas com os responsáveis pelos setores estratégicos da gestão institucional ligados à ação pedagógica, ao planejamento e desenvolvimento acadêmico, como diretores acadêmicos, pedagogos que atuam diretamente com professores ou que desenvolvam ações institucionais de capacitação docente, coordenadores de cursos ou áreas e demais profissionais afins, bem como a consulta de documentos institucionais (projeto pedagógico dos cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional, etc.) com o objetivo de colher subsídios a respeito da preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes.

Tendo em vista a importância da pesquisa para a formação e capacitação docente contamos com sua colaboração autorizando a realização da coleta de dados nesta instituição no dia/...../....., no período matutino, entre às **10h30min. às 12h.**

Gostaríamos de salientar que os dados coletados serão utilizados somente com fins acadêmicos e que os pesquisadores comprometem-se em manter total anonimato em relação ao nome da instituição, bem como aos dados coletados junto aos entrevistados e os colhidos mediante análise de documentos institucionais, caso isso seja permitido.

Contando com a sua colaboração e antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

ADRIANA DE ARAUJO

Aluna do Programa de Mestrado em Educação da UEL

(43) 8818-1919 / 3348-7556

maranata_2008@hotmail.com

Prof^a. Dr^a. MAURA MARIA MORITA VASCONCELLOS

Orientadora da pesquisa

(43) 3327-4476

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - tcle

A pesquisa intitulada provisoriamente **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE: MOVIMENTOS E INICIATIVAS DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS** orienta o desenvolvimento de minha dissertação de Mestrado no Programa de Mestrado em Educação da UEL e tem por objetivo analisar os elementos e/ou aspectos envolvidos nas ações e iniciativas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior - IES privadas com relação à formação pedagógica de seus docentes com vistas a contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas e ações formativas.

Para tanto, é muito importante que sejam realizadas entrevistas com os responsáveis pelos setores estratégicos da gestão institucional ligados à ação pedagógica, ao planejamento e desenvolvimento acadêmico, como diretores acadêmicos, pedagogos que atuam diretamente com professores ou que desenvolvam ações institucionais de capacitação docente, coordenadores de cursos ou áreas e demais profissionais afins, bem como a consulta de documentos institucionais (projeto pedagógico dos cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional, etc.) com o objetivo de colher subsídios a respeito da preocupação institucional com a formação pedagógica de seus docentes.

Os pesquisadores comprometem-se em manter total anonimato em relação aos dados dos professores, assim como asseguram o direito do entrevistado de, a qualquer momento, retirar seu consentimento para uso de dados. Ao mesmo tempo, solicitam sua colaboração, participando desta pesquisa.

Em: / / 2013.

Adriana de Araujo
Aluna do Programa de Mestrado em Educação da UEL
Tel. (43) 8818-1919 / 3348-7556
maranata_2008@hotmail.com

Concordo em colaborar com a pesquisa, nos termos acima.

Nome completo: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C
Roteiro de Entrevista – Gestores

- 1 – Você associa os problemas relacionados à aprendizagem dos alunos à formação pedagógica dos docentes? Por quê?
- 2 – Você acredita que a formação docente em nível “*Stricto Sensu*” (Mestrado/Doutorado) contribui para uma melhor atuação pedagógica em sala de aula? Por quê?
- 3 - Existem órgãos ou mecanismos contínuos na instituição para que os docentes possam buscar auxílio pedagógico ao longo do ano letivo? Em caso afirmativo, fale um pouco a respeito deste trabalho institucional.
- 4 - Quais são as iniciativas desta instituição de Ensino Superior para a capacitação pedagógica de seus docentes?
- 5 – O que você acha que ainda é necessário fazer aqui na instituição no que diz respeito à formação pedagógica dos professores universitários?