

Aldiciane Pazinato

O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO
PROJETO DA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2015

À minha família pelo apoio, carinho e ajuda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade e objetivo alcançado; à minha família, ao meu namorado Leandro, aos meus professores, amigos, colegas de trabalho e, em especial, ao Professor Altair pela ajuda, compreensão e dedicação.

A todos vocês meu muito obrigado!

"O aprender se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente".

António Nóvoa

RESUMO

A realidade denuncia a urgência em promover os processos formativos dos profissionais envolvidos no contexto do Ensino Superior, como forma de melhorar a qualidade do ensino. Consta-se a formação precária ou, às vezes, a falta de formação dos professores que atuam em sala de aula. Nesse contexto, o presente trabalho propõe-se a compreender o percurso de formação continuada de professores do Ensino Superior, na proposta da pedagogia universitária. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa delineada, metodologicamente, como qualitativa, quanto ao objetivo geral, de cunho exploratório e, de acordo com o procedimento técnico de pesquisa, como um estudo teórico-bibliográfico. Assim, valeu-se da estruturação de um referencial teórico e de uma revisão de literatura para compreender desde os processos de transformação da universidade, de sua origem ao século XXI, e com estes os modos de formação continuada dos professores. Ainda, e muito especialmente, abordou-se os pressupostos da pedagogia universitária para esse processo, tomando-se por base as experiências desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior gaúchas a partir da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior. Os principais resultados apontam para as proficuas possibilidades da pedagogia universitária como uma ação responsável e comprometida com o objetivo de melhoria da formação no ES, por ser um projeto de reforma inovadora deste nível de ensino, que prioriza a formação continuada qualificada dos professores. Nessa direção, seria possibilitado ao professor tornar-se um pesquisador, participar da construção do projeto pedagógico da sua instituição, trabalhar em equipe, frequentar grupos de estudos, desenvolver uma visão interdisciplinar e entender o processo de ensino e aprendizagem como construção de saberes. Conclui-se ser possível pensar a pedagogia universitária como uma política educacional, deixando de ser apenas projeto para ser um indicativo promissor para gestar e desenvolver a qualidade educativa.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação continuada de docentes. Pedagogia Universitária.

ABSTRACT

The reality reveals the urgency to promote the formation processes of the professionals involved in the Higher Education context, as a way to improve the quality of education. It is listed the precarious education or, sometimes, the lack of teachers training that work in the classroom. In this context, the present research proposes itself to understand the route of continuing education of Higher Education teachers, on the university pedagogy proposal. For this, it had been developed an outline research, methodologically, as qualitative, on the overall objective, of exploratory nature and according to the technical procedure of research, as a theoretical and bibliographic study. Thus, it avail on the structuring of a theoretical framework and of a literature review to understand from the transformation processes of the university, since its origin to the twenty-first century, and with these modes of continuing education of teachers. Still, and very especially, it was approached the assumptions of university pedagogy for this process, taking as basis the developed experiences in Higher Education Institutions from Rio Grande do Sul since the Southbrazilian Network of Higher Education Researchers. The main results point to the fruitful possibilities of university pedagogy, as a responsible and committed action with the aim of improving training in Higher Education, because of is an innovative reform project of this education level, which prioritizes the qualified continuing education of teachers. In this direction, it would be allowed to the teacher to become a researcher, to participate on the construction of the educational project of their institution, to work in teams, to attend study groups, to develop an interdisciplinary vision and to understand the teaching and learning process as construction of knowledge. It is conclude that it is possible to think the university pedagogy as an educational policy, ceasing to be just project to be a promising indicative to gestate and develop the education quality.

Keywords: Higher Education. Continuing Education of Teachers. University pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AESUFOPE: Associação de Escolas Superiores Formadoras de Profissionais do Ensino

BM: Banco Mundial

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CREPE: Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP

DPE: Departamento de Pesquisa

EB: Educação Básica

ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ES: Ensino Superior

Fapergs: Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul

FSG: Faculdade da Serra Gaúcha

FURB: Universidade Regional de Blumenau

GATS: Acordo Geral para a Comercialização de Serviços

GTL: Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas

IES: Instituições de Ensino Superior

IICA: Instituto Interamericano de Ciências Agrárias

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LES: Laboratório de Ensino Superior

MEC: Ministério da Educação e Cultura

NAP: Núcleo de Apoio Pedagógico

OEA: Organização dos Estados Americanos

OMC: Organização Mundial do Comércio

PAAP: Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico

PADES: Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior

PEPP: Programa de Formação de Professores Polivalentes

PIEB: Série Interinstitucional Universidade de Educação Básica

PIBIC: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PPI: Projeto Pedagógico Institucional

PRODECA: Programa de Desenvolvimento de Ensino de Ciências Agrárias

PRONEX: Programa de Apoio a Núcleos de Excelência

ProUni: Programa Universidade Para Todos

PUCRS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RIES: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior
SEDIPE: Setor Didático-Pedagógico
UAP: Unidades de Apoio Pedagógico
UEL: Universidade Estadual de Londrina
UFFS: Universidade Federal da Fronteira Sul
UFGO: Universidade Federal de Goiás
UFPEL: Universidade Federal de Pelotas
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM: Universidade Federal de Santa Maria
UNESP: Universidade Estadual Paulista
UNICRUZ: Universidade de Cruz Alta
UNIFRA: Centro Universitário Franciscano
UNIJUI: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPA: Universidade de Porto Alegre
UPF: Universidade de Passo Fundo
URCAMP: Universidade da Região da Campanha
URGS: Universidade do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1.1	Percurso metodológico	1
2	UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE	18
2.1	A transformação e os desafios da universidade no século XXI	18
2.2	Formação é mais que titulação	23
2.3	A formação continuada na Educação Superior	27
2.4	Pressupostos metodológicos, do paradigma do ensino ao da aprendizagem.	31
3	PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ORIGENS, FILIAÇÃO E PRESSUPOSTOS.....	35
3.1	As transformações da universidade e as demandas formativas	35
3.2	Os antecedentes da Pedagogia Universitária.....	41
3.3	A organização do Projeto de Pedagogia Universitária	45
3.3.1	UFRGS	46
3.3.2	PUCRS	48
3.3.3	UFPEL.....	49
3.3.4	UCS	51
3.3.5	ULBRA.....	53
3.3.6	UNICRUZ.....	54
3.3.7	UNISINOS.....	55
3.3.8	UPF	55
3.3.9	FURG	56
3.4	A criação da RIES.....	57
3.5	Os pressupostos formativos da pedagogia universitária.....	60
4	OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE APONTADOS PELA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA.....	65
4.1	A formação numa perspectiva democrática.....	66
4.2	Metodologia pautada pela práxis pedagógica dos envolvidos	69
4.3	A formação continuada decorrente da articulação entre as experiências vividas e a identidade profissional.....	74
4.4	Construção de uma ideia de universidade.....	77
4.5	Reflexão sobre a própria prática e a formação de um professor reflexivo	80
4.6	A formação como um processo de desenvolvimento dos saberes docentes.....	85

4.7	Sistematização do próprio processo formativo e a formação do professor	
	pesquisador.....	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS.....	98

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No âmbito dos debates sobre a educação no Brasil, frequentemente discute-se e questiona-se sobre os problemas e as dificuldades do Ensino Superior (ES). Estes pautam-se, basicamente, no profissional egresso das instituições, ou seja, os profissionais formados para o mercado de trabalho, ainda, na qualidade dos professores que atuam neste âmbito. Na primeira direção, importante e preocupante, o mercado de trabalho e de consumo exige profissionais formados para atuar em diversas áreas e em curto espaço de tempo. Desta forma, a universidade torna-se uma “fábrica de certificados”, onde milhares de estudantes são diplomados em um curtíssimo intervalo de tempo, limitando-se a dar conta de uma carga horária mínima e a aprendizagem se limita a um processo aligeirado de conteúdos, muitas vezes descontextualizados. Neste contexto, dificilmente ocorre uma prática reflexiva sobre o funcionamento das instituições de ES, sua organização curricular, a forma como são planejados os próprios cursos, as necessidades reais dos alunos, dentre outros.

Na segunda direção, a realidade denuncia a urgência em promover os processos formativos dos profissionais envolvidos no contexto do ES, como forma de melhorar a qualidade do ensino. Constata-se a formação precária ou, às vezes, a falta de formação dos professores que atuam em sala de aula. A atuação dos professores do ES, nos dias atuais, requer desejo e comprometimento com a formação de profissionais competentes o bastante para desempenhar sua função numa sociedade complexa, na qual as informações chegam e circulam de maneira muito rápida. Não basta apenas repassar informações, é necessário realizar um trabalho para além disso, contextualizando e mostrando para que servirão, dando asas para que o aluno transforme-as em conhecimento ao longo de uma trajetória acadêmica e, após, em sua carreira profissional.

Para assumir essa postura, deve-se ter claro que a tarefa de educar não se reduz ao dom ou à vocação de ser professor. Para ensinar algo a alguém, muitas vezes desconhecido/novo, necessita-se ter domínio e conhecimento sobre o que irá propor ao discente, precisa-se de embasamento teórico e a habilidade para dar significado a este conteúdo, contextualizando-o historicamente e socialmente. Do mesmo modo, precisa-se relacionar-se com o aluno, interagir, conquistá-lo, motivá-lo, tanto mais fácil será o processo educativo quanto maior for o elo entre os sujeitos que dele participam; ainda, tem que se saber o método mais indicado à construção de determinado conhecimento, ou seja, é necessário o conhecimento didático (metodologias de ensino) e pedagógico.

Neste processo que revela-se dinâmico e complexo, encontram-se professores com preparação fragilizada, desvinculados do objetivo precípua do ES¹, na condição de iniciantes ou veteranos. No primeiro caso percebe-se, não raras vezes, professores entrando em sala de aula para atuar pela primeira vez, poderia se chamar de “crus”, espelhando-se apenas em seus próprios formadores, seus professores, deixando transparecer a forma como foram conduzidos ao conhecimento no curso de graduação. No segundo caso, professores "acostumados", a um modo de "dar" aula e com pouca flexibilidade ou motivação à mudança, à inovação. Nesta direção, Zabalza (2004, p.158) debate sobre a dificuldade de formar professores já estabelecidos há muito tempo ou em fim de carreira:

não por uma discriminação em razão da idade, mas por já terem, talvez, muito habituados a uma determinada forma de atuar, muito acostumados a uma cultura baseada no individualismo e no arbítrio pessoal; portanto, com poucas possibilidades de assumir mudanças.

Frente a esta constatação, o presente trabalho de pesquisa, realizado no contexto de processo formativo do Mestrado em Educação, propõe-se a compreender o percurso de formação continuada de professores do ES, na proposta da pedagogia universitária que delinea a temática ou campo teórico deste estudo, explorando-se, no contexto do ES, o Projeto Pedagogia Universitária idealizado pela Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES), com fins últimos de adentrar ao campo da formação de professores neste nível de ensino, como visto, lacunar. Abordando-se este tema não se tem a pretensão de promover um estudo original, visto que vários são os esforços, produções teóricas, projetos de pesquisa, associações que têm como objetivo pensar o perfil do docente do ES. Pretende-se, tão somente, de algum modo agregar a estas iniciativas, convergindo na direção da pedagogia universitária, que, como grupo de pesquisa - RIES, tem recebido

¹ Pimenta e Almeida (2011, p.23) destacam alguns dos objetivos do ES na contemporaneidade como aspectos a serem considerados pelo professor, quais sejam: a) propiciar o domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicos, assegurando o domínio científico e profissional do campo específico de atuação; b) possibilidade de superação de uma visão e formação fragmentadas, por meio da interdisciplinaridade; c) desenvolver a capacidade de reflexão que conduza à autonomia do aluno na busca de conhecimentos; d) considerar o ensinar como atividade integrada à de investigar; e) desenvolver habilidades de pesquisa que se integrem aos cursos e aos processos formativos, superando uma iniciação científica que, por vezes, isola o estudante do curso e se fixa nos laboratórios dos professores; f) substituir o ensino limitado à transmissão de conteúdos, por um ensino que constitua em processo de investigação, análise, compreensão e interpretação dos conhecimentos e de seus fundamentos e métodos em seus aspectos epistemológicos, históricos, sociais, culturais, éticos e políticos; g) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade pedagógica mais do que a avaliação como controle; h) conhecer o universo cultural e de conhecimentos dos alunos e, a partir deles, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

reconhecimento pela sua atuação dentro das universidades, principalmente na formação de professores.

A pedagogia universitária é, nesta direção, uma forma de apoio pedagógico aos professores universitários, a qual visa contribuir para o incremento de políticas institucionais de formação contínua, buscando e priorizando a valorização e qualificação do trabalho docente. Afirma-se no contexto do ES como direcionamento capaz de superar ações isoladas como cursos, palestras, disciplinas de pós-graduação e estágios, os quais vêm sendo utilizados para a preparação de professores e, parece, de acordo com a realidade empírica, não estar produzindo a necessária qualificação destes, com consequências negativas para alcançar os objetivos da educação superior. Nesse âmbito de reflexão, chama-se atenção para Pimenta e Almeida (2011, p. 21) quando afirmam ser

a universidade [...] uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

É importante projetar um novo paradigma universitário, com modelos inovadores de planejamento e execução do processo ensino e aprendizagem, redirecionando objetivos, estratégias, recursos, espaços, planos de estudos e capacidades docentes. Portanto, é urgente a atualização do docente para poder acompanhar os avanços que ocorrem no mundo, precisa-se e deve-se aprender diariamente, construir e produzir novos conhecimentos partindo do aperfeiçoamento, qualificando o processo de ensino e aprendizagem. Precisa-se, portanto, de um novo professor. A pedagogia universitária surge como uma possibilidade para fazer frente a esta demanda, constituindo um programa que encerra uma proposta de formação continuada, do qual diversas universidades brasileiras participam², atuando como apoio pedagógico aos professores. Ainda, busca ampliar as discussões para promover políticas institucionais que possam contribuir na melhoria da qualidade do ES, especialmente tratando-se da qualificação dos profissionais que nele atuam. Para tanto, organiza suas ações na construção colaborativa de propostas inovadoras. Neste campo de atuação, tem se destacado a

² Tem-se em Morosini (2003) algumas instituições que trabalham dentro da ótica da pedagogia universitária e que serão, em oportuno, tratadas neste estudo: a PUC-RS, a UFPEL, a UNISINOS, a UFRGS, a UFSM, a UNICRUZ, a UNIUIJUI e a URCAMP. Ainda, a FURB, UEL, UNESP, UFGO, UNIFRA, e a UPF.

RIES, como uma importante organização em rede que tem fomentado diversas pesquisas relacionadas com a temática, bem como produzido diversos materiais como resultado de sua atuação. Morosini (2007, p. 15) destaca a importância de todos esses eventos para o ES:

Os eventos se constituíram em um espaço de trocas e compartilhamento de ideários capazes de valorar as pesquisas referentes à Educação Superior, articuladas a partir do campo da Pedagogia Universitária, justificando, assim, o impacto social que esta vem assumindo para a educação superior no país e nos países de área de abrangência do Mercosul. É com esse intuito que a rede publica esta série denominada RIES/PRONEX, constituída de 4 volumes cada um, decorrente de um dos encontros antes detalhados.

Tal possibilidade, diante dos aspectos lacunares apresentado na formação do professor do ES, justifica a realização e o direcionamento dado a este estudo que se deu a partir do seguinte problema de pesquisa: quais as contribuições da pedagogia universitária para a formação continuada de docentes do ES, no contexto da RIES? Na busca por responder a esta questão, definiu-se como objetivo geral do estudo: compreender as contribuições da pedagogia universitária para a formação continuada de docentes do ES, no contexto da RIES. Como objetivos específicos traçou-se: a) organizar referencial teórico que aprofunde o conhecimento sobre a universidade e a formação docente; b) identificar os referenciais teóricos que fundamentam a formação docente na perspectiva da pedagogia universitária, a partir de uma postura reflexiva; c) sistematizar o desenvolvimento do Projeto de Pedagogia Universitária do sul do Brasil; d) analisar os impactos da pedagogia universitária na formação continuada dos docentes universitários que compõem a RIES.

1.1 Percorso metodológico

Para a realização deste estudo, primeiramente, definiu-se os enfoques a serem pesquisados com vistas a alcançar o objetivo traçado. Assim, inicialmente, buscou-se por construir um referencial teórico, a partir de autores que trouxessem o entendimento sobre o contexto da universidade e a formação docente, de modo a compreender a transformação e os desafios da universidade no século XXI para qualificar esse processo. Neste sentido, serviram de base à construção teórica Buarque (2003), Santos (2004), Zabalza (2004), Masetto (2005), Sousa (2005), Cunha (2006), Panizzi (2006), Veiga (2006), Pereira (2007), Behrens (2008), Imbérnon (2009, 2011) e Almeida (2012).

Na sequência, direcionou-se a constituição do referencial para a compreensão da pedagogia universitária, abordando suas origens, filiação e pressupostos no entendimento das transformações da universidade e as demandas formativas deste contexto. Serviram de base a esta etapa Chauí (2001), Leher (2001), Morosini (2003, 2006, 2007), Santos (2004), Sguissardi (2006), Krahe (2007), Rodrigues (2007), e, ainda, Chaves, Lima e Medeiros (2008), do mesmo modo o referencial foi fundamentado nos ditames da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ainda, para a compreensão das características do professor que trabalha na direção desta proposta pedagógica, professor reflexivo e pesquisador essencialmente, evidenciaram-se como importantes: António Nóvoa (1995), Donald Schön (1995, 2000), Marilena Chauí (2001), Cristovam Buarque (2003), Boaventura de Sousa Santos (2004), Selma Garrido Pimenta (2005, 2012), Wrona Panizzi (2006), Deise Mancebo (2010), Elli Benincá (2011), Eldon Mühl (2011), Isabel Alarcão (2011), Maurice Tardif (2000, 2012, 2014), dentre outros.

A partir do referencial teórico, partiu-se à sistematização de uma revisão de literatura, tendo por base, especialmente, a produção da RIES/PRONEX³, organizada em quatro volumes, a partir do ano de 2005, para compreender o processo de formação continuada pensado, para cada instituição universitária que aderiu ao Projeto Pedagogia Universitária como forma de direcionar o processo de formação continuada de seus docentes. Assim, abordou-se as questões peculiares às seguintes instituições: UFRGS, PUCRS, UFPEL, UCS, ULBRA, UNICRUZ, UNISINOS, UPF e FURG.

A análise da revisão de literatura e do referencial teórico, mediante uma atitude reflexiva sobre os dados secundários coletados, conduziu, por fim, às considerações que permitiram traçar, em linhas gerais, os pressupostos básicos na perspectiva da pedagogia universitária para a formação continuada de docentes do ES.

³ Esta produção está organizada em quatro volumes, nos anos de 2003, 2006, 2007 e 2008, tendo por coordenadora a Professora Marília Costa Morosini, e distribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação e Cultura (MEC), marco do esforço coletivo do qual participaram dezenas de acadêmicos brasileiros, oriundos das mais diferentes regiões do país, num trabalho concebido e produzido por integrantes Ries, com apoio da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ainda, do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX). A compilação de textos é resultado de um trabalho coletivo baseado na pesquisa e no ensino que vem sendo realizado por um grupo de professores investigadores de diferentes instituições de ES do Rio Grande do Sul (FSG, FURG, PUCRS, UCS, UFRGS, UFPEL–UFMS, UNICRUZ, UNISINOS e UPF), que se dedicam ao estudo da ES consolidado na vertente da pedagogia universitária. "Trata-se de uma obra que abrange virtualmente todas as grandes questões da Educação Superior – a sua história no Brasil e no mundo, os seus agentes, professores, alunos e servidores técnico-administrativos, os seus propósitos distintos, os seus modelos organizacionais, os seus contextos históricos, os seus financiadores, as grandes tendências e conflitos que experimenta (privatização, internacionalização, democratização), as pedagogias que a orientam, as redes nacionais e internacionais que a articulam, os processos avaliativos e regulatórios que mobiliza" (MOROSINI, 2006, p.51).

A pesquisa assim pensada e estruturada delineou-se, metodologicamente, a partir de seu problema de pesquisa, como um estudo qualitativo. A pesquisa qualitativa, na visão de Silva e Menezes (2005, p. 20), considera a existência de

uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

No entender de Denzin e Lincoln (2005 apud FLICK, 2009, p.16),

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste de um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo.

Em face ao objetivo geral "compreender as contribuições da pedagogia universitária para a formação continuada de docentes do ES", a pesquisa delineou-se como exploratória. Esta, valendo-se predominantemente de dados secundários, segundo Lakatos e Marconi (2001), está voltada para a formulação de questões ou de problemas de investigação que aumentem a familiaridade do pesquisador com o assunto, desenvolvendo hipóteses sobre o tema pesquisado, modificando ou esclarecendo conceitos. Na mesma direção, Gil (2002, p.41),

Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Por fim, em relação ao procedimento técnico de pesquisa, esta se caracteriza como teórico-bibliográfica, por ter como fonte de dados secundários livros, periódicos e sites que permitiram a leitura e análise de dados já coletados, tratados e divulgados. Isso, na direção de constituir um referencial teórico e/ou uma revisão de literatura. Assim, é importante salientar o que afirma Moroz (2002, p. 26), quando trata da importância da pesquisa que se origina de literatura especializada:

A partir da consulta à literatura especializada, é possível dirigir investigações para ramos mais profícuos, evitando-se a replicação de trabalhos por desconhecimento do que já foi realizado. A consulta à literatura permite, ainda, familiaridade em relação aos temas nela tratados, em o quê seria impossível a realização de um trabalho de boa qualidade. Finalmente, o conhecimento daquilo que já está disponível fornece, em geral, boas sugestões quanto às técnicas de pesquisa mais adequadas à investigação de problemas específicos.

Assim, apresenta-se este estudo organizado em quatro capítulos. O primeiro contextualiza o tema, justifica o estudo e apresenta os objetivos e questão problema, bem como o percurso metodológico traçado. No segundo capítulo aborda-se sobre a universidade e a formação docente, discorrendo-se, primeiramente, sobre as transformações e os desafios da universidade no século XXI, após sobre necessidade da formação docente para enfrentar tais desafios, bem como considerações gerais sobre formação, entendida para além de titulação e formação continuada, foco principal desta construção.

No Capítulo 3 aborda-se sobre a pedagogia universitária, trazendo considerações sobre sua origem, filiação e pressupostos, partindo-se das transformações da universidade e as demandas formativas, até focar-se, especificamente, nas experiências de diversas IES ao aderirem ao Projeto Pedagogia Universitária para direcionar seus processos de formação continuada. No Capítulo 4, trabalha-se na direção de evidenciar pressupostos para uma formação docente continuada em Instituições de Ensino Superior (IES) na perspectiva da pedagogia universitária, a partir da reflexão sobre a formação num direcionamento democrático, evidenciando metodologias pautadas pela práxis pedagógica dos envolvidos, com articulação entre as experiências vividas e a identidade profissional e tendo a formação como um processo de desenvolvimento dos saberes docentes, evidenciando a importância do professor reflexivo e pesquisador que, por assim ser, pensa uma nova universidade e sistematiza o seu processo de formação. Por fim, tece-se as considerações finais advindas deste percurso teórico e apresenta-se as referências que lhe deram sustentação.

2 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

Não se pode pensar a função e a estruturação da universidade, hoje, sem pensar a função do docente nesta instituição. No entanto, refletir sobre esses aspectos obriga a fazer, ao menos, breve retomada histórica para compreender as principais mudanças que foram se operando ao longo dos anos para constituir a universidade que ai está, imersa em crises e demandas, e o professor que nela atua, carente de formação. Funções deste capítulo.

2.1 A transformação e os desafios da universidade no século XXI

Santos (2004, p. 12-16) evidencia a crise da identidade da universidade e diferencia claramente as fases pelas quais a mesma passa: a crise de hegemonia, de legitimidade e institucional. Define-se a crise da hegemonia como a descaracterização intelectual, científica e pedagógica quando a universidade, de uma instituição de elite, passou a ser uma instituição de “massas”, ocorrendo a dicotomia existente entre educação humanística (transmitir a alta cultura, formar o caráter) e formação profissional (repassar aptidões técnicas especializadas). Tal crise é deflagrada, também, pela redução de recursos financeiros para a investigação. A crise da legitimidade caracteriza-se pela fragmentação do sistema universitário e a desvalorização da titulação. Por fim, a crise institucional é caracterizada como a redução do compromisso financeiro do Estado com este bem público que é a universidade e, conseqüentemente, a sua autonomia, além da concorrência da universidade privada, fortemente financiada pelo Estado. Em decorrência disso, a universidade perde, de certa forma, a sua autoridade e poder, enquanto instituição promotora do conhecimento, sente-se “abandonada” quanto ao suporte financeiro do Estado e obrigada a se inserir e competir no setor privado; o que acentua o fenômeno do neoliberalismo, originado em 1980, transformando a universidade em mercado e a educação em produto.

Esta crise da identidade da universidade faz refletir sobre alguns pontos relevantes, um é a questão da desestabilização desta instituição tão importante historicamente e, o outro, repensar os objetivos da universidade, sua missão, compromisso, acertos, erros e possibilidades de mudanças para melhorar. Buarque (2003, p.7) afirma que houve “tremenda expansão das universidades particulares, financiada por recursos privados e por recursos públicos indiretos. É frequente que esses financiamentos estejam claramente vinculados a interesses econômicos”. Neste sentido, Santos (2004, p. 17) identifica duas fases nesse processo de mercadorização universitária:

Na primeira, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, expande-se e consolida-se o mercado nacional universitário. Na segunda, ao lado do mercado nacional, emerge com grande pujança o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, está em curso a globalização neoliberal da universidade.

Desta forma, a universidade transforma-se em indústria educacional⁴, ou seja, adota uma cultura empresarial⁵. Se por um lado, reduziram-se os investimentos públicos na educação superior, por outro, aumentou a concorrência entre as empresas, o que intensificou a procura por inovação tecnológica e mão de obra altamente qualificada. O que repercute, na década de 1990, com o crescimento do emprego com baixíssimo nível de qualificação e a necessidade de que a universidade encurte o período de formação, tornando-o mais rápido, flexível e transversal, em função da concorrência e adaptando-se às exigências do mercado, porém, “pobre” culturalmente. Além disso, Santos (2004, p.25) evidencia a transformação da universidade para o consumo, pois “a eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores”.

Nesta perspectiva, Santos (2004) acrescenta que, o Banco Mundial (BM) e o Acordo Geral para a Comercialização de Serviços (GATS), realizando acordos voluntários comerciais, apostaram em ideias reformistas da educação, como por exemplo, a universidade deve dar conta da sociedade da informação e do conhecimento através das tecnologias da

⁴ A indústria educacional denota, do ponto de vista de sua definição, o processo no qual o capital (investimento financeiro) invade a educação, apropriando-se de instituições de ensino, interferindo diretamente no processo formal de ensino-aprendizagem, submetendo o próprio processo pedagógico às leis de mercado e, portanto, às suas leis de valor e lucro. Dito de forma mais direta, escolas, faculdades, universidades, alunos e professores tornam-se parte do complexo empresarial dominado por grandes corporações privadas, as quais se transformam em verdadeiras agências comercializadoras do saber com fins eminentemente lucrativos. O que se constata nesse processo é a invasão da lógica econômico-mercantil no âmbito da educação, impondo sua forma mercadológica ao processo pedagógico e transformando, com o apoio e incentivo da política educacional governamental, o ensino superior em negócio rentável. Desse modo, processos formativo-educacionais deixam de ter sua dinâmica e seu tempo próprios, sendo absorvidos pela lógica econômico-lucrativa e tornando-se prisioneiros de suas exigências. Torna-se evidente, pois, a subordinação do significado de “formação geral” (*Bildung*) e dos critérios de uma educação de qualidade à lógica da indústria educacional (DALBOSCO, 2009, p.75-76).

⁵ A cultura empresarial, de modo geral, orienta-se pelos princípios da eficiência contábil, da previsibilidade e do controle da estrutura institucional. Os valores que são os da flexibilidade, da competição, da produção sem excessos e da oferta de mercadorias atrelada à demanda. O estilo gerencial é rígido e vertical. Conforme podemos perceber na análise de Giroux, a cultura empresarial é pouco afeita a uma instituição de natureza democrática, que se destina prioritariamente ao atendimento de demandas sociais; vai de encontro à concepção secular de universidade, que, ainda que tenha preocupações voltadas ao atendimento das demandas das indústrias e do mercado, mantém como função principal o atendimento das demandas sociais e o compromisso com o desenvolvimento intelectual, moral e político da população de uma nação. Por isso, o avanço da cultura empresarial no âmbito universitário é uma grave ameaça a sua função social e política de promover a formação integral do ser humano e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (MÜHL, 2009, p.98).

informação e da comunicação, substituindo o papel da universidade de instituição para o de empresa, fortalecendo a competitividade e favorecendo as privadas, pois estas se adaptam facilmente às normas e exigências dos interesses mercantis. Assim, esta pressão do privado sobre o público fragiliza a autonomia universitária, a pesquisa, a formação, a extensão e a liberdade acadêmica, a qual é vista pelo BM, como a concessão do espaço da sala de aula e do docente às tecnologias pedagógicas *on line* e ao ensino à distância, dentre outros aspectos.

Com o intuito de amenizar este “caos” do ensino superior público, Santos (2004, p. 55) identifica algumas ideias para uma reforma criativa, democrática e emancipatória:

Globalização contra-hegemônica da universidade enquanto bem público significa especificamente o seguinte: as reformas nacionais da universidade pública devem refletir um projeto de país centrado em escolhas políticas que qualifiquem a inserção do país em contextos de produção e de distribuição de conhecimentos cada vez mais transnacionalizados e cada vez mais polarizados entre processos contraditórios de transnacionalização, a globalização neoliberal e a globalização contra-hegemônica. Este projeto de país tem de resultar de um amplo contrato político e social desdobrado em vários contratos setoriais, sendo um deles o contrato educacional e, dentro dele, o contrato da universidade como bem público.

Para a universidade pública efetivar a reforma necessita contar com a participação de alguns protagonistas, sendo ela mesma a primeira, reinventando a si mesma, depois o Estado e os cidadãos, individualmente ou coletivamente organizados. Isso, fomentando o acesso à universidade, à extensão, incentivando a pesquisa, qualificando cursos de graduação e pós-graduação em rede, a ecologia de saberes⁶, o diálogo estreito entre universidade e escola pública, bolsas de estudo, o cuidado com o objetivo do financiamento das pesquisas pela indústria e, por fim, o comprometimento e a responsabilidade social. Buarque (2003, p. 8) destaca cinco grandes eixos para que ocorra esta mudança universitária:

- a) voltar a ser a vanguarda crítica da produção do conhecimento;
- b) firmar-se, novamente, como capazes de assegurar o futuro de seus alunos;
- c) recuperar o papel de principal centro de distribuição do conhecimento;
- d) assumir compromisso e responsabilidade ética para com o futuro de uma

⁶ A ecologia de saberes é um aprofundamento da pesquisa-ação. É, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, dentre outras) que circulam na sociedade (SANTOS, 2004). A ecologia de saberes, ainda de acordo com Santos (2004), são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja a partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes (SANTOS, 2004, p. 76-78).

humanidade sem exclusão; e
e) reconhecer que a universidade não é uma instituição isolada, mas que ela faz parte de uma rede mundial.

As informações circulam muito rápido, avançando aligeiramente e se modificando. Nenhum aluno depois de diplomado está pronto para o restante da sua carreira profissional, este precisará atualizar-se permanentemente, reconstruindo conceitos e convicções tidas como certas e imutáveis. Da mesma forma acontece com a universidade, o mundo globalizado avança, as informações se modificam; porém, esta instituição não está conseguindo acompanhar e se transformar, entrando e permanecendo em crise, negligenciando seu caráter científico.

O diploma não é mais garantia de um futuro promissor para um jovem graduado, por um lado, pelo elevado número de diplomados e, por outro, pelo fato de a universidade não acompanhar as mudanças das informações, por não estar atualizada, bem como, pelo aligeiramento do processo da formação. Por isso, a atualização deste recém-formado necessita ser permanente, o contato com a universidade jamais poderá ser rompido; o que serve também, para o professor universitário, que atua diariamente na formação deste aluno/profissional. Buarque (2003, p.16) acrescenta a este pensamento a ideia de que “os professores universitários prestem novos concursos, em prazos que permitam demonstrar a atualidade de seu conhecimento”.

Ao tratar de avanços tecnológicos muito rápidos, acesso e transformação das informações instantaneamente, Buarque (2003) sugere alguns aspectos que convertem-se em exigência para a universidade no momento histórico como, por exemplo, atualização constante das informações; reformulação dos currículos dos cursos; a escolha, por parte do aluno, do programa curso de interesse, disciplinas e professores; a exclusão do vestibular para ingressar na universidade; consideração de aulas à distância por meio de rádio, televisão ou internet, não precisando mais ter um local fixo e a presença do aluno e do professor neste; a criação de departamentos disciplinares, núcleos temáticos e núcleos culturais; unir todos os tipos de universidade a um sistema único de criação do saber e, ainda, o aproveitamento de recursos financeiros, sejam de origem pública ou privada.

É urgente a tomada de consciência sobre a universidade, necessitando de financiamento e incentivos sobre o papel que desempenha e sua autonomia, precisa-se debater a respeito da instituição universitária e sua crise. É essencial que a utilização do conhecimento científico tenha uma ampliação de horizontes e que os diversos sujeitos tomem a pesquisa como fator primordial, que aumente a riqueza material e intelectual; igualdade e oportunidade

a todos; envolvimento efetivo da sociedade, professores e alunos nas decisões da universidade. Como afirma Panizzi (2006, p.09), torna-se necessário pensar e construir, “conjuntamente, uma nova universidade, uma universidade que goze de princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional, mas que saiba responder às exigências da sociedade neste novo tempo”.

Com a evolução do mercado de trabalho, paralelamente, surgem as mais diversas e novas profissões, nas diferentes áreas do conhecimento; o que, conseqüentemente, exige uma qualificada e boa formação, tanto geral, quanto específica como determinante na atuação deste profissional. Quem é responsável por esta tarefa? A universidade. Sendo assim, a sociedade do conhecimento⁷, que predomina os dias atuais, se apresenta muito mais complexa e veloz, pois as informações se disseminam rapidamente e também, se modificam ligeiramente; o que resulta em absorção coletiva e, não mais individual como acontecia há tempos atrás. Um exemplo concreto deste fato são os intercâmbios acadêmicos entre vários países, o qual é absolutamente importante para Panizzi (2006, p.26), “tanto no sentido de atualizar professores e pesquisadores como de lhes proporcionar condições de diálogo e trabalho, visando à exploração das fronteiras do conhecimento”. Nesta relação de troca e cooperação todos ganham e aprendem, evidenciando a busca por uma universidade melhor.

Porém, é necessário tomar cuidado e ter cautela para que a universidade não perca o privilégio de expedir títulos acadêmicos, cedendo a interesses de alguns ao realizar parcerias e acordos em prol da pesquisa, abrindo caminho para a competição entre estas instituições, tornando-a objeto a serviço da globalização, novamente na direção de transformar a educação superior em comércio, o que redefine as exigências da formação acadêmica e produção do conhecimento. Nas palavras de Panizzi (2006, p.32, grifos da autora), esta formação voltada ao mercado de trabalho:

⁷ Aí reside o valor da ideias, as quais transformaram a sociedade atual, de base industrial, numa sociedade do conhecimento. E nesta, diferentemente da sociedade industrial, considera-se que o conhecimento e a tecnologia, e não a mera produção, são os elementos de maior impacto econômico e social. Hoje, para todos, parece muito clara essa afirmação, tantas vezes repetida, de que vivemos na sociedade do conhecimento e de que este não só predomina no conjunto das relações como também se apresenta cada vez com maior complexidade e mais rápida velocidade de geração. A própria dinâmica do conhecimento mudou. Agora, não só temos muito mais conhecimento, como também ele se cria e se aplica de forma cada vez mais rápida, é mais intenso, se dissemina com uma velocidade cada vez mais acelerada e dispõe de uma quantidade cada vez maior de meios de difusão. Dessa forma, a sociedade ficou muito mais refinada. E, embora um significativo fragmento da população siga excluído como ator dessas mudanças, todos estão vivendo isso (PANIZZI, 2006, p. 23-24).

delega à universidade um papel de agente responsável pela *autorização* do exercício profissional. Essa atribuição é restritiva e mutiladora do papel da universidade. No momento em que ela assume essa tarefa de autorizar o exercício da profissão, sem dúvida, ela se engessa, se limita e, mais, se homogeneiza. Homogeneiza a si mesma - a universidade - e também o sistema educacional como um todo.

Tais colocações, observadas na perspectiva de formação educacional, atribui à universidade o privilégio de uma instituição “insubstituível”, de aprendizagem contínua, permanente e agregadora, que desperte o “aprender” nos estudantes ao longo da vida, transformando-os em agentes pensantes e ativos do processo, competentes e atualizados, quanto aos conceitos científicos e tecnológicos. A universidade tem o papel, a missão, deve assumir como princípio desenvolver e formar pessoas com competências para conseguirem posicionar-se criticamente frente a problemas complexos, profissionais que tomam decisões e, reflitam, posteriormente, sobre suas ações. Fazer com que este sujeito acadêmico pense sabiamente sobre o que a sociedade lhe põe aos olhos, que reaja criativamente, demonstrando competência e comprometimento é tarefa da universidade que se quer. Para obter o sucesso, a universidade precisa querer mudar, rompendo e vencendo obstáculos, deixando de fazer e repetir o mesmo, dando respostas ao mercado de trabalho e mantendo a capacidade de questionamento, do rigor teórico, científico e metodológico - o que só ela é capaz de fazer.

2.2 Formação é mais que titulação

A docência é uma tarefa complexa, uma profissão que exige domínio da disciplina ministrada, da forma como explicar os conteúdos e do acompanhamento das mudanças da sociedade, o que impõe novas condições de trabalho. Não há dúvida da complexidade da docência universitária, pois esta é uma profissão especializada que necessita formação adequada para seu exercício com qualidade. A docência universitária está condicionada à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que imprime ao profissional o compromisso com uma atividade construtora do conhecimento e socializadora deste, por meio da reflexão e problematização. Portanto, é necessário pensar a redefinição dos papéis deste professor, refletir sobre a sua função e responsabilidade para enfrentar os desafios da profissão, sobre a evolução de seus modos de aprender e ensinar e sobre a necessidade da busca permanente de atualização, como exige a sociedade contemporânea. Neste sentido, Imbérnon (2009, p. 37, grifos do autor) considera que:

O objetivo dessa reestruturação deveria ser ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu *status* trabalhista e social.

Diante desse quadro de necessidades, é preocupante o fato de que o docente universitário, na maioria das vezes, possui formação didático-pedagógica precária, deixando-a para segundo plano, dedicando-se exclusivamente ou com mais empenho ao universo da pesquisa e produção do conhecimento, ênfase dada pelos cursos de pós-graduação. Além do mais, a legislação também estabelece como critério para atuar no ensino superior este aspecto, o que pode ser visualizado no artigo 66 da LDB, Lei nº. 9.394/1996 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, s/p). Reafirmando-se que estes cursos são focados no preparo de pesquisadores em seus campos específicos, sem exigência quanto à formação pedagógica docente, raramente incluem nos seus currículos a disciplina de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, ou outras que deem direcionamento pedagógico, o que fragiliza a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na universidade.

A legislação mostra-se extremamente aberta, com uma lacuna quanto à formação pedagógica, não esclarece de que forma se organiza, delegando ao professor a opção por ser um mero transmissor e repetidor de velhos modelos ou não, deixando a desejar ou ignorando quando a questão é a qualificação pedagógica. Assim, alguns docentes que sentem dificuldade em sua prática buscam formação continuada por conta própria em suas instituições de trabalho, o que eleva a necessidade de programas referentes a este tema na academia para dar conta desta deficiência ou, ainda, para qualificar os processos de ensino e aprendizagem nas IES.

Este cenário é merecedor de atenção devido ao elevado crescimento e expansão do ES apresentado pelos números de instituições credenciadas, tanto de universidades privadas como de públicas. Tais instituições com cursos noturnos e diurnos, estudantes exclusivos ou trabalhadores, com responsabilidades familiares, de diferentes idades, com cursos presenciais e/ou à distância, enfim. Para dar conta deste contexto e desta clientela diversificada se faz necessário professores, porém, estes, na maioria das vezes não estão preparados. Bom profissional na área que atua e bom pesquisador não é sinônimo de boa formação docente. Cunha (2006, p. 258) ressalta esta ausência de formação voltada para o processo de ensino e aprendizagem, enfatizando que “a formação do professor universitário tem sido entendida, por

força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino”. Outro motivo para justificar a docência em segundo plano é a exigência, dos órgãos fomentadores de pesquisa e da gestão das IES, de alta produção e publicação referentes à pesquisa, o que demanda tempo e dedicação.

No entanto, para além de portar uma titulação, ser docente universitário é considerar esta profissão como especial em relação às demais atividades e entender que é necessário conhecimento específico para a prática pedagógica, investigando-a a partir da reflexão, num processo contínuo de construção de novos saberes. Tardif (2012, p.289) complementa a este pensamento trazendo que “a inovação, o olhar crítico e a teoria são ingredientes essenciais da formação de um prático reflexivo capaz de analisar situações de ensino e as reações dos alunos, como também as suas”. Percebe-se, assim, que não há mais espaço para velhos modelos - como os que preconizam que ensinar se aprende com a prática, se aprende ser professor "dando" aula - o desafio atual é a seleção das informações e a mediação do conhecimento em colaboração, articulando teoria e prática numa perspectiva inovadora e transformadora, na vertente do paradigma da aprendizagem. Tardif (2012, p. 234) considera que, “o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Observa-se, deste modo, a necessidade da constante atualização pedagógica para fortalecer a figura do professor reflexivo e investigador, o qual avalia a aprendizagem do aluno e a sua própria prática com o objetivo de aprimorá-la, tornando-se um pesquisador no contexto prático, aliando o “pensar” e o “fazer”, à teoria e à prática. Pereira (2007, p. 41, grifos do autor) afirma que “privilegia-se hoje, a *formação do professor pesquisador*, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”. Enfatizar a pesquisa na própria prática caracteriza um movimento reflexivo, que insere o professor como protagonista, sujeito e objeto de sua própria formação. Sendo assim, a pesquisa não é direcionada sobre os professores e sobre o ensino, mas, para o ensino e com os professores, o que torna legítima a sua contribuição. Para Imbernón (2009, p. 77) “esse protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e desenvolver-se no pessoal e no profissional”. Portanto, a formação é um processo permanente na vida do professor, por meio dela este terá condições de se manter sempre atualizado, qualificando sua maneira de ensinar e configurando a sua profissão docente de modo a responder ao

compromisso social de uma universidade que busque a excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão.

A formação ultrapassa o isolamento, o tradicional, a fragmentação do conhecimento, o domínio de técnicas e a instrumentalização. Formar-se é tomar decisões, individuais e no coletivo, participar de projetos, de grupos de pesquisa e estudo, de discussões e debates, dar significado ao seu fazer cotidiano. Também, é aproximar universidade e escola durante o processo de formação inicial, tendo o lugar de trabalho dos professores da educação básica como um espaço de aprendizagem, produção de saberes e de práticas inovadoras. Trata-se de colocar a educação a serviço da transformação social. Nesta direção Almeida (2012, p. 76) frisa que:

a formação é compreendida como o conjunto de ações, de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos resultados do trabalho.

A prática pedagógica, para o professor que deseja responder aos anseios das IES do século XXI, é o próprio objeto de investigação, é uma fonte constante de conhecimento que possibilita a qualificação permanente, dinâmica e ativa. Resulta em um processo de pesquisa e autoformação, o qual oportuniza observação, reflexão crítica e sistemática, enriquecendo o trabalho docente. Assim, o professor que se disponibiliza a ser investigador torna-se articulador da teoria e da prática, da pesquisa e do ensino, da reflexão e da ação didática. Na visão de Tardif (2012, p. 249) a formação contínua e continuada é um elemento imprescindível na profissão professor:

Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Almeida (2012) chama a atenção para três princípios orientadores da formação: primeiramente a imprescindível articulação entre teoria e prática; em segundo, a importância da integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos conteúdos que serão ensinados, diferenciando docente de pesquisador. Por último, assumir a formação como contínua, considerando um processo que se estenderá ao longo da carreira, ou seja, o professor será um eterno aprendiz. Tardif (2012) concorda com a ideia de Almeida (2012),

quando afirma que a formação profissional perpassa quatro fases distintas, primeiramente a formação escolar anterior à universidade, em seguida, a formação universitária inicial, após, o ingresso na profissão e, a última prossegue por toda carreira profissional, a formação continuada. Convergindo para estas concepções, a universidade necessita investir na formação de seus docentes, se mostrar como um local de incentivo à formação, com programas para todos os professores, desde os iniciantes até os que trabalham há muito tempo na instituição. De igual modo, precisa compreender a docência como uma tarefa complexa, que precisa de estudo, diálogo, questionamentos críticos que movam para uma ação pensada coletivamente, incentivando a investigação, a avaliação e a tomada de decisões, tendo nos processos formativos de seus professores um compromisso social capaz de transformar. A formação continuada deve/pode ser prioridade na Educação Superior.

2.3 A formação continuada na Educação Superior

O ensino da Educação Superior caracteriza a formação de um futuro profissional academicamente e humanamente, o que significa dizer que a constituição de um profissional especializado, capacitado e preparado enquanto cidadão crítico para atuar, compreender, refletir e participar ativamente na sociedade em que vive, depende diretamente da aprendizagem que realizou no contexto do ES. As transformações ocorridas ao longo do tempo obrigaram a universidade a repensar a sua identidade, a sua autonomia, a sua organização e a sua função enquanto instituição produtora do conhecimento, como local de ensino, pesquisa e extensão. Diversas funções que eram, historicamente, atribuídas ao ES foram substituídas por outras, resultado das tantas mudanças na sociedade e nos interesses neoliberais, conforme já abordado. O que era para ser considerado um bem público passou a ser bem econômico, de um espaço seletivo, tornou-se um lugar comum, acessível a todos, os princípios acadêmicos e humanos deram lugar à prestação de serviços, para melhor competir no mercado de trabalho.

Notadamente, o aumento elevado do número de matrículas e a proliferação das IES contribuíram para a expansão deste nível de ensino, o que ocasionou a heterogeneidade dos alunos em salas de aulas lotadas, em discrepantes níveis de aprendizagem, de interesses, de motivação, de condições financeiras e sociais diversas, enfim, a pluralidade instalou-se. Paralelamente a este crescimento da quantidade de alunos e de variedade de situações e contextos cresce também o número de professores contratados para atuar na formação destes em seus cursos de escolha, implicando, dentre tantas outras consequências, no fenômeno

denominado “improvisação docente”⁸. Fávero e Marques (2013, p. 157) definem esta expressão:

[...] o magistério nas IES tem sido exercido por profissionais das mais variadas áreas do conhecimento. Muitos desses profissionais encontram no exercício do magistério universitário uma forma de emprego temporário para ingressar de modo imediato no mercado de trabalho. Não são poucos os profissionais que mal terminaram seu curso de graduação (licenciatura), imediatamente foram contratados para exercer a função docente. A grande maioria destes profissionais dificilmente fez da docência um objeto de estudo, reflexão, problematização ou mesmo investigação. Muitos deles passaram a exercer a docência de forma “improvisada”, repetindo comportamentos e práticas dos “velhos mestres”, ou simplesmente testando maneiras aleatórias de “dar aulas”.

Isto nos faz refletir sobre diplomados que se tornam professores sem as mínimas condições pedagógicas - profissionais, de várias áreas do conhecimento que, muitas vezes ao acaso, aceitam a proposta de docência como um emprego temporário, apenas para ingressar no mercado de trabalho. Assim, exercem a profissão de forma improvisada, lembrando e repetindo o que e como seus antigos professores ensinavam ou, ainda, testam técnicas e dinâmicas aleatoriamente para “dar aula”. Behrens (2008) divide esses professores em quatro grupos: a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico; d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Analisando os grupos identificados pela autora, é possível verificar a multiplicidade de realidades. No primeiro grupo (a) tem-se a vantagem da disponibilidade do tempo integral para se dedicar ao trabalho, porém, este professor não possui experiência prática e nem formação pedagógica. Quanto ao segundo grupo (b), a docência ocorre como um trabalho “extra”, financeiramente viável ou desejável, mas o que ganha destaque é a profissão em que atua na maior parte do tempo e, ser professor, é um exercício complementar, o que lhe parece não exigir continuação de estudos, envolvimento com a instituição e formação pedagógica. O grupo c, observando-se de modo geral, teria vantagem sobre os demais, pois é formado de

⁸ A improvisação docente é uma das problemáticas desenvolvidas no projeto de pesquisa “Improvisação docente no contexto da expansão da educação superior: o problema da identidade docente” o qual resultou em algumas produções, dentre as quais podemos citar o texto de FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. A investigação-ação como paradigma para a formação docente na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). *Aprendizagem no ensino superior*. Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc/CE/UFSM, 2013. p. 154-163

professores que possuem a formação pedagógica e atuam diretamente na prática. No entanto, mesmo assim, fazem acontecer a “improvisação docente” devido à elevada jornada de trabalho, não dá tempo para planejar, investigar e problematizar a prática pedagógica como a função exige. O grupo d assemelha-se ao grupo a, não tendo propriedade para dialogar sobre a prática, onde nunca atuou.

Ser professor é uma tarefa complexa e difícil, como já posto, que exige responsabilidade e comprometimento, conhecimento e criatividade, criticidade e sabedoria, competência, disponibilidade e disposição. Requer, por isso, formação pedagógica. Tendo em vista os aspectos lacunares e carências que a universidade de hoje apresenta, este fenômeno só poderá ser controlado, e o ES qualificado, com projetos de formação docente bem planejados e eficientes, que aconteçam efetivamente nas universidades. A formação continuada dos docentes do ES deve ser prioridade de toda instituição que, nesta nova realidade, esteja engajada em destacar-se e permanecer no mercado em virtude da qualidade de ensino que oferece.

Logo, é urgente a prática de ações que movimentem esse processo no sentido de investir em formação docente e contribuir com experiências profissionais adequadas. A qualidade da educação está ameaçada quando esta se faz na “improvisação docente” e quando se transforma a universidade em “empresa”, na qual a educação é vista como “mercadoria” a ser comercializada. Ingressar na universidade não é mais garantia de qualidade de ensino, e sim, condição para permanecer no mercado de trabalho competitivo servindo aos interesses deste.

A formação pedagógica do docente universitário, para fazer frente a essas condições, deve caracterizar-se pela prática reflexiva, na qual o sujeito investiga sobre a sua atuação, pensando sobre e agindo com o objetivo de melhorar a qualidade de seu trabalho. Ainda, buscando alternativas para acertar e reconstruindo certezas, oportunizando a aprendizagem em conjunto entre docente e discente, em um processo recíproco onde ambos aprendem e refletem a respeito de suas ações. Desta forma, a própria prática torna-se conteúdo do processo formativo, desafiando, problematizando e mobilizando os envolvidos para a investigação e a pesquisa. Formação docente não são cursos, palestras e seminários isolados, mas o estudo e a análise da prática dos professores. Sobre essa consideração Veiga (2006, p.90) ressalta:

Formar professores universitários implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica.

Investigar a própria prática é refletir sobre a ação com a intenção de transformá-la, revelando uma maneira de construir novos conhecimentos. A investigação possibilita diagnosticar situações, problemas e desenvolver hipóteses de solução, estabelecer metas, valores e princípios. Esse caráter de descoberta, no contexto educacional, beneficia o professor ao implementar mudanças de melhoria, quando este assume o papel de “ator” participativo e responsável. Assim, a formação do professor universitário é definida como uma prática autônoma e reflexiva, tanto individual, quanto coletiva.

A investigação da prática pedagógica envolve planejamento, no sentido de atuar de forma mais eficaz e adequada, a ação é sempre observada, fornecendo os dados para o processo de reflexão. Desta forma, reflete-se, inova-se e sabe-se porque se precisa mudar. O professor que se assume como profissional reflexivo considera o que o aluno sabe e, partindo disso, faz relações, impele o discente a construir novos conhecimentos, tornando a aprendizagem significativa e contribuindo para que o aluno torne-se o autor da sua aprendizagem. Para tanto, utiliza-se da motivação à descoberta e da pesquisa como princípios para motivar o aluno e favorecer a sua interação na busca e construção do conhecimento.

Retomando-se as ideias que nortearam a discussão sobre a universidade no contexto atual, emergem as necessidades deste contexto de ensino que, sofrendo os processos de massificação e mercantilização, encontra-se envolto em condições lacunares que priorizam a formação rápida e superficial em detrimento àquela preocupada com a formação humana, intelectual e científica de futuros profissionais. Ao mesmo tempo que se destaca essa situação, surge, como forma de fazer frente a esta condição, a necessidade de qualificar o corpo docente que aí atua, como já trazido ao debate, muito comumente com graves falhas em sua formação - seja ela inicial, especialmente por não portar formação pedagógica - seja ela continuada.

Assim sendo, a transformação da universidade do século XXI pressupõe equalizar a questão da formação destes professores, motivando-os, atraindo-os, incentivando-os ao enfrentamento dos desafios do ES. Tal direcionamento se dá assumindo-se a condição de que a formação continuada vai para além de uma titulação e abarca os pressupostos básicos de um profissional reflexivo, ou seja, aquele que se empenha em refletir sobre a sua prática e, assim sendo, aprende com ela, modificando-a, adaptando-a, inovando-a em função da promoção de aprendizagens significativas e da formação de um aluno (futuro profissional) que aprende na

direção da construção do conhecimento, fazendo-se protagonista, crítico e reflexivo. Tal direcionamento converge aos pressupostos do paradigma da aprendizagem, superando a prevalência atual da atuação dos docentes do ES no paradigma do ensino.

2.4 Pressupostos metodológicos, do paradigma do ensino ao da aprendizagem

Os docentes do ES demonstram grande preocupação em “vencer” os programas dos cursos em suas aulas, predominantemente expositivas. Assim sendo, a maior parte do tempo em sala de aula, é destinado a dominar conteúdos e transmitir informações. Espera-se que o aluno absorva-as e reproduza-as nas avaliações. Nesta perspectiva, percebe-se o quanto é considerado importante o professor altamente capacitado em sua área específica, técnica e fechada, mesmo que não tenha competência pedagógica e não considere que tipo de profissional deseja formar. Neste sentido, Masetto (2005) afirma que quando o processo de ensinar e aprender acontece desta forma, o centro dominador é o professor, a ênfase é dada ao ensinar, pois este é o “dono” da situação e do saber, o aluno apenas deve receber e responder repetindo o que o professor deseja ouvir ou ler.

O referido autor propõe substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem, quando então o aluno desenvolverá a capacidade de pensar, raciocinar, refletir, analisar, buscar, criticar, argumentar, pesquisar e produzir conhecimento, dialogar com outras áreas, trabalhar em equipe, buscar a formação continuada e atuar como profissional baseado em valores de vida. Assim, os papéis dos sujeitos se invertem, agora o aluno é o centro, pois participa ativamente na construção da aprendizagem e o professor passa a ser mediador pedagógico ou orientador. Neste paradigma, a organização curricular integra as disciplinas, sendo aberta, flexível, atualizada e interdisciplinar, relacionando teoria e prática, universidade e situações profissionais. Os professores, no direcionamento da ênfase na aprendizagem, são excelentes profissionais e pesquisadores, os quais entendem que a aprendizagem acontece em colaboração e em conjunto; a avaliação é vista como um modo de auxiliar para melhorar a qualidade do ensino.

Sousa (2005, p. 35) descreve sobre ensinar e aprender, enfatizando que aprendemos quando “introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando”. Masetto (2005, p.85-88) sinaliza características da aprendizagem no ensino universitário:

1. A aprendizagem pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica [...]
2. Integrar o processo ensino-aprendizagem com a atividade de pesquisa tanto do aluno como do professor [...]
3. Para que realmente aconteça, toda aprendizagem precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo: ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade [...]
4. Porque coloca o aprendiz mais em contato com sua realidade profissional, em geral, a aprendizagem se realiza mais facilmente e com maior compreensão e retenção quando acontece nos vários ambientes profissionais, fora da sala de aula, do que nas aulas tradicionais [...]
5. Teoricamente, hoje há um consenso de que “aprender a aprender” é o papel mais importante de qualquer instituição educacional.

Na transposição da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem a universidade precisa ter autonomia para selecionar as informações e utilizá-las da melhor maneira possível, em situações reais de aplicabilidade, desenvolver a capacidade de reflexão. Para tanto é fundamental valorizar e buscar a formação continuada como alternativa de aprimoramento, integrar a formação acadêmica à pesquisa e à investigação constante, produzindo bons trabalhos, partir das experiências do aluno e motivá-los à novas aprendizagens, colocá-los constantemente em contato com a realidade profissional. A aula é o local e o tempo no qual professor e aluno aprendem interagindo, através das mais variadas atividades. Porém, a aula universitária não acontece apenas em sala de aula, mas nos mais diversificados espaços, por exemplo, laboratórios, seminários, congressos, empresas, hospitais, caracterizando a aprendizagem significativa, pois fortalece a relação da teoria com a prática, fomentando a constituição de um profissional ativo e reflexivo.

Sousa (2005, p.53) sugere algumas alternativas de melhoria, “uma crise na educação deve ser superada pela renovação curricular e pela reformulação dos métodos de ensino”, pois educar é viver permanentemente nessa tensão da crise buscando formas de amenizar fatores que julgamos negativos. Masetto (2005) acrescenta a este pensamento alguns vieses de como trabalhar visando o paradigma da aprendizagem em aulas universitárias. Primeiramente, orientar para que os trabalhos aconteçam em equipe, desenvolver parceria entre professor e aluno, socialização e diálogo sobre a disciplina, por exemplo, com a técnica “tempestade de ideias” a partir da escrita e, também, do desenho. Frente à apresentação dos alunos, o professor inicia a explicação sobre a disciplina, objetivos, conteúdos, relações, estratégias, sua importância, bibliografia, avaliação, dentre outros. Outro exemplo que o autor frisa é a apresentação de uma situação-problema para que os alunos encontrem possíveis respostas, individualmente ou em grupo, com a indicação de fontes pelo professor. Após a coleta, as

informações são socializadas com o grupo e estes fazem uma síntese das possíveis e diversas soluções encontradas.

A terceira alternativa sugerida faz referência à importância da leitura prévia em casa, pois na aula será desenvolvida uma atividade diferenciada (resumo, responder questões, elaborar perguntas, encontrar argumentos para a tese defendida, resolver um caso) com este material produzido fora da sala de aula. Outro exemplo é a utilização da aula expositiva como uma técnica, apenas para dar início a um assunto ou fazer uma síntese de algo já estudado, não ultrapassando vinte ou trinta minutos e, ainda, com o auxílio de slides, filmes, retroprojetor, apresentação de casos, entre tantas outras estratégias. Sousa (2005, p. 51) denomina estes elementos de “organizadores prévios”, pois é uma referência para o aluno integrar um novo conhecimento.

O quinto exemplo evidencia as técnicas de dinâmicas de grupo, as quais possibilitam aprender na relação com o outro e em colaboração, podem ser seminários, excursões, grupo de observação e grupo de verbalização, painel integrado, grupos de oposição, pequenos grupos para formular questões e projetos. Outra opção sugerida pelo autor se refere ao uso da mídia eletrônica e seus diversos recursos, tornando a aprendizagem mais motivadora e envolvente, facilitando a pesquisa, a comunicação e o trabalho em equipe. O sétimo aspecto considerado fundamental, é a utilização de situações reais de atuação profissional, integrando universidade e sociedade, o aluno deve sentir-se interessado em buscar, estudar e pesquisar soluções para resolver problemas em seu trabalho. Por fim, Masetto (2005) faz referência à avaliação na lógica da aprendizagem, a qual coleta informações sobre o trabalho desenvolvido, tanto sobre o professor quanto sobre o aluno, diagnosticando o que estão aprendendo, as dificuldades que estão apresentando e o que precisa ser melhorado, incentivando todos os envolvidos na busca por construir conhecimento.

Sousa (2005) destaca que é necessário fazer com que o aluno descubra, podendo ser a partir de dúvidas, perguntas que o leve a investigar, procurar hipóteses e soluções com base nos conhecimentos já construídos, aumentando o seu nível de compreensão, eliminando a concepção de recepção e memorização, permitindo a produção autônoma. Cabe ao professor estar atento a este sujeito, mediando os saberes. Este é o professor que se quer para o ES no século XXI, deflagrando, a necessidade da formação continuada. Uma formação para além da titulação.

A realidade empírica denuncia, no entanto, que esse movimento de qualificar a ação docente por meio de sua formação continuada não é realidade na maioria das IES. Ou seja, ainda é um desafio os modos, as formas, os meios de como proceder para formar o professor

que se deseja, conectado com os anseios do mundo contemporâneo, atuando na direção do paradigma da aprendizagem. Surge, nesse sentido, algumas alternativas que já vem se mostrando viáveis, dentre destas, a pedagogia universitária. Possibilidade que se desvela no próximo capítulo.

3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ORIGENS, FILIAÇÃO E PRESSUPOSTOS

Partindo-se das constatações de que o ES está imerso em desafios e dilemas derivados de um sistema neoliberal, globalizado, assentado em políticas de acesso em massa à universidade; e que estes dilemas tornam premente a atuação de professores capacitados, técnica e pedagogicamente, é oportuno questionar: com as consequências das políticas globalizadas, como as universidades pretendem promover o processo de ensino e aprendizagem? Possibilitar ou não a reflexão nas instituições? Que caminhos apresentam-se viáveis à formação dos docentes nestas condições? Estudos comprovam que não existem “receitas prontas” para solucionar dificuldades encontradas na educação, ou no processo de ensinar e aprender, ou na formação dos docentes ou na forma de avaliação. É possível, no entanto, concluir que o que se tem a fazer é agir como profissionais comprometidos, tomando o trabalho cotidiano como referência para refletir na e sobre a ação, inovar pedagogicamente, partir da pesquisa como princípio e legitimação da universidade.

Krahe (2007, p. 27), neste sentido, nos remete à ideia de que formar professores é abrir caminhos para as futuras gerações; “caminhos estes que podem significar avanços, inovações, novas perspectivas, mas que também oferecem a possibilidade de repetirmos o que aí está; ou pior, sendas que acabam em becos sem saída”. É urgente a necessidade de o docente universitário deixar de ser mero especialista e pesquisador sem a formação pedagógica, e esse caminho, parece-nos, é possível quando se adentra aos pressupostos da pedagogia universitária como projeto educativo de formação continuada de professores. Para que se compreenda esse projeto, parte-se por abordar as transformações da universidade desde a sua origem em solo brasileiro, até os dias atuais, criando demandas formativas específicas. Ainda, apresenta-se as origens, a filiação e os pressupostos da pedagogia universitária como possibilidade ao enfrentamento das questões lacunares da formação de professores, tomando-se por base o contexto da RIES, no estado do Rio Grande do Sul.

3.1 As transformações da universidade e as demandas formativas

Para melhor compreender a trajetória histórica da instituição universitária no Brasil, a crise atualmente vivenciada pelo ES e a valorização da formação pedagógica do professor deste nível de ensino, é preciso reportar-se, anteriormente, aos modelos clássicos de organização da universidade, o jesuítico, o francês e o alemão.

Na vertente do primeiro modelo, o sistema educacional brasileiro iniciou com a chegada da Companhia de Jesus, onde os jesuítas foram os fundadores de escolas religiosas católicas. Porém, em 1759 foram expulsos das terras brasileiras. Em 1808, no período colonial, com a chegada da família real ao Brasil, sentiu-se a necessidade de formar profissionais especializados para servi-los, cria-se então, escolas isoladas centradas em cursos e faculdades, caracterizadas por uma organização não universitária; o modelo adotado nessas escolas foi o francês. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 149) comentam que no modelo francês “que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, constatava-se a preocupação central da universidade na formação dos quadros profissionais, atendendo prioritariamente a elite”.

Durante o século XIX, os alemães influenciaram fortemente a cultura brasileira, assim, ali surge a universidade num processo de edificação nacional, o avanço da ciência por meio da pesquisa é proposto como saída para a renovação tecnológica, comprometendo a universidade com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 151, grifos das autoras),

Essa universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os *institutos*, visando à formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês, a saber: autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes [...]; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica.

A universidade, assim, adquire autonomia, porém continua a formar para as elites. A ciência ganha espaço pautada no princípio da pesquisa. Logo, ocorrem mudanças conduzindo às reformas educacionais de 1968, durante todo o período do governo da ditadura militar, conforme a Lei nº. 5.540, como resultado de acordos entre MEC/Usaid, separando-se a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade profissionalizante e, à pós-graduação a sistematização da pesquisa. Neste período, há a oportunidade de aprofundamento na pesquisa e estudos em suas áreas específicas por parte dos professores universitários, porém, abre uma lacuna no que tange à reflexão sobre sua atuação como docentes.

Sguissardi (2006, p. 363) reafirma a ideia do dever do Estado com o ensino superior a partir da Constituição de 1988:

Esses embates seriam retomados durante o processo constituinte que conduziria à Constituição Federal de 1988. Como os modelos universitários tendem a ter vínculos estreitos com modelos de desenvolvimento e de concepção da vida democrática e republicana, prevaleceram os princípios de uma universidade, como dever do Estado, que privilegiasse a produção do conhecimento de forma integrada ao ensino, à formação de profissionais competentes e críticos da realidade, respeitada a autonomia e a liberdade do pensamento, concorde com o espírito dessa Constituição, chamada de cidadã. Deu-se um passo importante para consagrar o princípio da indissociabilidade pesquisa-ensino, acrescido agora de um terceiro elemento que, desde a Reforma de Córdoba (1919), teimava em ser posta em segundo plano no Brasil.

No entanto, nem todas as universidades conseguiram cumprir este papel, nem da autonomia, tampouco da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que ocasionou a perda da sua identidade. Pimenta e Anastasiou (2014) chamam a atenção para os anos 70, denominando a universidade como funcional, pois esta possibilitou rápida formação de mão de obra para o mercado, passando por alterações em seus currículos e programas, visando à entrada destes profissionais graduados em seu campo de trabalho. Ao se referir aos anos 80, denominam a universidade dos resultados, entendendo esta sobre dois aspectos: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, com a inserção do financiamento para a pesquisa. Nos anos 90, chamada de universidade operacional, a universidade caracteriza-se por uma entidade administrativa, o conhecimento deixa de ser o foco central, dando espaço para o mercado de trabalho, restringindo-se ao treinamento e adestramento, sendo avaliada por índices de produtividade.

O mercado nacional universitário expande do início da década de 80 até a década de 90 e, a partir do final desta, emerge o mercado transnacional da educação superior e universitária, o qual acredita que o BM e a Organização Mundial do Comércio (OMC) têm a solução de todos os problemas educacionais. O neoliberalismo se apresenta como o grande responsável pelas reformas do Estado ocorridas em meados de 1990. De acordo com esta premissa, o Estado é o promovedor da crise econômica dos países capitalistas, pois desempenhou sua função de forma ineficiente e sob privilégios para quem julgava ter. Em contrapartida, o setor privado demonstra que realiza suas atribuições com “qualidade e eficiência”. Para tanto, o Estado começa a perder sua “força”, seus deveres com a população são reduzidos em prol do capitalismo e do mercado, ocasionando a privatização de alguns serviços que prestava. Esta ascensão do capitalismo ocasionou uma exclusão social e econômica muito grande e, desta forma, o Estado cumpre o seu papel a partir de programas assistencialistas. O argumento desta crise estatal são os excessivos gastos públicos com as pessoas e políticas sociais.

Leher (2001) destaca que o conceito de privatização é intensamente reforçado como “tentativa” de reformas do Estado com a abertura para investimentos estrangeiros. Desta forma, provoca-se a falência de vários setores da economia nacional, ocasionando o aumento do desemprego e a procura por serviços públicos de assistência social, previdência, saúde e educação, entre outros. Primeiramente, a universidade pública firma parceria com o capital, especialmente o industrial, adaptando-se às exigências econômicas e renunciando à autonomia institucional. Por conseguinte, a universidade transforma-se, tanto a pública quanto a privada, em uma empresa, produzindo para o mercado e, para si própria, como um mercado, com baixo nível de qualificação; como produto gera certificações, formação, avaliação de estudantes e docentes. A universidade atua como concorrente de outras no mercado, desvirtuando a sua identidade, esvaziada de qualquer preocupação humanista ou cultural.

Os estudantes, nesta universidade de então, assumem outra posição, são transformados em consumidores. Santos (2004, p. 25), no entanto, salienta que “o objetivo é por fim à democratização do acesso à universidade e ao efeito de massificação que ela provocara mesmo dentro dos fortes limites em que ocorreu”. Na mesma direção, o governo propõe políticas sociais como forma de aliviar a desigualdade social e a pobreza. Por exemplo, no setor da educação prioriza o atendimento para o ensino fundamental, oferece bolsas aos estudantes do ES privado (Programa Universidade Para Todos (ProUni)), reduz os investimentos públicos nas IES, induzindo-as à busca por recursos no mercado capitalista. Assim, a educação superior passa a seguir as orientações de organismos internacionais, contendo os gastos públicos e tornando o sistema educacional mais diversificado e flexível. A universidade tende a ser subsumida pela economia e pela competitividade econômica do mercado. Torres (1996, p. 138, grifos da autora) define que, “as propostas do BM são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. A *relação custo-benefício* e a *taxa de retorno* constituem as categorias centrais”, a partir das quais se pensa e se delineiam as tarefas e os objetivos educativos, as prioridades de investimento, enfim, a qualidade e a quantidade de educação.

Com a aprovação da LDB, em 20 de dezembro de 1996, o Estado assume o controle e a gestão das políticas educacionais, paralelamente à expansão do mundo educacional. Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva evidenciam o caráter privado da reforma da educação superior brasileira, exemplo: o ProUni e o Fies. Dadas às alterações proposta pela LDB a este nível de ensino, merece destaque a expansão do setor privado e a flexibilização, a fragmentação por meio da diversificação institucional. Um exemplo concreto referente à afirmação anterior pode ser constatado em uma reportagem da Revista IstoÉ, de

2013, a qual chama a atenção pelo seu título “Gigantes da Educação”, esta apresenta em números o crescimento acelerado das universidades privadas e o apoio, os incentivos do governo. A fusão entre os grupos Kroton e Anhanguera demonstra a realidade quanto à mercantilização da educação, à competitividade no mercado, o quanto esta é lucrativa e quantitativamente expandiu-se em relação aos clientes, alunos e cursos oferecidos (PEREZ, 2013).

Apesar do dispositivo legal, as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas continuam a obedecer ao mesmo direcionamento das privadas⁹, favorecendo as empresas de ensino e recebendo subsídios públicos. As alterações que a LDB sofre com decretos, leis, portarias e outros são exigências dos organismos internacionais, como o BM, que servem para reafirmar a mercantilização do ensino superior brasileiro e atuar por meio de condicionalidades. Para Leher (2001, p.173), a LDB “não garante as fontes financeiras para assegurar sua autonomia, o que favorece as instituições privadas e contraria a Constituição Federal”. As pesquisas, neste campo, revelam o estrondoso crescimento do número de matrículas e cursos em IES privadas, sendo estas faculdades tecnológicas, escolas e institutos que primam pelo ensino deixando a pesquisa de lado, com a explicação de que implica maiores custos. A universidade, nesta direção, fica a cargo do setor público, pois gera muitos gastos. Mesmo assim, a expansão acelerada do ES no Brasil não tem sido suficiente para atender à demanda da escolarização desse nível de ensino.

Para Chauí (2001, p. 15) “do ponto de vista dos direitos sociais, há um encolhimento do espaço público; do ponto de vista dos interesses econômicos, um alargamento do espaço privado”. A omissão do governo com relação às instituições públicas cria mecanismos para a expansão das privadas: isenções tributárias, isenção do salário educação, bolsas de estudos para os alunos, empréstimos financeiros a juros baixos, ProUni, liberalização dos serviços

⁹ Compreendendo-se a **natureza jurídica das IES**, tem-se que é a modalidade de manutenção e administração das instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, que nos termos do Art. 19 da Lei nº 9.394, de 1996, podem ser: públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelas esferas públicas e privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As públicas podem ser: federais: mantidas e administradas pelo Governo Federal; estaduais: mantidas e administradas pelos governos dos estados; municipais: mantidas e administradas pelo poder público municipal. As instituições privadas de ensino superior, de acordo com Art. 20 da LDB 1996, podem se organizar como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. As *instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido stricto* são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas. As *Instituições privadas sem fins lucrativos* podem ser: *comunitárias*: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; *confessionais*: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas; *filantrópicas*: são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas e os colocam à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (MOROSINI, 2003, p. 340, grifos da autora)

educacionais, isenção da contribuição previdenciária das filantrópicas, a implementação de políticas de cotas para os negros, a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), entre outros incentivos.

Assim, é notória a ampliação do ES com a redução de custos e a mercantilização do mesmo, seja por meio das IES privadas com fins lucrativos ou das IES públicas destinadas a atender às demandas do mercado. De acordo com Sguissardi (2006, p. 365), “abandona-se a ideia de universidade autônoma, de universidade de pesquisa e busca do saber desinteressado, às expensas do Fundo Público”.

O ES, nesta ótica, é visto como uma empresa que tem como objetivo maior gerar lucros em um curto espaço de tempo, a educação é uma mercadoria de interesse individual negociada no mercado competitivo, reduzindo a autonomia e a liberdade acadêmica das IES públicas. Nesta perspectiva, Dalbosco (2012) frisa algumas contribuições de Nausbaum ao afirmar que as universidades passaram a considerar o paradigma do crescimento econômico, resultando na perda da autonomia, deixando-se invadir pela mercantilização da educação, fomentando o empreendedorismo lucrativo e sobrepondo o lucro empresarial à formação humana, aos valores e à vivência democrática.

Neste sentido, Chaves, Lima e Medeiros (2008, p. 346) ressaltam que “a intenção é atrelar a educação à lógica do capital, na medida em que a universidade pública, ao buscar recursos no setor privado, ficará atrelada aos interesses empresariais, à inovação tecnológica e ao comércio exterior”. Nesta mesma linha de pensamento, Torres (1996, p. 140, grifo da autora) ainda salienta que

o ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo.

Desta forma, o mercado é o regulador da qualidade de ensino. Rodrigues (2007) comenta que os empresários do ensino defendem a “pluralidade de instituições” com o intuito de atrelar neoliberalismo e educação. A ideia é igualar as universidades públicas às privadas, atendendo aos interesses do capital mercantil educacional, ao passo que é inaceitável para os empresários do ensino a gratuidade e a liberdade acadêmica sustentada por recursos públicos. Nessa linha, o direito à educação como bem público é negado, uma vez que se transforma em um bem comercializável. É o que afirma Rodrigues (2007, p. 83), “para os empresários

industriais, o conhecimento e a educação produzidos nas universidades são vistos como mercadoria-educação, isto é, como insumos necessários à reprodução ampliada do capital”.

A submissão da universidade à lógica mercantil, além de diminuir os custos, reduz o nível de qualidade de formação dos estudantes, aumenta as desigualdades educacionais e sociais, reforçando os privilégios da classe dominante; logo, é aceitável a separação entre docência e pesquisa, prejudicando e desgastando o corpo docente, a pesquisa perde o seu caráter de investigação e de autonomia da universidade sobre ela, tornando-se heterônoma. Tal condição deflagra e acentua a necessidade de formação docente, que pode se dar, como forma de fazer frente a todas essas mazelas e mudanças, na perspectiva da pedagogia universitária.

3.2 Os antecedentes da pedagogia universitária

A educação brasileira passou por um profundo e complexo processo de mudança que provocou desconforto, crises e reações em diversos setores da sociedade. Uma gama de temas relacionadas à educação estão ganhando espaços nas mídias, nos debates políticos e nas manifestações populares. Democratização da escola, alfabetização na idade certa, financiamento da educação, escola de tempo integral, ampliação do acesso ao ES são alguns dos tantos temas que perpassam os debates educacionais. A educação superior certamente é um dos grandes temas que não pode ficar à margem desse amplo debate.

Morosini (2003) destaca que estudos abordam a trajetória histórica das IES, porém, a grande maioria, não se detém em explicitar o processo pedagógico; talvez, por este aspecto não ser tão importante para a universidade naquele contexto, pois o ES constituiu-se voltado para a formação profissional. Na direção dos objetivos deste estudo importa acentuar justamente essa vertente. Assim, obtém-se que, especialmente nos anos 1960, a UFRGS e a PUCRS são as principais instituições que formam professores a partir das licenciaturas, porém, as primeiras turmas diplomaram-se dando prioridade ao ensino superior. Conforme Morosini (2003, p. 26),

Nos anos cinquenta, com a fundação da CAPES, articularam-se as primeiras políticas nacionais preocupadas com a qualificação do docente de ensino superior, que foram posteriormente reforçadas, na década de sessenta, com o advento dos Cursos de Pós-Graduação *strictu e latu sensu*.

Com o crescente processo de industrialização do estado, toma a devida proporção a procura pelo ES para a qualificação para o trabalho, sendo que este nível de ensino expande rapidamente e amplia a oferta de vagas. Logo é posta uma problemática a ser enfrentada, o despreparo do professor do ES para atender a esta demanda. Neste modelo, prevalece a formação técnica e instrumental, bastava o docente possuir perfeito domínio dos conteúdos específicos de sua área e algumas “pinceladas” da parte pedagógica. Morosini (2003) destaca algumas ações do MEC para fazer frente a esse aspecto falho da formação de professores: estabelece como alternativa de preparo formativo aos docentes um incentivo salarial aos que conquistassem um diploma de cursos de especialização e aperfeiçoamento, os quais deveriam conter, obrigatoriamente, matérias complementares e formação didático-pedagógica, totalizando 1/5 da carga horária.

Neste contexto, e na busca por compor as tramas que dessem conta de formar pedagogicamente e não apenas tecnicamente os professores das IES, nos anos 1970, se estabelece a pedagogia universitária¹⁰, ganhando destaque, no Rio Grande do Sul, com a organização de cursos formais de pós-graduação (de aperfeiçoamento a doutorado) e apoio pedagógico para assessoramento e formação continuada, acompanhando os docentes e os cursos. Tal direcionamento fomentou a implantação dos Laboratórios de Ensino da UFRGS e da PUCRS. No entanto, a pedagogia universitária sofria forte influência tecnicista de educação para o “como fazer”. Um exemplo concreto foi I Seminário sobre Metodologia do Ensino para Professores Universitários, patrocinado pela CAPES em 1972, a fim de treinar os professores para cumprir o papel de formação e assessoramento, como forma de garantia da qualidade.

Os Laboratórios de Ensino oportunizaram um grande “passo” na formação de professores das IES de todo o estado do Rio Grande do Sul, promovendo vários cursos e publicação de livros (manuais). Em especial os Programas de Pós-Graduação da UFRGS e PUCRS intensificaram a pesquisa, qualificando as experiências pedagógicas universitárias. Com a forte intervenção das políticas públicas, conforme Morosini (2003) esclarece, os organismos internacionais como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Instituto Interamericano de Ciências Agrárias (IICA) ofertaram cursos de aperfeiçoamento e

¹⁰ A pedagogia universitária surge na tradição cultural francesa centrada no estudo do conhecimento como matéria-prima do ensinar/aprender. No contexto latino-americano, a Pedagogia Universitária, nucleada no campo educativo, opera no espaço transdisciplinar da academia, tendo como objeto de estudo o ensino, a aprendizagem e a avaliação na universidade. Preocupa-se com a formação docente para o exercício pedagógico profissional (MOROSINI, 2006, p. 57).

incentivaram financeiramente a implantação das Unidades de Apoio Pedagógico (UAP), além de fornecer equipamentos de tecnologia educacional.

Nos anos 80, o setor pedagógico das universidades recebe apoio institucional através do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES), instituído pela CAPES. Morosini (2003, p. 28) salienta que o PADES foi um importante aliado para a Pedagogia Universitária:

O PADES veio para incentivar e apoiar a criação e/ou consolidação de serviços, atividades e materiais voltados para o desenvolvimento de docentes, da instituição e da organização do ensino superior, tendo como base as necessidades das IES e dos Distritos Geoeducacionais, conforme explicitado na Revista Resenha. A metodologia de projetos foi bastante utilizada pelas universidades, que submetiam aos editais governamentais suas proposições.

Outro fator importante foram os encontros estaduais e regionais da Associação de Escolas Superiores Formadoras de Profissionais do Ensino (AESUFOPE)¹¹, que reuniam diversas IES gaúchas comunitárias, confessionais e públicas para discutir a respeito da formação de professores e do perfil pedagógico, evidenciando uma cultura emancipatória e solidária. Neste período, diversos movimentos de reivindicação e associações científicas foram observados, os quais obtiveram papel importante na reflexão sobre os rumos da universidade no Brasil.

¹¹ A AESUFOPE congrega Escolas Superiores que oferecem cursos de formação profissionais do ensino, criada em 1970 pela união de oito faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de instituições privadas, integrantes do Programa de Formação de Professores Polivalentes (PEPP) iniciado no Rio Grande do Sul em 1967, com o patrocínio da fundação Ford. Este grupo de IES localizadas no interior do estado (Caxias, São Leopoldo, Ijuí, Católica de Pelotas, Imaculada Conceição de Santa Maria, Passo Fundo e Uruguaiiana), liderados pela PUCRS, buscavam defender seus interesses políticos e educacionais para manter o ensino de professores e a educação superior no Estado e melhorar sua qualidade colaborando com a melhoria da educação no Rio Grande do Sul, em todos os níveis. A AESUFOPE tendo como objetivo congregar professores, promover o ensino e a pesquisa, na direção da excelência educacional no Estado, tornou-se forte, cresceu ampliando seus associados, tendo em menos de cinco anos, congregado quase a totalidade das IES privadas e públicas do Rio Grande do Sul. A associação realizava, com muita frequência, encontros educacionais de diferentes áreas do conhecimento, visando compartilhar experiências entre professores e ao surgimento de propostas inovadoras para renovação constante do ensino em sala de aula. Tornou-se a porta voz das IES, junto aos órgãos públicos, Secretarias do Governo do Estado e Ministério da Educação. Em 1973, a associação organizou seu primeiro evento de pesquisa, que culminou com a criação de um órgão complementar, o Departamento de Pesquisa (DPE), da AESUFOPE, composto por um conselho, cujos membros eram indicados pelos representantes das IES e pelos seus pares. O DPE visava promover e articular a pesquisa nas IES do Estado e passou a congrega associados da região Sul do Brasil. Organizou, de forma pioneira, no país, *os encontros de pesquisa dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná – encontros da região Sul*, que serviram de modelo para as outras regiões do País. Este departamento realizou, em forma de rodízio, encontros de pesquisa nos três estados, com periodicidade bi-anual, em número de dez, ficando a seu encargo a coordenação geral. Às IES sede do evento em cada Estado cabia à coordenação local. Os eventos representaram um “fórum” de troca de experiências e divulgação da produção docente. Se dúvida, essas atividades e esses eventos deram impulso ao desenvolvimento da pesquisa e do ensino e ao desenvolvimento da liderança educacional em nível local, regional e nacional (MOROSINI, 2003, p. 349, grifos da autora).

A aprovação da Constituição de 1988, a qual definiu a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, e a produção do conhecimento como eixo norteador do ES, reforçou a autonomia das instituições com objetivos e prioridades, representando um grande avanço para a Educação Superior brasileira e para o campo da pedagogia universitária. O MEC participou dessas mudanças de melhoria da qualidade do ensino, propondo avaliações às IES. Salienta-se a parceria entre as IES, a troca de experiências e reflexões, ciclos de palestras, espaços de discussão, cursos de atualização, o trabalho interdisciplinar, a compreensão da participação de todos e a tomada de decisões coletivas foram fundamentais para legitimar o conhecimento pedagógico como campo de um saber profissional.

Esta diferente forma de obter qualidade na educação superior é abordada, também, pela LDB e pelos processos avaliativos externos. Morosini (2003, p. 33) destaca, “nesse contexto, as iniciativas que gestavam uma pedagogia universitária emancipatória e solidária entre as IES vão dando lugar a um processo utilitário e competitivo”. O conhecimento científico, por sua vez, fica fragilizado, apontando a prioridade para o tecnicismo e a operacionalização. Frente a esta realidade, a autora ainda afirma que, hoje, a ação da pedagogia universitária é dificultada: os espaços de discussão são poucos, há resistência ao tratar do tema e baixo prestígio é dado pelas IES que se definem totalmente condizentes com o neoliberalismo. Há poucas que lutam pela sua identidade e princípios próprios.

Paralelo ao desenvolvimento da pedagogia universitária no estado do Rio Grande do Sul está o surgimento e aprimoramento das atividades do RIES. Assim, é importante compreender que um grupo de professores em 1998, "de diferentes Instituições de Ensino Superior do RS, envolvidas com a temática da Educação Superior, iniciou as discussões e a sistematização de algumas ações, aceitando o desafio de construir uma caminhada coletiva" (RIES, 2014, s/p) o que fez culminar, em 2001, uma rede de investigadores, representantes de diversas IES, comprometida com as temáticas do ES - a RIES. O movimento operou diversas iniciativas¹²e, dentre estas, as que diziam respeito à "necessidade de cooperação e

¹² Destaca-se entre estas iniciativas, em 2002, o I Simpósio de Educação e Desenvolvimento Profissional, tendo por promotores a RIES, a UFSM e UNIFRA; em 2004, numa parceria com a Faculdade da Serra Gaúcha e a UFSM, o III Simpósio Internacional de Educação Superior, na Cidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Ainda, em 2005 a RIES foi escolhida como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq/FAPERGS, o único núcleo em educação, composto pelas universidades PUCRS, UFRGS, UFSM e UNISINOS. A partir deste reconhecimento e apoio a RIES publica e vem se dedicando à meta análise da área da educação superior, tendo publicado em 2006, pelo INEP/MEC a Enciclopédia de Pedagogia Universitária, volume 2, e em anos seguintes o volume 3 e 4 (RIES, 2014). Material base desse estudo, como referenciado no capítulo introdutório. Em 2006, ainda, realizou-se o II Simpósio Nacional de Educação Superior e desenvolvimento profissional, na UFRGS, e o IV Seminário Internacional de Educação Superior, Aprendizagem na Educação Superior na PUCRS. Em 2007, a RIES foi selecionada como Observatório de Educação - "Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira" CAPES/INEP, realizou-se, ainda,

compromisso social dos pesquisadores na construção da Educação Superior e da Pedagogia Universitária, como área de conhecimento e de prática profissional" (RIES, 2014, s/p).

Apesar de todas essas ações, a pedagogia universitária ainda é uma vertente pedagógica que precisa firmar-se no contexto das IES como área de conhecimento e de prática profissional, objetivo, também, desta pesquisa. Assim, parte-se por descrever, fruto de revisão de literatura, como se organiza em diversas IES gaúchas as ações, e especialmente os processos de formação continuada, tendo por base os pressupostos da pedagogia universitária.

3.3 A organização do Projeto de Pedagogia Universitária

Morosini (2003) define a pedagogia universitária, por um lado, como processo e práticas pedagógicas relativas ao ES e, por outro, como relação de práticas pedagógicas com questões mais amplas de poder e de política, tomando a estrutura social, assumindo uma concepção ampla do referido contexto. Reitera-se que, embora esteja dando-se este enfoque nesse estudo, a pedagogia universitária não se restringindo somente a pensar a formação docente para o ES.

É preciso romper com paradigmas tradicionais, estar aberto e flexível à inovação, às descobertas. Percebe-se, nesse sentido, conforme Morosini (2003), a pedagogia universitária sendo desafiada, pela diversidade institucional, pela ausência de programas continuados de formação docente e pelos currículos dos cursos das universidades, a novas práticas. Justifica-se, assim, esse Projeto Pedagógico pela necessidade de fomentar a pedagogia universitária, discutir e refletir se os cursos estão fazendo a formação adequada de seus professores, se estão preocupados com a qualificação dos futuros profissionais, se estão utilizando os vários recursos que o ES possibilita (movimentos, eventos, publicações, utilizar e fazer pesquisa constantemente, alavancar grupos de estudo, aprimorar os processos de reflexão) - onde se pode buscar suporte, embasamento para o agir pedagógico.

Considerando esta proposta inovadora propõe-se, neste trecho do estudo, dialogar com algumas experiências de pedagogia universitária desenvolvidas no Rio Grande do Sul a partir das publicações da RIES, tomando-se desta vertente pedagógica atrelada à trajetória de algumas IES, quais sejam: UFRGS, PUCRS, UFPEL, UCS, ULBRA, UNICRUZ, UNISINOS, UPF e FURG.

V Seminário Nacional de Pedagogia Universitária - Educação Superior: desafios e perspectivas dos grupos de pesquisa no contexto acadêmico (na UNISINOS) e o IV Simpósio de Educação Superior - Desenvolvimento Profissional Docente - I Fórum de pesquisadores em Educação Superior - numa organização UFSM/UNIFRA, (RIES, 2014).

3.3.1 UFRGS

A pedagogia universitária é o vínculo entre teorização e contexto. Assim, os movimentos que a constituem estão inseridos em tendências políticas e epistêmicas próprias de uma época. Logo, o ensino universitário é prática, constituído de diversas maneiras, sob ordens teóricas, políticas, legais e históricas. Segundo Morosini (2003), a trajetória da pedagogia universitária na UFRGS ocorre sobre dois eixos: primeiramente ao da concepção de pedagogia universitária; o segundo refere-se aos movimentos que fazem presença no processo construtivo da pedagogia universitária na UFRGS.

De acordo com a autora, a pedagogia universitária na UFRGS é fruto da preocupação com a qualificação do professor de ES, buscando o aperfeiçoamento das licenciaturas. Conforme a história desta instituição de ensino, as Escolas Isoladas, que depois passaram a integrar a instituição, já se preocupavam com a formação humanista dos seus egressos, acrescentando no currículo disciplinas que proporcionassem a reflexão filosófica. Pode-se perceber que era dada uma atenção a estes professores na época, especificamente a Escola de Engenharia, a qual possuía planos de aprimoramento, esses incluíam o duplo fluxo, e a vinda e a ida de docentes estrangeiros para ministrar cursos em vários países, principalmente na França.

Em 1934, acontece a criação da Universidade de Porto Alegre (UPA), a qual demonstrou interesse nos campos disciplinares vinculados à formação de professores. Com a mudança de UPA para Universidade do Rio Grande do Sul (URGS) e sua federalização, prevalece o domínio da Faculdade de Filosofia. Conforme Morosini (2003), as primeiras licenciaturas formaram professores universitários. Na década de 1950 se verifica um esforço marcante do poder público para qualificar o professor de ensino superior, especialmente com a criação da Capes e do CNPq (1951). Outro acontecimento importante ocorre em 1968, também com o objetivo de qualificação dos professores de educação superior, estabelece-se a pós-graduação *stricto sensu*.

A pedagogia universitária da UFRGS se constituiu ao longo do tempo através de vários movimentos e eventos, dentre eles, a criação do Colégio de Aplicação da UFRGS, a criação da Escola Técnica de Comércio da UFRGS, a criação do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do INEP (CREPE), a tendência de “educação-laboratório”, a criação da AESUFOPE, a criação do Grupo de Trabalho sobre Licenciaturas (GTL) e o estabelecimento do Fórum das Licenciaturas. O MEC lançou o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Licenciatura entre 1980 e 1990. Dentro da UFRGS dois desses

movimentos mencionados participaram para aprimorar as licenciaturas, o GLT e o Fórum das Licenciaturas.

Observa-se, assim, o caminho que a Instituição percorreu, primeiramente, Escolas Isoladas, UPA, URGs e finalmente UFRGS e a sua preocupação com a formação do professor, articulado à pedagogia universitária. Morosini (2003) esclarece que aconteceu na UFRGS como forma de melhorar a pedagogia universitária, outros quatro movimentos institucionalizados pela força de políticas oriundas da administração acadêmica e/ou pela força do reconhecimento e demanda de serviços por parte da comunidade acadêmica: a demanda por qualificação do professorado que culminou na criação do Laboratório de Ensino Superior (LES); o PADES; o estabelecimento do Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRGS; e o estabelecimento do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP).

O LES tem por objetivo estudar sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento organizacional, enfatizando a educação laboratório, trabalhou, também, com diversos cursos de pós-graduação *lato sensu* sobre Metodologia do Ensino Superior. A oferta dos cursos não se limitou à UFRGS, mas abrangeu universidades de outros estados. O LES oportunizou assistência pedagógica para professores das mais diferentes áreas, especificamente da saúde.

Na área da educação promoveu o “treinamento” dos professores universitários em laboratório, pois se acreditava que aliar teoria e prática era um modelo de formação que permitia uma organização dinâmica, flexível, sujeita a mudanças contínuas, em função dos próprios resultados. Nessa direção, o LES, em 1974, publicou o livro “Planejamento e Organização do Ensino de Graduação: um manual programado para o treinamento do professor universitário”, com a intenção de facilitar o desenvolvimento de novos modelos de ensino.

O PADES ligado à Capes, tinha por objetivo o desenvolvimento institucional. Realizou diversas publicações de livros e monografias, sobre ensino e sua melhoria, serviços de assessoria pedagógica, cursos, seminários e projetos, os quais possuíam finalidade instrucional e organizacional. O Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino de Graduação da UFRGS, conhecido por GEO, no período de 1981 a 1984, constituiu-se em uma iniciativa de ação institucional programada e coordenada, tendo em vista a avaliação e a melhoria do ensino superior. Sua composição abrangia quatro subprogramas: avaliação e melhoria do currículo, melhoria do desempenho docente, melhoria da participação discente e, melhoria acadêmico-administrativa.

O PAAP, criado em 1990, é um movimento de aprimoramento docente introduzido para enfrentar a acentuada renovação dos quadros de professores na UFRGS, como forma de introduzir os recém-admitidos no cotidiano da universidade; preocupava-se com o desenvolvimento de ideias pedagógicas. Constituiu-se de seminários, discussões e de um Sistema de Tutoria aos professores ingressantes. Morosini (2003) cita algumas disciplinas ligadas à pedagogia universitária que são ofertadas em alguns programas de pós-graduação da UFRGS. Por exemplo, nos cursos de pós-graduação em Medicina é oferecida uma cadeira obrigatória, na qual os alunos não apenas discutem temas referentes à pedagogia universitária, mas exercem atividades docentes supervisionadas.

3.3.2 PUCRS

Mencionar a implantação da pedagogia universitária na formação pedagógica da PUCRS é considerar o sucesso da caminhada histórica da instituição, pois a melhoria da qualidade do ensino é reafirmada em todos os planos e projetos da universidade. Esse fenômeno pode ser constatado com a formalização do Setor Didático-Pedagógico (SEDIPE), entre 1982 a 1984, o qual frisava o assessoramento à prática pedagógica dos docentes, inicialmente para duas unidades de ensino, mas no decorrer do processo ampliou para todas as demais.

De acordo com Morosini (2003), a formação pedagógica e a profissionalização do docente eram entendidas como fundamentais, para tanto, iniciativas eram fortalecidas constantemente para a melhoria da qualidade e superação de dificuldades. Uma ferramenta que era considerada promotora dessas mudanças era a avaliação, indispensável para uma visão diagnóstica ampla, esta envolvia a todos, professores, currículo e administração. Depois de muito estudo e seminários, implementou-se o processo avaliativo semestral, com o objetivo de mensurar o desempenho e o cumprimento da missão da universidade, denominado “Avaliação da qualidade do ensino: compromisso da comunidade acadêmica”.

A comunidade acadêmica auxiliou o SEDIPE na definição dos indicadores que deveriam legitimar a qualidade, a partir de estudos, seminários e reflexões. Após o processo concluído, ficaram organizados em quatro dimensões: pedagógica, qualificação profissional, político-administrativa e político-social. Nota-se a presença predominante da pesquisa nesta dinâmica. De mão dos resultados obtidos, identificaram-se aspectos referentes às necessidades, prioridades e ações pedagógicas diversificadas. Fruto deste instrumento, também, surge a avaliação do desempenho docente seguindo os mesmos passos da citada

anteriormente. Morosini (2003, p. 76) evidencia os benefícios dessas avaliações para a qualidade do ensino na PUCRS:

- o projeto de avaliação apoiou-se no pressuposto do autoconhecimento como condição necessária, embora não suficiente, para que a prática pedagógica seja revista e melhorada.
- os processos avaliativos são sempre geradores de desestabilização, na medida em que criam fissuras em imagens idealizadas. Consequentemente, instalam-se resistências, não reconhecimento da legitimidade do processo e outras formas de bloqueio.
- um processo avaliativo remete para o encaminhamento de ações. Um diagnóstico nos põe diante de perguntas: que fazer? que modificações? que deslocamentos? que demandas o diagnóstico nos exige?

Com o passar do tempo, novas alternativas e instrumentos foram sendo incorporados a este processo avaliativo, com o intuito de aprimorá-lo, tendo sempre presente o estudo e a reflexão, além de algumas destas experiências terem sido publicadas. O SEDIPE constantemente empenhado na prática da pesquisa, também, contribuiu significativamente na reestruturação curricular dos cursos de graduação, proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), assessorando projetos pedagógicos e propostas de unidades.

3.3.3 UFPEL

Morosini (2003) relata que a Pedagogia Universitária na UFPEL tem sua origem em 1976, na Faculdade de Agronomia com o Programa de Desenvolvimento de Ensino de Ciências Agrárias (PRODECA), em parceria com a Unidade de Apoio Pedagógico, os quais contrataram vários professores e implantaram a formação de docentes na universidade, através de cursos de Metodologia do Ensino, porém sem uma política definida.

Em 1968, com a Lei da Reforma Universitária e o Programa PADES ocorre a normatização de políticas públicas para o ES, para os cursos de graduação. Assim, a pedagogia universitária buscava dialogar com os professores, porém, a tecnologia, o como fazer e o modelo tecnicista de educação ganhava destaque perante o conceito de apoio pedagógico. Neste período, a educação possuía como ênfase o modelo tecnicista, tradicional, mecânico, o processo de ensino e aprendizagem era baseado na transmissão, no repasse de conhecimento e informações; a relação de professor e aluno era de transmissor e receptor, com o mínimo de diálogo. Ao professor não cabia autonomia nem formação continuada.

Em 1982, foi criado o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da UFPEL, o qual possuía como finalidade a participação e a construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras.

Logo, em 1986, a caminhada do órgão foi interrompida pela nova administração da Universidade. Após, o grupo da gestão Gigante/Schuch retomou a ideia, legitimando-a no Seminário “Repensando a Universidade”; sendo que este foi o ponto inicial para redefinir o papel social da Universidade, objetivando formar um aluno crítico, criativo e competente, tendo a pesquisa como princípio educativo e criando o Projeto Pedagógico da UFPEL.

Este trabalho resultou na participação e colaboração de professores das diversas áreas da Universidade, interessados em reconstruir os processos de ensinar e aprender. Neste projeto coletivo, alunos e professores poderiam discutir, projetar alterações no currículo, avaliar disciplinas, professores e cursos, promover seminários. Logo, a pedagogia universitária passava a valorizar “o quê e o porquê” fazer. De acordo com Morosini (2003, p.102) houve outros projetos e iniciativas:

Em 1990, foi implantado o projeto “Produção do Conhecimento” com vinte e dois professores, cuja proposta envolvia o desenvolvimento de reuniões semanais, nas quais se discutia a Universidade, o projeto pedagógico e a prática dos professores em uma perspectiva transformadora. Privilegiando a memória educativa dos professores, foram estabelecidas duas dimensões de análise: a visão de mundo evidenciada pelos professores, bem como a concepção da Universidade e do currículo.

Para reforçar a maneira dialógica e interdisciplinar de trabalhar, foi criado o Projeto “Qualificação do ensino superior: currículo, prática pedagógica e avaliação na prática superior” o qual objetivava fazer a leitura da realidade e ter a pesquisa como principal instrumento. Com o crescente número de vagas dos cursos de graduação, necessitava-se atender ao grande número de alunos e utilizar as tecnologias na transmissão do conhecimento. Logo os professores necessitaram de auxílio para poder dar conta da clientela e, também, da qualidade do ensino. Assim, em 1988, com a Constituição, a Universidade adquire autonomia, podendo a UFPEL construir o seu projeto pedagógico com a participação de professores, alunos e técnicos-administrativos.

Morosini (2003) salienta, novamente, que a pedagogia universitária na UFPEL descentralizava do como fazer para o que e por que fazer, associando ensino e pesquisa, no qual docentes e discentes seriam agentes de mudança. Ganha destaque, também, a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, a qual debatia e refletia a importância da pedagogia universitária e a sua necessidade.

Entende-se que a construção do conhecimento, desta forma, na UFPEL é positiva, pois é individual e coletiva, aprofundada com trabalhos, estudos e pesquisa em vários setores, no

departamento pessoal, nos cursos, vestibulares; nos quais ocorre reflexão, troca e interação dos participantes. Assim, a pedagogia universitária cresceu e ampliou seus objetivos, contribuindo para a educação. Vários trabalhos foram escritos e publicados em diversos eventos, bem como, artigos, livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A pesquisa e os grupos de estudo passaram a ser considerados fundamentais, favorecendo o princípio da reflexão, tanto na UFPEL como fora da Instituição. Morosini (2003, p. 108) conclui destacando que “o Projeto Pedagógico construído no curso da história da UFPEL evidencia um dos movimentos mais significativos na constituição da Pedagogia Universitária”.

3.3.4 UCS

Seguindo a linha de pensamento utilizada para descrever as instituições anteriores, e exemplificando a inserção do projeto de pedagogia universitária em universidades gaúchas preocupadas com a formação de seus docentes e com a qualidade da educação, destaca-se a UCS, a qual também introduz esta proposta inovadora do ES como forma de repensar o papel do professor do ensino universitário.

De acordo com Morosini (2003), a primeira iniciativa da UCS foi a inclusão da disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos currículos dos diferentes cursos de especialização ofertados. Porém, isto não foi suficiente para alcançar mudanças significativas na prática pedagógica dos docentes, pois a maioria dos professores da universidade possuía o título de graduado. Desta forma, percebeu-se que os alunos passaram a exigir qualidade, e o aumento do número de professores apenas com preparo técnico na Instituição fez com que a UCS estabelecesse normas para a qualificação do seu corpo docente, por meio da Resolução nº. 004/92, a qual tinha por objetivo fortalecer a formação pedagógica do professor universitário. Com a efetivação desta resolução a Universidade abre espaço para discussões e reflexões sobre a prática pedagógica do professor, sobre o cotidiano do ES, sobre as alternativas de construções e reconstruções necessárias. Morosini (2003, p. 81) destaca implementações da Resolução nº. 004/92:

- 1) o oferecimento de Cursos de Especialização em Ensino e Pesquisa, em um esforço conjunto da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e do Centro de Filosofia e Educação;
- 2) o apoio institucional à qualificação *stricto sensu*, mediante bolsas institucionais;
- 3) o desenvolvimento de Pós-Graduação Interinstitucional, numa iniciativa pioneira desencadeada pela realização de Curso de Mestrado e de Doutorado, em convênio realizado entre a UCS e a Universidade Federal de São Carlos;

4) a institucionalização do subprograma de Complementação e Atualização Didático-Pedagógicas, sob responsabilidade da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, a qual passou a oferecer, em forma de Seminários de Atualização, o referido subprograma a todo docente que ingressasse na UCS, independentemente da titulação.

Os Seminários de Atualização Didático-Pedagógica, citados na Resolução, foram ofertados a partir de 1994 e possuíam cinco temas fundamentais: a) universidade e modernidade: a educação como parte de um processo social global; b) a questão dos valores e dos fins da educação superior; c) o ensino superior e a questão do conhecimento; d) a prática pedagógica no ensino superior: procedimentos pedagógicos e recursos metodológicos, competência técnica do professor; e) a organização estrutural e funcional da UCS.

Seu objetivo principal era “aumentar a percepção dos professores quanto às tendências do ensino universitário; à nova estrutura que a Universidade de Caxias do Sul estava consolidando e ao papel do professor nesse contexto”. Além disso, desejava a inserção do docente num novo modelo de universidade regional e comunitária, podendo atender às necessidades sociais, da comunidade, fazendo alianças para receber apoios no seu desenvolvimento.

Em uma primeira fase este objetivo foi perseguido organizando-se palestras, através da transmissão de informações sobre os fins e funções da universidade e da atuação do professor enquanto docente universitário, com a ambição da mudança da sua prática pedagógica. Porém, o resultado foi negativo, pois este trabalho mostrou-se insuficiente e ineficaz para alcançar a mudança almejada. Em função disso, alterou-se o processo de capacitação dos professores via seminários, a partir de 1996, utilizando a metodologia da reflexão da prática docente dos professores, tomando a aprendizagem, e não somente o ensino, como parte essencial do processo educativo.

Assim, os seminários passam a ter como objetivo “promover uma reflexão crítica sobre o ato de ensinar, associada ao desenvolvimento de experiências concretas de prática de ensino” baseadas no processo de reflexão-ação-reflexão, dialogando, trocando e compartilhando com o grupo, problemas, sugestões e experiências que deram resultado positivo para a melhoria da qualidade da educação. Morosini (2003) relata que esse processo de reflexão constitui-se em três etapas básicas: 1ª) palestras, conferências e leituras; 2ª) orientações individuais ou em pequenos grupos de professores para refletir sobre a prática de sala de aula no ensino de graduação; 3ª) avaliação deste processo em três formas: seminário geral, elaboração de um relatório pelo professor orientando e um relatório do professor orientador com sugestões de melhorias e dificuldades encontradas.

Após avaliações verificou-se a melhoria e a reconstrução das práticas docentes, pois este estudo realizado com suporte teórico mostrou a evolução do grupo na construção do conhecimento e na efetiva interação. Como forma de aprimorar este processo de formação continuada a UCS propôs aos seus docentes sessões de estudos mensais, as quais obtiveram maior grau de clareza, favorecendo o estudo permanente e a socialização de experiências entre professores e orientadores, o que fez romper com o modelo tradicional de ensino.

Quando pensamos sobre esta experiência da UCS tomamos consciência de aspectos positivos e, outros, que poderiam ser melhorados para qualificar esta iniciativa de formação do docente do ES, como a iniciativa do Seminário de Atualização Didático-Pedagógica. Morosini (2003, p. 88-90) sinaliza os seguintes aspectos que tornaram a experiência positiva:

- 1º) o caráter permanente do desenvolvimento profissional do professor [...]
- 2º) a socialização das experiências [...]
- 3º) a consolidação de uma proposta pedagógica do próprio Seminário [...]
- 4º) a produção de conhecimentos sobre pedagogia universitária [...]
- 5º) a avaliação e acompanhamento das práticas dos professores que participaram do Seminário para tomar consciência da eficácia das transformações ocorridas e sua permanência na ação docente.

Além dos benefícios para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem - tarefa nada fácil e simples, pois envolve diversos setores da instituição e muitos sujeitos com características particulares - algumas dificuldades foram encontradas. Estas, relacionadas à resistência dos professores orientandos, pois julgavam-se aptos à docência, uma vez que eram mestres e doutores ou estavam cursando e, também, pelo fato de tornar a sua prática objeto de análise, de avaliação. Outro fator dificultoso era o preparo dos professores orientadores que não aconteceu anteriormente aos seminários e, sim, simultaneamente. A ausência inicial de espaços de estudos e aprimoramento da experiência foi outra limitação do Programa Institucional.

3.3.5 ULBRA

A introdução da pedagogia universitária na ULBRA abrangeu diversas etapas de construção e reconstrução do projeto. O início se deu com o Grupo de Planejamento e Apoio, em 1983, e a criação do Curso de Pós-Graduação em Administração e Planejamento para Docentes a fim de qualificar os profissionais e a comunidade em geral. Nestes processos, pessoas de diferentes setores da universidade participavam com o propósito da busca do saber, melhorando, assim, a qualidade de vida da comunidade e a convivência humana.

A ULBRA expandiu e necessitou reformular-se, constituiu o NAP que estava à disposição de toda a demanda acadêmica, atendia individual ou em grupo, visando à integração interdisciplinar com vistas à qualificação do corpo docente nas necessidades pedagógicas, subsidiava e aprimorava com a oferta de jornadas pedagógicas, seminários, grupos de estudo, oficinas, cursos, palestras e produção de material pedagógico.

No entanto, em 1999, o Núcleo é desativado cedendo espaço à Assessoria Pedagógica, a qual possuía como finalidade, segundo Morosini (2003, p. 144, grifos da autora), “pensar o ensino e propor soluções estratégicas para consecução dos objetivos de ensino e aprendizagem, apoiada na missão que está direcionada para: *o desenvolvimento, o aprimoramento e a qualificação do ser humano, com base nos princípios cristãos*”. Procurava-se formar uma consciência crítica e de autonomia na realização da tarefa educativa, articulando harmoniosamente teoria e prática, interdisciplinarmente. A Assessoria Pedagogia efetivou algumas ações importantes, conforme Morosini (2003): cadernos universitários, sistema de monitorias, estágios, trabalho de conclusão de curso, atividades complementares (experiência extra-escolar), orientações para análise de provas e para a elaboração de projetos pedagógicos, Exame Nacional de Cursos.

Com satisfatórias contribuições para a qualidade da formação na ULBRA, em 2002, nasce a Diretoria de Ação Pedagógica, proporcionando aprendizagem não só de conteúdos, mas de atitudes, valores e sentimentos; prestação de auxílio a apoio didático-pedagógico aos cursos e docentes. Assim, a pedagogia universitária vai constituindo-se, superando o individualismo e dando abertura à autonomia, à flexibilização curricular e ao diálogo interdisciplinar.

3.3.6 UNICRUZ

No sentido de acentuar a construção e a reconstrução das práticas, a UNICRUZ reformulou o seu Programa de Docência Orientada, enfocando a pedagogia universitária de forma crítica, superando as competências e incluindo a trajetória acadêmico-profissional no processo formativo dos professores, salientando as contribuições teóricas de Pimenta, Freire, Gauthier, Zeichner, Nóvoa e Tardif (MOROSINI, 2003). Desta forma, a pedagogia universitária assumiu o papel da Docência Orientada, caracterizando um programa de formação e transformação continuada, resultando, também, em um seminário de atualização pedagógica e oficina, contendo diversos temas de discussão a respeito das possibilidades de

mudanças na prática. Além destas, diversas outras iniciativas foram propostas, palestras, conferência e encontros provenientes das necessidades dos docentes.

Morosini (2003) afirma que tais propostas desejavam encorajar os docentes no enfrentamento e na busca de soluções para os problemas da prática pedagógica. A pesquisa foi fomentada, a partir de grupos e individualmente; produções foram publicadas; ocorreu a realização de projetos comunitários; a intensificação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC); elaboração de cadernos e periódicos pedagógicos; o estabelecimento de um Programa Especial de Formação Pedagógica; momentos de reflexão no Ciclo de Estudos; estímulo ao Programa de Avaliação Institucional; incentivo à Série Interinstitucional Universidade de Educação Básica (PIEB); integração entre as IES; pesquisa e produções; além da produção da RIES Virtual.

3.3.7 UNISINOS

O NAP é introduzido em 2002 na Unisinos, como alternativa na articulação de saberes sobre planejamento, seleção e organização dos conteúdos, metodologia e avaliação. Esses temas foram trabalhados em cursos de curta duração, seminários, oficinas, sessões de estudos e reuniões semanais. Buscou-se retomar, novamente, pela interdisciplinaridade, integração e acompanhamento nas reformulações curriculares, construção dos projetos pedagógicos dos cursos, o uso das tecnologias, entre outros.

Embora em 1995, o setor pedagógico foi extinto pela Pró-Reitoria de Graduação, um determinado tempo depois foi reconstruído pelo Centro de Ciências Humanas e retornou junto à Pró-Reitoria, pois conforme Morosini (2003), o então projeto acreditava na aprendizagem como desenvolvimento de atitudes e habilidades científicas problematizadoras e como possibilidade de ampliação da autonomia do sujeito, facultando-lhe apropriar-se da realidade e transformá-la. Neste sentido, os alicerces do trabalho pedagógico se efetivam instigando reflexões críticas e sistemáticas, ouvindo e dialogando, pesquisando, produzindo e socializando o conhecimento produzido; recriar e reinventar é um compromisso da universidade.

3.3.8 UPF

A implementação da pedagogia universitária na UPF se caracterizou como uma inovação na esfera pedagógica, através do NAP, em 2000, propondo formação continuada ao

docente do ensino superior, com um preparo cuidadoso e de atualização constante. Justifica-se pela avaliação institucional interna e externa, pois é latente que apenas a formação técnica e de conhecimento não garante qualidade na prática pedagógica.

Morosini (2003, p. 183) enuncia que as ações da pedagogia universitária na instituição se organizaram da seguinte forma:

- (a) Programa de Apoio Técnico-pedagógico à Ação Docente, atendendo especificidades dos docentes, conforme necessidades e solicitações específicas do curso, abrangendo consultoria técnico-pedagógica permanente, sessões de estudo e debates sobre temas pedagógicos e educacionais e agenda permanente de eventos;
- (b) Programa de Formação Pedagógica Continuada, incluindo o curso de Iniciação à Universidade, cursos de formação pedagógica em nível de extensão e pós-graduação e módulos de formação pedagógica, com atividades presenciais e não-presenciais.

O diferencial da UPF foram as oficinas virtuais com programação permanente, mas renovada. Esta modalidade obteve uma grande procura, resultando em inúmeros módulos pedagógicos, participavam professores dos diferentes cursos de graduação, de pós-graduação, do ensino médio e tecnológico, alunos da pós-graduação e professores externos. A partir disso, foi disponibilizado aos alunos que sentiam dificuldades na ambientação com o curso de graduação, no estágio ou na prática profissional.

3.3.9 FURG

No caso da FURG, a pedagogia universitária se deu de forma ocasional, em algumas iniciativas isoladas de professores interessados, pois a Universidade não se engajou no projeto efetivamente. As ações não passaram de discussões para a elaboração da proposta pedagógica e formação pedagógica a partir de cursos de pós-graduação, criação de um setor de apoio pedagógico e a constituição de grupos descontínuos, a fim de debater procedimentos pedagógicos.

Moronini (2003, p. 42) considera que “a dinâmica se estabeleceu de forma natural, a partir de um prisma tecnológico e, apesar da existência de cursos na área da educação, não houve grande modificação na base filosófica ao longo da história da Instituição”. Observa-se que o professor considera realmente importante nas suas aulas repassar apenas os conteúdos específicos do seu interesse, sem relacionar com outras áreas, revelando o medo e a resistência ao novo ou desconhecido, a falta de diálogo entre colegas, a inexistência da interdisciplinariedade, o engessamento dos currículos.

As pequenas tentativas ocasionais de implantação da pedagogia universitária na FURG desencadearam a divulgação de textos resultantes do colóquio transdisciplinar organizado pela Universidade. Esta fragilização da formação pedagógica afeta diretamente a pesquisa, como comenta Morosini (2003, p. 45) “no próprio Departamento de Educação, há dificuldades para agendar a socialização de achados, resultados de pesquisa, repercussões de estudos feitos intrainstitucional e divulgados em eventos nacionais e internacionais”.

3.4 A criação da RIES

Nas últimas três décadas houve uma grande expansão da ES, o que apresenta-se como um fenômeno que trouxe vários impactos a este contexto, como largamente comentado. Não só aumentou o número de matrículas, mas também houve uma expansão do número de cursos e instituições decorrentes do crescimento do mercado de trabalho, da diversificação do setor de serviços, do crescimento da economia e do amplo desenvolvimento tecnológico. Com a expansão do número de matrículas, cursos e instituições, cresceu também a demanda por professores universitários. Conforme ressaltam Fávero e Marques (2013, p. 156-157), esse crescimento da demanda por professores universitários, decorrentes da expansão da educação superior produziu o fenômeno da “improvisação docente”, o qual compromete a qualidade do ensino e fragiliza a formação de bons profissionais, direcionamento já considerado no Capítulo 2.

Na tentativa de coibir a proliferação de instituições e cursos de qualidade duvidosa, o MEC, por meio do INEP, tem realizado um processo de avaliação das instituições e cursos utilizando-se de diversos mecanismos, dentre estes, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), avaliação *in loco*, credenciamento e descredenciamento de instituições e cursos, apenas para pontuar alguns. Com o desejo de aprimorar o ensino do docente universitário, um grupo, de professores e pesquisadores gaúchos de diferentes instituições preocupados com essa temática, promoveu encontros para discutir as condições de trabalho e a possibilidade de um projeto de assessoramento pedagógico. Os desconfortos com os rumos do ES brasileiro e os desafios da prática mobilizaram uma ação mais reflexiva e menos isolada, prezando pela ideia de construção do conhecimento, pesquisa e solidariedade.

Não se pode desvincular a ocorrência desses fenômenos, bem como a trajetória de incorporação da pedagogia universitária no âmbito das IES, como anteriormente visto, à constituição da RIES - apesar de brevemente esboçado no título 3.2. Neste sentido, percorrendo-se uma trajetória de eventos com o apoio da FAPERGS, CNPq, INEP, CAPES,

aos quais as IES foram se engajando e aderindo - forma-se uma rede. Assim, tem-se que em 1998 um grupo de professoras de diferentes instituições preocupadas com o tema da educação superior do estado do Rio Grande do Sul inicia os primeiros debates. Em setembro de 1999, como produto destas discussões acontece o I Simpósio de Educação Superior, na ULBRA, tendo como temática “Ensino e pesquisa na formação do professor universitário e experiências na docência universitária”, merecendo destaque o grande número de pessoas participantes. Reuniram-se professores de educação superior, pesquisadores e aluno de programas de pós-graduação. Os anais deste encontro resultaram na publicação, pelo INEP, do livro “Professor do ensino superior: identidade, docência e formação”.

A proliferação da temática e de sua necessidade de expansão deu origem ao I Congresso Ibero-Americano de Formação de Professores, promovido pela UFSM, no ano de 2000, sendo que contou com vários trabalhos sobre pedagogia universitária. Já em 2001, realiza-se o II Simpósio Internacional de Educação Superior, na UNISINOS, propondo que a temática envolvesse os processos de ensino e aprendizagem, papel do professor, políticas universitárias e redes de conhecimento, como alternativa de consolidação desta rede de educação superior, contendo não apenas a participação de instituições do Rio Grande do Sul, mas também FURB, UEL, UNESP, UFGO e outras.

Neste II Simpósio houve a organização, dos pesquisadores, professores e discentes envolvidos com tema, de um grupo com representantes das diversas IES, que articularam uma proposta e constituíram a RIES, no ano de 2001. Dando prosseguimento aos debates, em 2002, ocorre o I Simpósio de Educação e Desenvolvimento Profissional, na UFSM, com organização e promoção da RIES. As questões trabalhadas foram: políticas públicas para a formação do profissional da educação básica, desenvolvimento e realização profissional, comunidades virtuais de aprendizagem e desenvolvimento profissional, inovações pedagógicas e docência no ensino superior em contextos multiprofissionais.

Em 2003, as instituições que compuseram a RIES efetivaram o III Simpósio de Educação Superior, em Caxias do Sul. Na oportunidade ampliaram-se as discussões sobre os saberes do ES e introduziram-se estudos e debates sobre a pedagogia universitária. Com esta demonstração de dedicação e comprometimento, a RIES recebe o reconhecimento como Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação do CNPq/FAPERGS, o que acarreta a publicação pelo INEP/MEC de duas Enciclopédias de Pedagogia Universitária.

Morosini (2007) relata sobre o quarto evento, denominado III Simpósio Internacional de Educação Superior, que deu-se em Caxias do Sul e contou com diversas instituições brasileiras e latino-americanas, com o propósito de relacionar a teoria e prática da educação

superior, integrando a pedagogia universitária e os demais domínios do conhecimento. Também aconteceram diversos outros eventos, como cita Morosini (2007). Em 2006, o II Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional, sendo o quinto realizado pela UFRGS, no qual debateu-se sobre o desenvolvimento profissional no contexto da interdisciplinaridade e aportes à pedagogia universitária nos diversos domínios do conhecimento. O sexto evento, realizado em 2006, foi o IV Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, organizado pela PUCRS, o qual trabalhou com a temática “Aprendizagem no ensino superior: desenvolvimento profissional do docente e o desempenho dos alunos”.

A UNISINOS promoveu o sétimo, em 2007, intitulado V Seminário Nacional de Pedagogia Universitária, o qual tratou sobre "Educação superior: desafios e perspectivas dos grupos de pesquisa no contexto acadêmico". Concluindo o ciclo, o oitavo evento da RIES foi o IV Simpósio de Educação Superior - "Desenvolvimento profissional docente", que sediou também o I Fórum de Pesquisadores em Educação Superior, contando com a participação da UFSM, UNIFRA, PUCRS, UFRGS e UNISINOS. Morosini (2007, p. 15) destaca a importância de todos esses eventos para o ES:

Os eventos se constituíram em um espaço de trocas e compartilhamento de ideários capazes de valorar as pesquisas referentes à Educação Superior, articuladas a partir do campo da Pedagogia Universitária, justificando, assim, o impacto social que esta vem assumindo para a educação superior no país e nos países de área de abrangência do Mercosul [...]. É com esse intuito que a rede publica esta série denominada RIES/PRONEX, constituída de 4 volumes cada um, decorrente de um dos encontros antes detalhados.

Como visto nesta breve trajetória, a RIES tem origem a partir de reflexões e pesquisas de docentes universitários, principalmente gaúchos, preocupados com a qualidade do ES. Morosini (2007, p.11) ressalta o papel da RIES:

A RIES - Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – tem como objetivo configurar e fomentar estudos e pesquisas sobre Educação Superior reunindo, para tanto, pesquisadores e aprendizes, bem como professores interessados nesta temática. A rede, diante da caminhada percorrida, busca a expansão e consolidação do conhecimento produzido sobre a Educação Superior contribuindo, assim, com aportes teórico-metodológicos importantes para a constituição do campo da Pedagogia Universitária como articuladora dos saberes e fazeres na área, em que a formação e o desenvolvimento profissional docente e reflexões sobre os cursos de graduação e de pós-graduação são temas inerentes a sua constituição.

Neste âmbito, é fundamental a formação contínua e o livre acesso às informações através das novas tecnologias, como ferramenta facilitadora da construção e reconstrução de novos conhecimentos sobre o fazer pedagógico, refletido e avaliado constantemente. Este

processo de transformação da prática docente necessita ser pensado individualmente pelos profissionais e coletivamente no grupo, para que, desta forma, consiga-se mobilizar ações e atitudes de mudanças que qualifiquem os docentes do ES para os contextos de mudança e transformação que ora se apresentam.

Nesse cenário, muitas iniciativas provenientes das instituições e dos pesquisadores em educação têm produzido um conjunto de investigações com o escopo de enfrentar essa problemática. Uma das iniciativas, a título de exemplo refere-se ao Projeto de Pedagogia Universitária.

O Projeto Pedagogia Universitária surgiu com o intuito de melhorar a qualidade dos cursos das IES, especificamente as licenciaturas, servindo como um apoio pedagógico aos docentes das instituições envolvidas na investigação, partindo da pesquisa como fundamento principal, formando grupos de estudos, resgatando experiências relevantes, a parceria com as universidades, a realização de eventos, as produções acadêmicas. Isso, a fim de amenizar a exclusão evidente do ES, proporcionar a investigação da prática profissional, das políticas públicas de avaliação, de formação de professores e da expansão acentuada deste nível de ensino. Morosini (2007, p. 09) afirma que “a universidade é o espaço natural da pesquisa científica. A essa instituição, cabem as funções de produção, transmissão e disseminação do conhecimento”, justificando, assim, a importância do Projeto Pedagogia Universitária.

Portanto, é uma atitude louvável e de extrema valia a criação da RIES, por tantos benefícios que vem proporcionando para a atuação dos docentes no ES, como alternativa de melhoria da qualidade das condições educativas deste contexto. Neste sentido, Morosini (2003, p. 221) esclarece “É no contexto das reflexões acima apresentadas que a RIES se insere tendo em mira configurar e fomentar a educação superior como campo de produção de pesquisa e de ensino no âmbito das instituições de ensino superior do RS”.

3.5 Os pressupostos formativos da pedagogia universitária

Parte-se do ponto crucial de que a proliferação do número de matrículas, cursos e instituições, ocorridas de forma mais intensa nas últimas duas décadas, ocasionou uma ampla e radical mudança na configuração da identidade docente que atende a essas demandas. Diversas iniciativas foram implementadas para tratar dessa problemática. Uma delas refere-se a bem sucedida experiência da pedagogia universitária realizada em algumas universidades do sul do Brasil, conforme já explicitado.

Diversos pressupostos perpassam a proposta de formação continuada da pedagogia universitária. Dentre os principais pode-se destacar a ideia da formação de um docente reflexivo, a tomada da ação educativa como objeto de estudo, a formação como uma ação contínua, a compreensão do fazer docente como uma prática profissional e a busca da qualidade educativa. Cada um destes pressupostos está subjacente nas diversas ações formativas da pedagogia universitária. Como ressalta Nóvoa (1995, p. 29), “O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação podem revelar-se extremamente úteis e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua”.

Para Lampert (1999), a ação pedagógica do docente universitário é influenciada pelas experiências curriculares obtidas na formação inicial, centradas em um modelo de educação tradicional, novista e tecnocrata. Embora isso não apareça de forma explícita, está embutida em sua postura político-pedagógica e no seu fazer cotidiano. Essa concepção conduz o docente ao descomprometimento com a construção efetiva de novos saberes e com a responsabilidade pela formação de profissionais críticos, criativos e autônomos frente à pluralidade de situações postas por uma sociedade cada vez mais complexa.

O corpo docente é um dos principais elementos que constitui uma instituição, pois o professor em sala de aula, através da sua práxis pedagógica, é o protagonista que faz a mediação e constrói o conhecimento, em conjunto com os seus alunos, de forma dialógica e dinâmica. A satisfação profissional do docente depende da sua capacidade de enfrentar a complexidade e resolver os problemas cotidianos, integrando conhecimento, atitude, reflexão e troca de experiências. Na busca deste entendimento e na efetivação da ação pedagógica nesta direção, indispensável se faz o processo de formação continuada. Veiga (2006, p. 92), ao discutir sobre a centralidade da formação, elenca alguns enunciados conceituais que merecem atenção:

- a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria;
- b) o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político;
- c) o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;
- d) a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada;

e) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional.

Evidenciando-se a importância do processo de formação continuada, é imprescindível destacar a necessidade de que o professor universitário mantenha-se em constante processo de estudo e aperfeiçoamento. Para tanto, é necessário interesse e dedicação na sua formação profissional, sendo esta um processo inacabado e contínuo. O docente universitário precisa conhecer sobre seu fazer didático para que possa intervir e possibilitar, de maneira qualificada, a relação entre teoria e prática, o estabelecimento de relações entre as disciplinas, trabalhar de forma interdisciplinar e em equipe, realizar trocas de informações no grupo e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Isto pode ser constatado na afirmação de Pérez Gómez (1995, p. 110) ao dizer que o “profissional competente actua refletindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”.

Assim, para que o docente universitário possa ser um agente reflexivo é essencial tomar como objeto de investigação o seu fazer pedagógico, indagar sobre sua própria ação, tendo a pesquisa como fenômeno fundamentador para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Não é possível formar bons profissionais sem que os docentes que estão contribuindo com a formação desse profissional consigam refletir sobre sua ação educativa. Krahe (2007, p. 30) lembra que

busca-se hoje formar os professores dentro de uma racionalidade prático/reflexiva, na qual o trabalho de docente é visto como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica; o mesmo é sujeito que percebe a ação pedagógica como complexa, singular, instável; entendendo-a como conflitiva, onde estão imersos seus valores, inseguranças, etc., sem descuidar do conhecimento da sua área específica.

A formação profissional do professor deve ser compreendida a partir do conceito de prática educativa, pois o ensino é uma atividade complexa que demanda do professor uma formação que supere o desenvolvimento restrito de habilidades técnicas ou o conhecimento do conteúdo específico, que se esgota em si mesmo. Logo, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento de aspectos práticos, didáticos ou metodológicos do fazer docente, mas engloba dimensões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência. Conforme relatam Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 129), “o processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre a ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema”. Isso significa dizer que a dimensão

da docência extrapola o simples fazer didático ou o restrito domínio de técnicas pedagógicas. Há uma dimensão ético-profissional que perpassa o ser docente. Essa dimensão não está dada de antemão, mas necessita ser construída e aprimorada no próprio processo de profissionalização docente.

Zabalza (2004, p. 39, grifos do autor) ressalta a formação profissional como sendo um processo resultante da relação entre crescimento e aperfeiçoamento:

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*.

O docente que aprende, ensina, principalmente, pelo exemplo, pelas atitudes, experiências e pela maneira como ele realiza sua ação educativa. Sendo assim, o gosto e o prazer que o professor demonstra pela profissão, pelo conhecimento e pelo estudo estimula a si próprio e aos seus alunos. Krahe (2007, p. 32) enfatiza algumas “inovações na formação de professores: aproximação precoce às escolas como local do futuro trabalho, pesquisa como desencadeadora de reflexividade, diálogo como método”.

Para obter qualidade na educação, o professor deve ser investigativo e pesquisador, no sentido de avaliar a sua prática docente e, também, em relação à construção do conhecimento e de novos conceitos, demonstrando comprometimento e responsabilidade com a instituição. É preciso despertar a autonomia, a criticidade e a criatividade dos discentes. Alarcão (2011, p. 49) expressa:

Os formadores de professores têm uma grande responsabilidade na ajuda ao desenvolvimento desta capacidade de pensar autônoma e sistematicamente. E têm vindo a ser desenvolvidas numa série de estratégias de grande valor formativo, com algum destaque para a pesquisa-ação no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho.

A prática da pesquisa contribui enormemente para a mudança, pois é motivadora, estimula a participação individual e coletiva, é fortalecedora da democracia; oportuniza o estudo, a análise crítica, a experiência, a reflexão na e sobre a ação, auxilia a encontrar respostas para os problemas do ensino de forma coletiva, na tomada de decisões e reformulações de projetos. Neste sentido, Imbernón (2011, p. 80) considera:

Quando atuam como pesquisadores, os professores tem mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

Isso supõe que o profissional docente constrói o seu conhecimento pedagógico individualmente e no coletivo, demonstrando que por si só nada é possível ou fica limitado, pois para as mudanças alcançarem o nível de significação é preciso estarem engajadas com todos os envolvidos, visando o fortalecimento dos objetivos, do processo de desenvolvimento e das avaliações decorrentes de uma ação reflexiva e comprometida. Formação é descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir.

Para tanto, é clara e evidente a necessidade de aprimorar o processo de profissionalização do docente, através de formação continuada que abarque a dimensão pedagógica. Como se viu ao longo desse capítulo, não se pode tornar o professor do ES técnico reprodutor de informações, agindo de forma mecânica, isolada e alienada. É preciso tomar a prática do professor como fonte permanente de conhecimentos, promovendo a investigação constante que caracteriza o docente pesquisador, o que transforma a qualidade da educação superior. Nessa direção, evidencia-se a necessidade de formar-se profissionais capazes de refletir sobre a sua própria prática e atuar de forma inteligente e transformadora, a fim de educar cidadãos para serem críticos e ativos. O caminho que se descortina é o da pedagogia universitária, com consistentes trajetórias em muitas IES do Rio Grande do Sul. No entanto, não se pode considerar que essas trajetórias, embora frutíferas, possam ser copiadas, multiplicadas sem o protagonismo do docente em fazer parte, em engajar-se em um projeto de formação continuada sob os pressupostos desta vertente pedagógica. Surge, assim, a necessidade de reiterar-se sobre a importância da postura reflexiva para os professores de IES. Percurso que se transcorre no Capítulo 4.

4 OS PRINCÍPIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE APONTADOS PELA PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

No decorrer do trabalho, especificamente no capítulo 2, procuramos contextualizar a universidade que presenciamos e suas crises, a influência da mercantilização na educação e, decorrente disso, a necessidade da formação docente e continuada. Retoma-se aqui, a ideia da imersão dos organismos internacionais na Educação Superior brasileira e as consequências para a qualidade da formação, a equiparação da universidade a uma empresa, do ensino como produto e do aluno como cliente, a perda da autonomia institucional e acadêmica, o fortalecimento da competitividade, a fragilização da pesquisa e da extensão. A proposta é compreender a formação como superação do domínio de técnicas e instrumentalização, ultrapassando a fragmentação e o isolamento, tomar a própria prática pedagógica como parte fundamental da formação, investigando-a a partir da reflexão, num processo contínuo de construção dos saberes, evidenciando a relação entre atividade profissional e pesquisa. Articular teoria e prática, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática em um processo constante, o qual se estenderá ao longo da carreira, pois somos eternos aprendizes. Neste mesmo capítulo, dá-se ênfase à expansão do ES, o que repercute na procura por professores, os quais nem sempre possuem a formação pedagógica. Na última parte, sinalizamos alternativas metodológicas frisadas pela pedagogia universitária como forma de contribuir na formação docente na tentativa de suprir necessidades e lacunas.

Referente ao capítulo 3, destacamos um pouco da trajetória da universidade e as demandas formativas, a influência dos modelos que seguiu e das políticas; em seguida, salientamos os antecedentes do Projeto de Pedagogia Universitária, no qual se percebe que o processo pedagógico é pouco mencionado não longo da história das IES. Porém, ao implementar-se o Projeto da Pedagogia Universitária é nítida a preocupação com a formação docente e sua qualificação, a inovação, o incentivo ao estudo e à pesquisa, a participação e envolvimento dos professores em diversas universidades gaúchas: UFRGS, PUCRS, UFPEL, UCS, ULBRA, UNICRUZ, UNISINOS, UPF e FURG. Ganha destaque, também, a criação da RIES, grupo preocupado e estudioso, resultando em diversos eventos e publicações de trabalhos acadêmicos sobre a temática; os quais ressaltam alguns pressupostos formativos da pedagogia universitária, como o professor pesquisador e investigativo, os grupos de estudo, a pesquisa, a prática reflexiva e comprometida, o trabalho interdisciplinar e em equipe, o diálogo, o compartilhamento de sugestões e a troca de experiências.

Este último capítulo apresentará uma reflexão sobre o que significa pensar uma formação docente apontada pela pedagogia universitária, sendo que esta, não é subsidiada por títulos, mas compreende uma formação pelo viés da democracia, da práxis pedagógica, da articulação das experiências vividas a fim de constituir a identidade profissional, da construção de uma ideia de universidade, do professor reflexivo, da necessidade do desenvolvimento dos saberes docentes e da concepção do professor como pesquisador e escritor de sua própria prática. Estes princípios foram escolhidos porque são considerados fundamentais para se pensar um processo continuado de formação docente na educação superior, no horizonte da pedagogia universitária.

4.1 A formação numa perspectiva democrática

Ao iniciar o debate acerca da democratização é imprescindível retomar, primeiramente, o aspecto da comunicação, pois ambas estão relacionadas no sentido que a democracia de uma sociedade é verificada pelos seus meios de comunicação de assuntos de interesse público, o que permite, por exemplo, a transparência da gestão de uma instituição, nesse caso, a universidade. Esta pode ser o “primeiro laboratório deste experimento”, (LIEDTKE; LOTH, 2005) servindo de modelo, em que a política da comunicação seja direcionada para a cidadania, utilizando-se da imaginação e da cooperação, garantindo o caráter público. Liedtke e Loth (2005, p. 146) consideram “comunicação como bem público”, para tanto, precisa ser tomada como um direito de todo cidadão, uma forma de acesso às informações, caso contrário, coloca-se em risco os ideais democráticos. Portanto, sociedade democrática exige comunicação democrática.

Esta democratização da informação caracteriza a instituição como um espaço de pluralismo de ideias, discussão de ideologias e formação de consenso coletivo, contribuindo nas tomadas de decisões, garantindo maior êxito interativo. Este princípio deve ser considerado constante no âmbito universitário, a relação entre academia e população deve ser garantida, reafirmando a publicação de processos decisórios. Liedtke e Loth (2005, p. 151) salientam que

uma outra universidade será possível a partir de um modelo democrático de gestão que garanta a efetiva participação da comunidade universitária e da sociedade na sua condução, sustentada por uma política de comunicação comprometida em fortalecer o caráter público da instituição.

Frente a esta realidade, fica evidente o interesse da população e não de grupos, governantes, reitores ou outras autoridades. Para Chauí (2001, p. 12) “a democracia é inseparável da ideia de espaço público. Ou melhor, é com ela que nasce a ideia e a instituição do espaço público, à distância do espaço privado da família, da economia e da religião”.

Para tanto, além de informações diversas, cabe frisar o quanto é importante a publicação das pesquisas e dos trabalhos produzidos por professores, alunos, funcionários entre outros, com o propósito de mostrar efetivamente a qualidade do ensino praticado e a importância de suas produções. Além do mais, o que estamos acostumados a ver e o que a mídia prefere divulgar são notícias fantásticas internacionais, deixando o que acontece de bom na Educação Superior brasileira de lado e, muitas vezes, condenando esta realidade; o que cria timidez e uma falsa opinião do público.

É necessário reconhecer a universidade, seu papel e seu trabalho perante à sociedade, apresentando sua forma de ensino, projetos, ações, presença social e produções científicas, despertando no povo a consciência da sua importância e a utilidade do que é construído. Neste sentido, a democracia é liberdade, autonomia e participação da comunidade. Sobre este aspecto, Lisboa (2005, p. 57-58) destaca que “nos últimos séculos a universidade tornou-se uma instituição inseparável da ideia de democracia e do ideal da democratização do saber”. Portanto, não há democratização da universidade sem a participação, de todos, mas frisa-se aqui, em especial, dos docentes.

Nesta perspectiva, caso a universidade se isole das necessidades da maioria, deixará de ser significativa na construção de uma sociedade democrática, negligenciando sua democracia interna. Mesmo que não possamos “fugir” dos jogos de poder, resta-nos fazer uma política que tente minimizar esta situação dentro da própria instituição, vivenciando a democracia neste ambiente de excelência do saber, tornando-a um processo educativo.

Bellei (2005) chama a atenção para além destes elementos já apresentados até então, evidenciando a democratização do ensino perante a crise da universidade, pois o que era antes uma instituição pública produtora do conhecimento para a elite, passou a desempenhar a função de empresa para todos, comercializando produtos a determinado valor, no mercado. Um desafio é imposto à universidade quando, no início dos anos 90, surgem as tecnologias digitais e o fluxo da informação aliadas ao capitalismo. A crise é oriunda da grande flexibilidade da tecnologia e das forças do mercado, o qual impõe à universidade a democratização do saber. Um exemplo concreto desta realidade são os cursos à distância, caracterizando a comercialização de produtos padronizados, o que abre espaço para a perda do controle da qualidade acadêmica, pois educação é diferente de atender aos desejos de um

consumidor. É a transformação da função educacional da universidade em produção de bens de consumo. Chauí (2001, p. 37) observa: “e, agora, temos que ouvir essa mesma classe dominante pontificar sobre como baixar custos e ‘democratizar’ essa universidade pública deformada e distorcida que nos impuseram goela abaixo”.

Neste sentido, Mancebo (2010) acrescenta que as novas tecnologias e o avanço da internet rompem com a relação professor-aluno e com os limites da sala de aula. Esta modalidade também rompe com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que compromete a qualidade que se espera de um processo educativo, desconsiderando o trabalho docente.

De acordo com Bellei (2005, p. 140), “o empacotamento eletrônico do ensino faz, na realidade, é tornar a universidade mais barata, utilizando um menor número de professores competentes”. O que exige do corpo docente maior sobrecarga de trabalho para a produção do material eletrônico desses cursos para a universidade disponibilizar na rede. Trata-se de readequar a interferência do capital aliado à tecnologia na educação, pois quando a mídia for utilizada de forma crítica e adequada, com certeza, contribui para a melhoria da qualidade da educação. Somente com intervenções como estas seria possível estabelecer limites na comercialização do ensino e efetiva democratização do conhecimento.

Esta implementação da democracia por forças externas pode reduzir o complexo processo de formação educacional à fabricação de consumidores, os quais almejam um produto para comprar, abandonando a capacidade de pensar e refletir. Neste comércio da educação, os clientes aprendem rapidamente a adquirir produto a um valor correspondente, através de manuais. Paradoxalmente, a marca essencial da docência desaparece e a democratização do saber é ilusória. Para Giroux (1997, p. 199) “parte deste problema é proveniente da falta de uma teoria social adequada que possa fornecer a base para repensar-se a natureza política da atividade docente e o papel dos programas de formação de professores”.

Borges (2005) sinaliza que a universidade, contudo, vive a tensão entre autonomia interna e a validação externa. As suas exigências são amplas, pois ao mesmo tempo em que produz saber, lhe é cobrado o acesso das grandes massas, a quem deve contribuir intelectual e economicamente. Novamente, se reafirma a tensão entre democratização e manutenção da excelência¹³, tendo presente, assim, a fiscalização do Estado com o fim de controlar o nível de qualidade.

¹³ Assim como a excelência, ou a virtude de um olho é enxergar bem, a universidade deve cumprir com excelência sua função, que é a busca do desenvolvimento do saber e a busca da verdade da ciência (BORGES, 2005, p. 165-166).

Santos (2004) se refere à democracia externa sobre duas dimensões. Na primeira, a ideia de democratização é desejada pelo mercado educacional, o qual justifica a ampliação do acesso à universidade, privatizando-a e defendendo a aproximação à indústria; resumindo, a transformação da universidade num negócio. Por outro lado, o apelo é das forças sociais progressistas que objetivam a passagem do modelo universitário para o pluriversitário, proveniente de grupos historicamente excluídos que reivindicam a democratização da universidade pública, evidenciando a participação e a transparência das relações entre universidade e meio social. Diante disto, a democracia interna defende o valor dela em si mesma, também, tenta evitar que a democracia externa seja reduzida às relações de universidade e indústria.

Assim, parte-se do pressuposto que, com a marcante expansão do ES via mercantilização e a entrada do caráter empresarial na universidade, fica evidente o enfraquecimento e a fragilização da formação humana e da produção do conhecimento, com a finalidade de transformação da sociedade, sem qualquer pretensão ou mesmo qualificação para a pesquisa, pois é considerada desnecessária pelo seu alto custo para o mercado. A diversificação e a flexibilização do ES restringiu-se a aumentar os números de instituições de ensino e de alunos, despreocupando-se com a qualidade do processo formativo destes discentes e, principalmente, a formação dos docentes. Aliás, amplia-se o número de alunos por professores, sem incentivo algum quanto à questão pedagógica. Mancebo (2010, p. 41) cita que “para atender à necessidade do mercado”, ocorreu “a precarização do trabalho [...], o que expressa o esvaziamento da formação, que poderá ser deslocada para mera instrumentalização, capacitação ou até mesmo, reciclagem”.

No próximo tópico, procuraremos direcionar para a necessidade de que a formação, na perspectiva democrática requer uma metodologia pautada pela práxis pedagógica dos envolvidos, o que significa dizer, uma prática reflexiva decorrente do diálogo constante entre docentes e discentes, da relação entre teoria e prática, tomando esta como objeto de investigação, com o objetivo principal de uma prática pedagógica crítica e de qualidade.

4.2 Metodologia pautada pela práxis pedagógica dos envolvidos

Incorporar uma metodologia pautada pela práxis pedagógica certamente é um dos maiores desafios do trabalho docente. A dimensão da práxis pedagógica é um tema bastante discutido em debates pedagógicos entre intelectuais, ficando aquém dos professores, porque esses, muitas vezes, o entendem como algo distante de sua prática, ou seja, uma teoria que

não tem utilização real em seu cotidiano, na sala de aula. No entanto, não se trata de uma teoria abstrata e distante, pelo contrário, práxis é um tema imprescindível à educação, principalmente, no que tange à ação docente, transformando-a em ação crítica. A práxis, decorrente deste princípio, decorre da reflexão da própria prática, com o propósito de fazer da educação um processo de transformação social e emancipador; são as teorias que explicam determinados problemas e esclarecem as práticas, é a inseparabilidade entre teoria e prática.

A relação entre teoria e prática somente é possível pelo viés do diálogo ou no agir comunicativo, principal característica do ser humano. Um dos autores que expressa muito bem a importância da práxis dialógica é Paulo Freire (apud MÜHL, 2011), o qual entende que é na interação que o sujeito coloca-se no lugar do outro com o intuito de humanizá-lo. De nada adianta conhecimento desconectado da ação prática, Mühl (2011, p.16) acrescenta que “realidade e conceitos se constituem mutuamente de forma dinâmica e dialética”. Portanto, a práxis pedagógica consiste em uma ação-reflexão voltada à humanização de todos os envolvidos, sendo que a tensão entre ambos possibilita a crítica e a transformação.

A práxis incide diretamente na formação do professor, ao passo que a prática pedagógica necessita de fundamentação, numa perspectiva emancipadora, através da reflexão sobre o seu fazer o professor desencadeará a construção de uma compreensão teórica sobre o mesmo, o que caracteriza a estreita ligação entre conhecimento científico e práxis social, não se reduzindo ao exercício de técnicas. Toda situação cotidiana e seus desafios merecem atenção dos docentes, pois estas são determinantes na vida discentes, quanto dos próprios professores. Para Mühl (2011, p.18) “a teoria deve servir [...] para descortinar o processo que tornou possível a reflexão da ação humana e, concomitantemente, para ajudar a reconstruir o caminho de superação das limitações que a humanidade encontra em determinado momento”. Assim, teoria e prática implicam a atividade permanente de ação e reflexão, com o objetivo de emancipação.

Com essa visão ampliada de práxis, é possível verificar que o trabalho docente não é a própria práxis, mas parte dela. Somente com uma metodologia reflexiva, mediada pela comunicação humana, que todos os envolvidos podem tomar consciência dos objetivos elencados e, juntos, construir conceitos e superar desafios. Mühl (2011, p. 21) considera que

O conceito de práxis comunicativa apresenta uma perspectiva intensamente produtiva para a educação, especialmente para a compreensão e a realização de uma prática pedagógica participativa. Nessa perspectiva, a prática não é considerada mero fazer, uma atividade técnica ou um agir instrumental do professor sobre o aluno; seu significado é entendido como um processo construído social, histórica e politicamente. É um processo cooperativo em que só há participantes; é resultado da

interação entre professor e aluno e é determinado, na maior parte de sua significação, por um saber imanente ao mundo da vida dos participantes do processo.

Desta forma, o sujeito participa efetivamente no processo pedagógico, o conhecimento é construído individual e coletivamente, como resultado de interações. Isso implica tornar o saber passível de reconstruções e a sala de aula um espaço coletivo de produções participativas, mediante o exercício crítico para as tomadas de decisões, fortalecendo o compromisso de todos. O diálogo assume papel fundamental na integração das diversas culturas existentes e esta diversidade cultural enriquece o processo pedagógico, o que desencadeia melhor qualidade da educação.

Benincá (2011) esclarece que a reflexão sobre a práxis pedagógica demonstra a transformação da concepção do mundo, aliada ao método dialético e à entrada no senso comum a fim de descobrir seus sentidos. Por não constituir uma ciência, o senso comum é um rico material empírico para a reflexão sobre a ciência pedagógica da práxis. Sendo assim, a práxis dialética ultrapassa a relação sujeito-objeto e enfatiza a subjetividade do comportamento humano.

A relação entre os sujeitos torna-se objeto de investigação, suas diferenças, limites e contradições, através do diálogo, tornam possível a transformação da concepção de mundo. A partir da subjetividade dos envolvidos consolida-se o ato de educar e investigar, agindo sobre um e outro, por isso ambos são eternos aprendizes. Para Benincá (2011, p. 50) como pesquisador de sua prática, “tanto o educador quanto o educando, ao flexionar sua consciência, tem condições de observar e perceber os sentidos e as intenções presentes no senso comum e, em decorrência disso, há a possibilidade de transformá-los”. No processo de investigação fica clara a produção de conhecimentos pedagógicos, mas também, a capacitação profissional e a formação permanente do professor pesquisador. Referente a esta dinâmica Benincá (2011, p.50) afirma “investigar a prática pedagógica é investigar-se; significa transformar-se, o que quer dizer construir e educar-se”.

A pedagogia da práxis requer uma metodologia de investigação pedagógica, cujos observadores são os próprios observados, viabilizando a transformação do senso comum. Contudo, a pedagogia de caráter essencialista equipara a prática pedagógica ao ato de ensinar, a relação pedagógica modifica apenas o aluno ao findar o processo, a subjetividade não é considerada, o educando é o objeto de estudo que deve adquirir o conhecimento repassado pelo educador, a ação pedagógica é reduzida a uma ação mecânica. Sartori e Segat (2011, p.99) esclarecem que “a prática cotidiana não pode prescindir da reflexão crítica, da discussão

coletiva, da problematização, do planejamento do trabalho pedagógico como possibilidades da construção da democracia”.

Benincá (2011) salienta que, o método de investigação da práxis pedagógica perpassa os momentos da observação, do registro, da memória e da sessão de estudos. Nesta perspectiva, o sujeito que observa ações no cotidiano cultural é o mesmo objeto observado, podendo distanciar-se e aproximar-se de si, lembrando o contexto em que se encontra. A documentação dessa observação se dá pelo registro, a partir de critérios extraídos da teoria que serve de base para a investigação. A memória é mais complexa que o registro, pois é organizada em formato de texto, de acordo com a reflexão do autor que busca reinventar sua própria prática. Após a observação, o registro e a elaboração da memória, acontecem os grupos de pesquisa, onde são proporcionados o debate, estudo, leitura, reflexões e produção, onde as compreensões são analisadas coletivamente e reconstruídas a partir de críticas, à luz da teoria; este momento de teorização é indispensável para elevar o nível de compreensão e complexificá-lo cada vez mais. Desse modo, a pesquisa desenvolve-se sobre a prática, e o objeto investigado é a relação. Então qualquer possibilidade de transformação das relações implica a vontade dos sujeitos em relação.

Esse processo de formação é consequência da observação sobre as práticas pedagógicas, passando a rever o senso comum do pesquisador e a transformá-lo, possibilitando novas intenções e ações. O professor é, ao mesmo tempo, pesquisador e observador de si mesmo, é objeto de observação enquanto em relação, carregado de subjetividade. A própria ação coloca os conhecimentos pedagógicos sempre em construção, pois a investigação nunca será concluída devido à natureza inconclusa da prática pedagógica e à natureza inconclusa do próprio ser humano.

Sartori e Segat (2011) citam como exemplo a experiência de assessoria da UPF a redes de ensino, embasada no projeto “Nos coletivos o reencontro com a pedagogia da esperança”, utilizando-se para isso o método de investigação da práxis pedagógica e seus momentos. Ao concluir, frisam que a prática do ensino serve como um laboratório onde são feitas experimentações pedagógicas. Quando expostas ao grupo, durante os encontros, as situações verificadas nas diferentes realidades fazem surgir novas ideias e sugestões, caminhos são abertos na tentativa de contemplar as necessidades emergentes.

Outro aspecto relevante para se destacar, no que diz respeito à práxis pedagógica, é o quanto esta é impactante na formação docente, pois se constitui como um processo necessário, dinâmico e contínuo, onde o diálogo possibilita a relação entre teoria e prática. Cover (2011) reconhece a formação dentro da concepção da práxis pedagógica como um processo em

permanente conflito, onde o sujeito é autor e criador de si mesmo; também adverte para a necessidade de ambientes de conscientização e diálogo considerando as transformações culturais, que atenda, não somente aos interesses do sistema, mas que vise à formação de sujeitos autônomos.

A pedagogia tradicional atenta para o processo formativo como finito, pois no período da licenciatura o sujeito adquire conhecimento e qualificação necessária para exercer a profissão, tornando-se o detentor do saber e dispensando qualquer forma de continuidade da aprendizagem. Nessa concepção ou direcionamento, o professor tende a buscar apenas o que precisa para uma dificuldade imediata. Porém, assim como o homem se constitui ao longo de sua história, a formação docente é um processo permanente e ininterrupto, que tem o professor como o próprio sujeito. Neste sentido, um dos maiores desafios é romper com práticas educacionais instrumentalistas e domesticadoras e conceber educação num diálogo libertador e crítico, do educador com os educandos e do educador consigo mesmo. Uma constatação, que pode exemplificar as dificuldades deste direcionamento, são os excelentes recursos didáticos ou tecnológicos disponibilizados ao professor para uso em sala de aula que, muitas vezes, não são utilizados em face de o mesmo não ter compreensão teórica e/ou técnica dos mesmos, privando o aluno da inovação tecnológica e sua prática da modernização contemporânea.

Cover (2011) concebe a formação continuada segundo três enfoques. O primeiro faz referência ao conhecimento do senso comum, é espontâneo e apresenta-se de forma fragmentada. De acordo com esta concepção, o educador não retorna às instituições de ensino, não se dá conta da necessidade de sua atualização, é um facilitador que meramente reproduz o sistema vigente. Quanto ao segundo enfoque, o professor busca a atualização em palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado; contudo, se não tiver seu próprio método de investigação, também pode se mostrar insuficiente. O terceiro trabalha com o método da práxis pedagógica, caracterizando-se pela autoformação e formação coletiva; a prática pedagógica é objeto de observação e investigação do próprio professor, à medida que se torna pesquisador transforma suas ações e atitudes - direção que pretende-se e discute-se no presente texto.

Logo, é nítido o envolvimento e a participação do professor em seu processo de formação continuada. A práxis é uma metodologia que fomenta a interação comprometida na construção do conhecimento, aproxima e estreita os laços entre teoria e prática de forma reflexiva, o que significa uma constante busca por qualificação e por melhoria da qualidade de sua atuação. A prática da reflexão gera a dúvida e a insegurança, sendo um benefício ao

docente, à medida que, continua aprofundando seus estudos criticamente, individualmente, com colegas e outros que fazem parte da comunidade escolar. Cover (2011, p. 78) afirma que “um processo de educação que vise à formação crítica, à autonomia e emancipação necessita ser vivido pelo professor, que deve ser um pesquisador, observador, deve experimentar a autonomia intelectual”. Para concluir, infere-se que o docente aberto às aprendizagens, estabelece diálogo entre teoria e prática, tornando-se protagonista de sua própria formação e de seu fazer pedagógico. No próximo tópico procuraremos desenvolver este aspecto indicando possibilidades de concretizar a formação continuada a partir da articulação entre experiências vividas e a identidade profissional, caminhos possíveis na pedagogia universitária.

4.3 A formação continuada decorrente da articulação entre as experiências vividas e a identidade profissional

Há tempos, pesquisadores e estudiosos se dedicam a tentar encontrar respostas para os impasses do processo do ensinar e do aprender. Dentre os diversos fatores que fazem parte deste cenário, a formação docente se faz presente como uma das estratégias imprescindíveis para a melhoria das condições do sistema educativo do país. São notórias as publicações científicas que demonstram as iniciativas voltadas à formação continuada, visando à constituição crítica e reflexiva da prática pedagógica, como alternativa de superar a formação profissional baseada no tecnicismo e na instrumentalização. Neste sentido, Almeida e Paulo (2010) salientam que a formação continuada assume grande relevância quando voltada para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, articulando saberes gerais e específicos, habilidades, competências, pensamento crítico, postura reflexiva, atitude criativa, referencial teórico e a experiências, o que desencadeia a reconstrução e ressignificação da atuação docente e a formação da identidade profissional.

De modo geral, a formação profissional era reduzida a uma mera preparação técnica, sendo que sua aplicação era suficiente para esta atividade, deixando de lado a dimensão reflexiva e subjetiva, esvaziada de saberes, crenças, percepções e história de vida. Porém, isto já não nos cabe mais, frente às mudanças aceleradas da sociedade, o papel do professor necessita de redefinição constante, onde sua identidade profissional seja reconhecida e valorizada. De acordo com Almeida e Paulo (2010), surgem novas concepções de formação, entendidas como autoformação, formação-ação, formação-investigação, memórias educativas, abordagens autobiográficas, valorização da prática e reflexão sobre esta, nas quais o professor

é o sujeito agente de sua formação, em um processo de desenvolvimento da pessoa e da profissão ao longo da vida. Freitas et al. (2010, p. 153) esclarecem, ainda, que

processos formativos centrados na prática educativa dos próprios professores. Assim, a interação do docente com o seu fazer e o conhecimento produzido é o que motiva para uma formação docente crítica e criativa.

A atuação docente recebe influência das condições psicológicas e culturais do professor. Assim sendo, estas necessitam ser consideradas pelo processo formativo, o que implica em recorrer às suas histórias de vida e à sua bagagem ao longo da trajetória. Isto é, o que fortalece a identidade do profissional é a maneira como ela se constroi, alheia ou dinamicamente marcada pelas experiências vividas – encharcadas de conhecimentos e saberes pessoais, demonstrando o sentido dado pelo professor ao seu trabalho e à sua trajetória de vida. Nóvoa (1995, p. 27) afirma:

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

Almeida e Paulo (2010) propõem em seu texto fases para a carreira docente, embasadas nos anos de experiência. Primeiro, a fase de início ou entrada na carreira, a qual pode ser fácil ou difícil, as escolhas são provisórias, nesta ocorre o “choque” com o real mostrando a distância da teoria aprendida no curso e a realidade da sala de aula, etapa de sobrevivência e da exploração, pois pode contemplar o entusiasmo e o encanto pela novidade. A segunda fase, da estabilização, onde o professor desenvolve o sentimento de pertencimento a uma categoria, dialoga com os termos de emancipação e comprometimento definitivo. A fase seguinte, denominada diversificação e experimentação, se expressa pelo ativismo e o questionamento sobre alguns impedimentos, busca de desafios por conta do medo de cair na rotina. A quarta fase caracteriza-se pela tensão entre sensação de rotina e crise existencial efetiva, coloca-se em questão as lamentações ou a serenidade. A última evoca o recuo e a interiorização, que pode ser negativa ou positiva, dependendo das fases anteriores.

Estas fases buscam nortear a formação na busca de atender às diferentes necessidades segundo a etapa da carreira profissional, mostrando a aproximação entre o pessoal e o profissional, entre a experiência adquirida e a articulação com novas situações e novos conhecimentos. Assim, ao longo das fases e no decorrer da carreira profissional, afirmam-se

os saberes experienciais que os professores adquirem ao longo de suas trajetórias , constituindo-se dispositivos de formação.

Fica claro, portanto, que a dimensão pessoal e a dimensão profissional fazem parte do processo formativo de um mesmo sujeito, o professor; ambas exercem influência uma sobre a outra. A indissociabilidade entre o eu pessoal e o eu profissional beneficia a formação docente, as histórias de vida pessoais e as experiências profissionais agregam conhecimento, tornando uma metodologia relevante e significativa; as histórias de vida são histórias sobre o seu processo formativo. A troca de experiências e conhecimento entre os pares constitui um recurso de formação, tornando-se um exercício de reflexão em um determinado contexto (realidade), possibilitando a reconstrução do ser e do fazer e a práxis pedagógica. Para Almeida e Paulo (2010, p. 141):

a elaboração das histórias de vida, no contexto da formação docente, leva em conta que as convicções, crenças, expectativas e desejos do professor têm relação estreita com as suas práticas pedagógicas e constituem elementos importantes na construção e reconstrução de sua identidade profissional. Logo, pela narrativa, o professor compreende melhor e reconstrói a sua história particular, articulando-a ao conhecimento e trajetória profissionais mediante a reflexão sobre a prática e a investigação em ação.

Neste sentido, a práxis aperfeiçoa o agente constantemente, reconhecendo a participação da dimensão pessoal no aperfeiçoamento da carreira docente, resgatando a identidade em parceria. Apenas reproduzir o que escutamos em momentos específicos de formação reduz o professor a objeto, o que acontece, muitas vezes, fazendo com que não acreditem ou desconheçam os fundamentos do que praticam, ou, ainda, que na se comprometam com sua profissão e com sua formação. É fundamental pensar e pesquisar a prática, tornando-se autor desta. Para Nóvoa (1995, p. 25), “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Fávero e Tonieto (2010, p. 30) acrescentam a ideia de que:

quando o processo formativo profissional tanto inicial como continuado é capaz de se fazer também processo formativo pessoal, há a construção de um processo identitário, de mútuo reconhecimento entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, que permite a mobilização das esferas pessoal e social na constituição do profissional e do sujeito.

A construção da identidade é a apropriação da história pessoal e profissional. Formação se constrói através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas práticas e reconstrução permanente da identidade. A interação das dimensões pessoais e profissionais permite ao professor apropriar-se do processo de formação e dar-lhe um sentido no cenário das suas histórias de vida, produzindo a sua vida e a sua profissão. A formação está intimamente interligada à produção de sentidos sobre as vivências e experiências de vida. Trabalhar e formar não podem ser concebidas como atividades distintas, mas sim num processo permanente e integrado ao cotidiano do professor. Assim, formação é experimentação, inovação, criatividade, criticidade, investigação e reflexão diretamente articulada com a prática pedagógica, fazendo-a práxis.

A formação continuada de professores na educação superior pressupõe uma concepção de universidade sem a qual qualquer projeto pode resultar num vazio. A concepção de universidade que perpassou os quase dez séculos de existência está sendo questionada de todas as formas. Talvez se torne necessário construir uma nova ideia de universidade, o que pode ser observado no próximo tópico, contribuindo para as possibilidades de formação na direção da pedagogia universitária - aliando, como já dito, a formação numa perspectiva democrática, numa perspectiva de práxis e numa perspectiva de articulação de saberes da experiência, na construção de uma identidade profissional.

4.4 Construção de uma ideia de universidade

A relação entre universidade e sociedade potencializa constantemente o desafio desta instituição em responder, efetivamente, através do conhecimento, às demandas, às carências e às exigências desta sociedade, a fim de promover o desenvolvimento em todas as direções. É, de fato, neste contexto de transformações, de novos paradigmas e de reformas que a universidade vive o momento de definição e redefinição de sua natureza, função e papel. O desafio é pensar e construir uma universidade que os tempos exigem, que consiga responder às necessidades atuais, que goze de princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional, caracterizada como local de produção e transmissão da experiência cultural e científica, garantindo a formação de recursos humanos qualificados e a construção do conhecimento inovador e crítico. De acordo com Buarque (2003, p. 32), o conhecimento “tornou-se urgente e simultâneo: urgente devido à velocidade de sua criação e simultâneo devido à rapidez de sua divulgação. O mundo inteiro se converteu em uma grande escola para aqueles que estão atentos e que se comportam como eternos alunos”.

Oriundos dela ou não, somos parte de uma sociedade em constante movimento, onde o conhecimento é produzido e rapidamente transformado, ou seja, reconstruído permanentemente, sendo que estas mudanças estão aliadas ao surgimento das tecnologias, as quais potencializam este processo, bem como, as exigências e as demandas sobre a formação profissional. Frente a esta realidade, a internacionalização da educação é fruto da dinâmica do conhecimento, esta contribui significativamente para a atualização e aperfeiçoamento de professores e pesquisadores, além de proporcionar espaço para o diálogo entre diferentes culturas. Referente a isto, Panizzi (2006, p. 27) considera que “está provocando profundas transformações nos sistemas educacionais, nas estruturas universitárias, nas formas e nos critérios de estabelecimento de suas relações”. No entanto, é preciso tomar cuidado com os interesses das grandes corporações de ensino ao estabelecer estas relações de troca, pois podem levar à universidade a elevados níveis de competição no mercado educacional, provocando profundas consequências para a instituição.

Importa lembrar aqui, também, que o que vemos hoje é uma formação voltada ao mundo do trabalho, em torno das profissões, delegando à universidade o papel de autorizar o exercício profissional. Certamente que, a preparação de recursos humanos qualificados para atuar é importante, porém, não se restringe somente a isto. Para Panizzi (2006) é esperado que a universidade cumpra o seu compromisso social de preparação e incorporação das novas gerações na sociedade, na perspectiva da formação educacional, o que significa promover a aprendizagem, desenvolver competências e ensinar a pensar. A aprendizagem vista como processo contínuo e permanente para toda a vida, a importância de uma atitude aberta para aprender novos conceitos científicos e tecnológicos, tornando o aluno agente ativo da atual sociedade, é papel da universidade, é papel do docente universitário. Tal postura existe deste o desenvolvimento de competências que inclui um conjunto de atitudes, como por exemplo, a capacidade de tomar decisões com base na reflexão sobre a ação. O pensar, diz respeito ao sujeito ativo de sua construção pessoal e participante na vida social, significa fugir de modelos tradicionais de ensino e da transmissão do conhecimento. A universidade necessita incluir entre os seus saberes, uma consciência criativa e ativa, o diálogo e a participação.

As características da sociedade do conhecimento exigem profissionais bem qualificados. Neste sentido, Panizzi (2006, p. 52, grifos da autora) afirma que a sociedade contemporânea, “pelas suas características, se depara frente a questões como a *pertinência*, a *qualidade* e a *equidade*, como atributos básicos da educação superior, em relação aos quais não é possível transgredir”. Assim como a sociedade avança, este progresso impõe à

universidade a transformação numa instituição comprometida com a formação e a capacitação dos cidadãos. Em função disso, Panizzi (2006, p. 54) também salienta:

[...] se faz necessária uma outra concepção de universidade, uma universidade que mantenha aquilo que é próprio da academia – seu rigor teórico, científico e metodológico -, mas que também consiga ampliar a sua presença. E preserve a qualidade que, associada à pertinência, estabeleça o padrão da formação educacional exigida, hoje, pelo desenvolvimento social.

Frente às dificuldades e limitações que a universidade apresenta, é fundamental acreditar que é capaz de mudar e se transformar, primando pela sua autonomia, através do aprimoramento da sua proposta, novas estruturas, métodos de ensino e trabalho diferenciados. Panizzi (2006) propõe a necessidade da transformação dessa nova universidade a partir das bases: acadêmicas e institucionais. Seguem algumas: melhorar a qualidade do ensino, incentivar a pesquisa, a inovação tecnológica, a análise crítica da sociedade, promover a formação equilibrada para todos, estabelecer as suas atividades acadêmicas na perspectiva da formação permanente, ampliar o relacionamento com a sociedade, estar atenta às necessidades da população, centrar na aprendizagem, na formação em competências e na valorização do pensar, ter claro o seu papel, objetivos, metas, estratégias, programas e ações para alcançar a sua efetividade social, transparência e agilidade na gestão e tomada de decisões.

Nesta perspectiva, Buarque (2003) explicita algumas alternativas reformistas para a melhoria da universidade, estas estão relacionadas com: estrutura, formação permanente e duração flexível dos cursos, ligação com a sociedade, fontes de financiamento, prioridades de tema, publicização do ensino, relação com ensino básico, relação com a saúde pública e os demais setores sociais, compromissos sociais imediatos, compromissos com o futuro nacional, conhecimentos futuros, globalização, regionalização, nacionalização, definição do sistema universitário brasileiro, democratização e eficiência administrativa.

Engajado em ideias de transformação, Santos (2004) sugere uma reforma criativa, democrática e emancipatória da universidade pública. A primeira questão é a globalização contra-hegemônica, a qual reflete um projeto de país centrado em escolhas políticas que privilegie a sua entrada em contextos de produção e distribuição do conhecimento cada vez mais transnacionalizados, dentre outros, a democratização radical da universidade, resituar o papel da universidade na resolução coletiva de problemas sociais. Para tanto, inicialmente, ela própria precisa querer reformar-se e, depois, ter o apoio e auxílio do Estado e dos cidadãos.

Neste sentido, Santos (2004) ainda esclarece alguns princípios orientadores para a reforma universitária, entre eles: enfrentar o novo com o novo, lutar pela definição da crise,

lutar pela definição de universidade, reconquistar a legitimidade, criar uma nova institucionalidade, regular o setor universitário privado. Portanto, a universidade é um espaço de formação e produção do conhecimento, com o objetivo de promover o ensino, a pesquisa e a extensão e, assim, possibilitar a consciência crítica da realidade articulada à teoria, com o compromisso da transformação da sociedade.

O próximo tópico pretende dialogar a formação do professor reflexivo, o qual desenvolve o seu processo formativo paralelamente e concomitante com a sua prática, fazendo desta objeto de estudo e tornando-se sujeito ativo, sua experiência é tida como foco central, rompendo com modelos de formação tecnicista e instrumental.

4.5 Reflexão sobre a própria prática e a formação de um professor reflexivo

Tratando-se de formação docente e vários dos aspectos referentes a este tema já mencionados no decorrer do texto, é viável ainda, enfatizar neste contexto, a concepção do professor como profissional reflexivo; a fim de promover a compreensão para, o que somos e como nos sentimos nesta profissão. De acordo com Alarcão (2011), é a capacidade de pensar e refletir que identifica o ser humano como criativo, disposto a reinventar e, não a reproduzir. Diante desta concepção, atua de forma inteligente, flexível, comprometida, situada e reativa, o que potencializa a tomada de consciência da sua identidade profissional e a qualidade do seu desempenho.

O profissional professor não se forma, nem tampouco se constitui no isolamento, para isto, necessita da interação com os outros. Portanto, o ambiente de trabalho deve organizar-se de forma que oportunize a reflexibilidade individual e coletiva, tornando ambos, local e indivíduo, preparados para a reflexão cotidiana; para isso, o diálogo, explicativo e crítico, e a expressão, são imprescindíveis para a troca de experiências entre os envolvidos. A ideia do profissional reflexivo possui como grande inspirador deste movimento, Donald Schön, a partir de Dewey, o qual salienta que, a construção do conhecimento se dá a partir do pensamento sobre a sua própria prática.

Nesta perspectiva, os formadores de professores ganham destaque quanto à responsabilidade de desenvolver a capacidade de pensar, de forma autônoma e sistemática. Alarcão (2011, p. 49-50) chama a atenção para a importância da pesquisa-ação neste contexto de trabalho, “penso que a pesquisa-ação, a aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum”. Assim, a universidade, a escola e o professor necessitam manter constante a atitude de reflexão, questionando a sua função

perante à sociedade, pois conforme a autora, a pesquisa-ação contribui para a mudança, envolve a participação, motivação e o impulso democrático. Reconhece-se ainda, a experiência profissional com enorme valor formativo e a compreensão da realidade, com a finalidade de resolver problemas da prática cotidiana. García (1995, p. 60) define o conceito de reflexão na ação:

processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade. A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

A essência da formação a partir da reflexão amplia a competência docente para analisar as situações do cotidiano e para sobre elas agir, maximizando a própria observação, a colaboração entre colegas, o estudo e os grupos de discussão. Alarcão (2011, p. 54) acrescenta,

a reflexão na ação acompanha a ação em curso e pressupõe uma conversa com ela. Refletimos no decurso da própria ação, sem a interrompermos, embora com breves instantes de distanciamento e reformularmos o que estamos a fazer enquanto estamos a realizá-lo.

Debater a formação de professores é fundamental para mobilizar-se em favor de uma reforma educacional que não fique limitada ao discurso, sendo que, esta requer uma atenção especial, pois habilita e qualifica docentes. Até então, a formação profissional técnico-especialista nos era apresentada como única alternativa, a partir de meados dos anos 90, ocorre a inserção da concepção do professor reflexivo. A racionalidade técnica conta com uma visível separação entre investigação e prática, alguns proporcionam os saberes através de descobertas e, outros mecanicamente aplicam regras, o professor é concebido como técnico e sua formação se dá pelo treinamento de competências. Assim, ser professor se resumia a imitar um protótipo de professor bem-sucedido e, ensinar consistia em aplicar instrumentos técnicos do método científico para solucionar problemas decorrentes da prática educativa, como se todas as situações fossem resolvidas com uma única técnica. Pérez Gómez (1995, p. 97) frisa, ainda, “a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção”.

O paradigma da reflexão surge com o intuito de superar a concepção tecnicista, impulsionado para dar sentido ao pensamento, baseia-se na vontade, no questionamento, na curiosidade, na investigação, na criticidade na busca e reconstrução de verdades. Para cada situação que o professor se defronta, utiliza de sua experiência e conhecimento teórico para solucionar, muda atitudes que já teve e, as avaliou como deficitárias, logo, busca alternativas de aprimoramento da sua ação, criando nova realidade, experimentando e corrigindo-a. Esta concepção diferente se destaca pelo valor que se dá à prática, à sua análise e reflexão, centrada na atividade cotidiana de sala de aula, assume uma postura ativa e indagativa. Neste sentido, Pérez Gómez (1995, p. 102) afirma:

parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Um primeiro passo a ser considerado é compreender a formação como contínua, um processo constante de aperfeiçoamento que mantém princípios éticos, didáticos e pedagógicos, tendo presente a ideia de desenvolvimento profissional evolutivo. Outro, o conhecimento implica um ponto de vista dialético entre a teoria e a prática. Seguindo esta abordagem, García (1995) elenca um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para se concretizar como reflexivos, dentre elas, destrezas empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação.

Schön (1995) descreve que o processo de reflexão na ação perpassa uma série de momentos na prática de ensino, dentre eles, o primeiro é de surpresa, pois o profissional reflexivo se permite ser surpreendido pelo o que o aluno faz; no segundo, reflete sobre o fato; no seguinte, reformula a situação apresentada; e por último, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. Também, ao concluir a aula, ainda pode refletir sobre o que aconteceu, o que percebeu e o significado que deu.

Porém, como nada nem ninguém é perfeito, cabe lembrar que, à medida que os professores criam condições para uma prática reflexiva, podem vir a confrontar-se com a burocracia escolar, sentindo frustração pela resistência encontrada. Para tanto, é muito importante que, a prática reflexiva não aconteça isoladamente, mas, de forma integrada com toda a instituição, oportunizando um ambiente favorável e estimulante para a prática, com escuta atenta, liberdade e autonomia na efetivação de tal proposta. Outro empecilho, é a

maneira como está organizado o currículo da universidade, na maioria das vezes, sendo que, primeiramente, é ensinado os princípios científicos, depois, a aplicação desses e, por último, a prática cotidiana; assim, a teoria fica afastada da prática. A relação da teoria e a prática poderia ser já no início do processo formativo, o que facilitaria a tomada de consciência do professor reflexivo. De acordo com Pimenta (2005, p. 19), o profissional, assim formado, “conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas”.

Neste sentido, Pérez Gómez (1995) destaca a maneira com a universidade conduz o processo formativo do profissional sob o enfoque da racionalidade técnica, a prática é realizada ao final do curso, depois que o aluno adquiriu o conhecimento científico e as derivações normativas. Neste caso, este conjunto de instrumentalização, adquirido na formação, se aplica diretamente a problemas instrumentais, assim, a preparação técnica permite compreender o funcionamento das regras da sala de aula e desenvolver as competências profissionais exigidas para uma aplicação eficaz.

Ao contrário desta, a reflexão implica a imersão do profissional no mundo das suas experiências, sendo este repleto de emoções, valores, ideais, saberes e interesses. A experiência é integrada significativamente ao conhecimento acadêmico, científico ou teórico; resultando na organização do pensamento e a uma nova experiência. Esta relação estabelecida enriquece o processo de formação do professor, à medida que aprende, constrói novas vivências e novas teorias; esses processos completam-se entre si, garantindo uma intervenção de qualidade. Torna-se investigador, desenvolvendo-se profissionalmente nesta dinâmica reflexiva. Pérez Gómez (1995, p. 110) observa que “o profissional competente atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade”.

Na base desta perspectiva, o profissional reflexivo constrói o seu próprio conhecimento profissional em diálogo com a situação real. A prática é entendida como eixo central da formação, uma atividade investigativa e criativa, baseada na reflexão, análise e problematização, onde teoria e prática são inseparáveis, “andam” lado a lado. Pimenta (2005) salienta a importância deste conhecimento construído na prática, o qual desencadeia a reflexão na ação e, ainda entende que, este repertório de experiências configuram um conhecimento prático que não dá conta de novas situações, exigindo uma nova busca e análise, contextualizando e problematizando, um diálogo com outras compreensões, ou seja, uma investigação, ao qual denomina de reflexão sobre a reflexão na ação, abrindo campo para

o professor pesquisador de sua prática. Assim, é fortemente notável, a valorização da prática refletida, a qual possibilita responder às situações de incerteza e indefinição.

Nesse contexto, ganha destaque a formação continuada de professores no local, na instituição de atuação do profissional, configurando um projeto articulado entre as instâncias formadoras, o qual ultrapassa a ideia de treinamento ou capacitação. A pesquisa passa a ser utilizada como um instrumento importantíssimo no processo, tomando o ensino como ponto de partida e chegada.

No entanto, Pimenta (2005) adverte que alguns autores, como Liston e Zeichner, criticam Schön, ao considerarem que, este não especifica as reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a forma com que definem o conhecimento, sem os quais é impossível alterar a produção do ensino. Também, caracterizam o seu enfoque como reducionista e limitando ao ignorar o contexto institucional, além de centrar-se excessivamente na prática e o individualismo da reflexão.

Referente a esta crítica quanto ao professor reflexivo, aponto que, o saber docente não se constitui somente a partir da prática ou, somente a partir da teoria, mas, a partir da relação entre ambas, oferecendo a compreensão do contexto histórico, social, cultural, organizacional e de si próprio, resultado de um constante questionamento entre o que se pensa e o que se faz. Portanto, a transformação da prática precisa se dar numa perspectiva crítica e articulada, com a participação e o envolvimento de todos, dando sentido e significado ao seu fazer num dado contexto histórico. Pimenta (2005) ainda esclarece que duas questões são fundamentais para compreender esse movimento: o papel da teoria e a reflexão coletiva. A teoria dá o suporte para entender situações para assim, intervir e transformá-las; articulada à prática. Quanto à reflexão coletiva, relembra a necessidade de apoio entre os professores com o propósito de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, criando condições para a mudança institucional e social.

Pimenta (2005, p. 43-44, grifos da autora) sintetiza possibilidades de superação das críticas elencadas:

- a) *Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo; [...]*
- b) *Da epistemologia da prática à práxis; [...]*
- c) *Do professor-pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar como integrante da jornada de trabalho dos profissionais da escola, com a colaboração de pesquisadores da universidade; [...]*
- d) *Da formação inicial e dos programas de formação contínua, que podem significar um descolamento da escola, aprimoramento individual e um corporativismo, ao desenvolvimento profissional; [...]*
- e) *Da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores.*

É na prática refletida que o saber se produz, é a utilização do conhecimento teórico com a sua prática na experiência cotidiana; possibilita a autêntica emancipação e a própria autonomia. Referente a esta ideia, Ghedin (2005, p. 141) coloca que “o que fazemos não se explica pelo como fazemos; possui sentido diante dos significados que lhe são atribuídos. Estes significados não são latentes mas emanam, de fato, dos sentidos que construímos”. Ainda no decorrer de seu texto, Ghedin (2005, p. 147) adota uma postura positiva, afirmando, “isto quer dizer que a reflexão não é fim em si mesma, mas um meio possível e necessário para que possamos operar um processo de mudança no modo de ser da educação”. Esta análise coloca em evidência a contribuição da reflexão no exercício da profissão docente, dos saberes, do envolvimento coletivo e da instituição como espaço de formação.

Assim, o processo de formação necessita considerar os conhecimentos e os saberes práticos dos professores, tendo-os como aliados nesta dinâmica de construção e de pesquisa, utilizando-se de situações reais, do seu local de trabalho como meio de contribuição para a questão formativa, pois esta será a realidade dos futuros atuantes, o que fica claro no próximo tópico do trabalho.

4.6 A formação como um processo de desenvolvimento dos saberes docentes

Nesta parte do trabalho, será apresentada a questão do conhecimento do professor, seus saberes, competências, habilidades, ou seja, o seu saber-fazer que serve de base para a sua atuação em sala de aula. Primeiramente, abordaremos o tema da subjetividade e sua relação com os saberes e as práticas docentes. Neste âmbito, é oportuno considerar que o profissional professor possui saberes específicos que são produzidos, utilizados e mobilizados durante suas tarefas cotidianas, portanto, assume uma atividade de suma importância, pois é o principal ator e mediador da cultura, relacionando-se e interagindo com alunos, colegas e demais integrantes da comunidade escolar.

Ao sustentar a ideia de que os professores são sujeitos competentes e atores do conhecimento, é relevante observar o que Tardif (2014) afirma quanto à diferença entre a visão tecnicista e a sociologista, ambas se afinam ao sujeitar o professor aos seus saberes, de um lado os saberes dos peritos e, do outro, os saberes dos especialistas das ciências sociais; sendo que, nas duas concepções, o professor é manipulado. Tardif (2014) propõe não submeter o ensino a estas esferas reducionistas, entende que para compreender o ensino, é fundamental considerar a subjetividade dos próprios professores.

Este profissional não se define como mero aplicador ou agente determinado por mecanismos sociais, é sim, um sujeito ativo que atribui significado a sua prática docente, possuidor de conhecimentos construídos por ele próprio em exercício. Nesta perspectiva, Tardif (2014) considera a subjetividade dos professores a partir de três concepções teóricas. A primeira, é caracterizada por uma visão cognitivista e psicologizante, define os aspectos cognitivos do professor perito e eficiente, propondo uma visão racionalista, compromete a sua subjetividade à sua cognição, a qual concebe como intelectualista e instrumental. Na segunda concepção, a subjetividade é tida de modo ampliado que na primeira, envolve as histórias de vida, suas experiências familiares e escolares, sua efetividade e emoção, crenças, valores, pessoais entre outros. Desenvolve sua prática ativamente baseado em sua história de vida e experiências. Quanto à terceira e última, a subjetividade remete-se às categorias, regras e linguagens sociais que organizam a experiências dos atores nos processos de comunicação e interação cotidiana. As competências, os saberes e o pensamento são estritamente subjetivos, mas socialmente construídos e partilhados. Assim, estas três concepções teóricas evidenciam que a subjetividade é complexa e rica, podendo ser entendida através de enfoques diversificados, a primeira privilegia a visão cognitiva, a segunda, a visão existencial e, a terceira, a visão social.

Tardif (2014) explica que, além de compreender a subjetividade dos professores para o ensino, é preciso repensar a relação entre teoria e prática. O trabalho do professor é um espaço prático de produção, de mobilização e transformação de saberes e, para tanto de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do docente. Como consequência deste pensamento, a pesquisa universitária ou a produção de saberes sobre o ensino não podem ser exclusividade dos pesquisadores, pois os professores também possuem seus saberes de acordo com a sua prática, é sujeito do conhecimento e, estes são imprescindíveis colaboradores ou copesquisadores da pesquisa. Nesta perspectiva, a pesquisa é realizada para o ensino e com os professores, considerando seus interesses, pontos de vista, suas necessidades e linguagens a partir da partilha e da discussão da sua própria prática e experiência profissional, até porque, a construção individual delimita a criticidade e a criatividade.

Na sociedade contemporânea, cada vez torna-se mais necessário o trabalho do professor, enquanto mediador no processo constitutivo da cidadania dos alunos, a fim de tentar superar o fracasso e as desigualdades escolares. Para tanto, repensar a formação dos professores é essencial. Nesta perspectiva Tardif (2014) também supõe mudanças no tratamento da formação dos professores, segundo três atributos. Primeiramente, ter o direito de expressão, de questionamento, atuação e controle de sua própria formação, tornando-se

parceiros de seus formadores. Em segundo plano, a formação deveria basear-se nos conhecimentos específicos a sua profissão, abrindo um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do currículo. Para finalizar, basear-se na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos, dando um enfoque reflexivo, considerando a realidade do trabalho docente.

O profissional professor ao exercer sua função necessita, prioritariamente, de conhecimentos, para assim, dar “conta”, qualitativamente, de situações escolares que exijam uma parcela de improvisação e de adaptação às situações novas e diferenciadas que surgem em seu cotidiano, o que implica reflexão e discernimento, para que, consiga compreender tal problema e estabelecer os objetivos que deseja atingir e os meios a serem usados. Isto significar dizer que, na realização do seu trabalho, os profissionais necessitam construir julgamentos e tomar decisões em situações de ação. Estes conhecimentos passam, necessariamente, por um processo de amadurecimento, reformulação e aprofundamento constantemente, por conseguinte, pela formação continuada. Dessa maneira, os profissionais formam-se a si próprios através de diferentes meios permanentemente, os conhecimentos profissionais renovam-se e dialogam ao longo da carreira com os científicos e técnicos, passíveis às alterações, às reconstruções e às críticas, evidenciando um processo progressivo.

De acordo com Tardif (2014), de nada adianta quereremos estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação real de ensino, a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Outro ponto que destaca, é que não se pode confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos na formação universitária, pois a prática profissional não é a aplicação dos conhecimentos universitários, mas um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho. Logo, percebe-se a necessidade de aproximação dos pesquisadores aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham cotidianamente, a fim de contribuir efetivamente na formação de professores.

Para Pimenta (2012) a formação deve contribuir para a humanização dos alunos, desenvolvendo neles conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção dos seus saberes-fazer docentes de acordo com as necessidades e desafios do cotidiano. Que a formação movimente conhecimentos da teoria da educação e da didática a fim de investigar a própria prática, construindo e transformando seus saberes-fazer, desencadeando a constituição da identidade docente.

Tardif (2014) também evidencia que os saberes dos professores são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, provenientes de sua história de vida escolar, além de que, os primeiros anos de atuação são decisivos na estruturação da prática profissional e, finalmente,

porque são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte as dimensões identitárias e de socialização, bem como fases e mudanças. Para tanto, o autor salienta que, os saberes profissionais são plurais e heterogêneos, pois são oriundos de diversas fontes, entre elas, da cultura pessoal, da universidade, da formação profissional, dos programas, guias e manuais, da experiência de trabalho e das tradições peculiares do ofício de professor; em outro sentido, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade; por último, buscam atingir diferentes tipos de objetivos, entre estes, emocionais, sociais, cognitivos, coletivos, entre outros.

Além dos saberes serem temporais, plurais e heterogêneos, são também, personalizados e situados. Personalizados, pois são apropriados, incorporados e subjetivados; situados, porque são construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular. Para concluir, o objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, estes saberes carregam as marcas dos seres humanos, o exige por parte do professor sensibilidade, ética e emoção.

Pimenta (2012) segue esta linha de pensamento, ao considerar que a construção da identidade dos professores acontece a partir da mobilização dos saberes da docência, o qual é formado por três em especial, o da experiência, o do conhecimento e os saberes pedagógicos. Os saberes da experiência podem ser vários, decorrentes da experiência como aluno que tiveram diferentes professores na trajetória escolar, ou aqueles que sabem a partir da experiência socialmente acumulada através da comunicação, outros, já atuam como professores e, há também, aqueles que produzem os saberes no cotidiano através da reflexão sobre a sua própria prática. Os saberes do conhecimento dizem respeito à coleta de informações disponíveis na sociedade, a sua classificação, análise e contextualização, para que após essas etapas, o conhecimento se construa de forma útil e pertinente, produzindo novas formas de progresso e desenvolvimento, envolvendo a reflexão e a sabedoria, o que resultará na capacidade de humanização.

De acordo com saberes pedagógicos, discutidos por Pimenta (2012), verifica-se que, estes só se produzem na ação, pois a partir da prática estes saberes são confrontados e reelaborados; para isso, formação pedagógica é refletir sobre o que se faz tendo a pesquisa como princípio formativo na docência, o que significa tomar o ensino escolar enquanto uma prática social, para então, construir novos saberes pedagógicos da prática e para a prática. Acerca do conceito de saber pedagógico, Azzi (2008, p. 43) acrescenta ser “o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é

o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”.

Tardif (2014) constata problemas epistemológicos no modelo universitário de formação, segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, inicialmente, os alunos passam anos assistindo aulas fundamentadas em disciplinas fragmentadas e especializadas; após, desenvolvem o estágio, aplicando esses conhecimentos adquiridos e, por fim; trabalham sozinhos, aprendendo sua profissão na prática e, na maioria das vezes, dão-se conta que os conhecimentos das disciplinas não funcionam bem na ação cotidiana.

Para tanto, propõe-se uma formação que é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram e reconstrói saberes em contato com suas experiências práticas, vivenciadas em seus contextos cotidianos. Frente a este cenário, é essencial o confronto entre teoria e prática, a troca de experiências e ideias entre os professores, ou seja, a constante reflexão na e sobre a ação. Paradoxalmente, a reflexão crítica da sua prática fornece um pensamento autônomo, emancipatório e uma dinâmica de formação autoparticipada, a qual comporta a tomada de decisões perante situações problemáticas carregadas de complexidade, incerteza, singularidade e conflito.

Segundo Tardif (2014), há quatro possibilidades de suprir a carência e a fragilidade da profissão. Uma delas é a interação dos pesquisadores universitários nas salas de aula em colaboração com os professores, ou seja, uma parceria entre eles. A outra, é a introdução de dispositivos de formação pertinentes e úteis para a prática profissional. A terceira possibilidade é responsabilizar dois terços da formação inicial para o meio escolar. A quarta e última, refere-se aos professores universitários realizarem pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino. Tardif (2014, p. 278-280) também elenca cinco objetivos que deveriam visar as reformas na formação dos professores:

Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente [...];
Reconhecer entre os professores, tanto em sua formação quanto em sua qualificação e em seu trabalho, diferenças de qualidade e de desempenho no que se refere ao conhecimento e à habilidade; [...]
Instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis; [...]
Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas; [...]
Fazer com que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores.

Delinea-se, assim, certa valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares que a fomentam. Tardif (2014) discute que as reformas

da formação e da profissão oscilam entre três modelos de identidade dos professores: a) tecnólogo do ensino: assume o papel de pesquisador científico, possui competências de perito no planejamento do ensino; b) prático reflexivo: profissional de alto nível, experiente, capaz de lidar com situações indeterminadas e negociar com estas, criando soluções novas e ideais; c) ator social: agentes mudanças e portador de valores emancipadores.

É possível concluir que a formação do professor é o equilíbrio entre o conhecimento científico e a prática, entre pesquisa e ação. No entanto, se ficarmos dependendo apenas de discurso não teremos nenhuma mudança efetiva, precisamos agir, colocando em prática este diálogo até então apresentado, em busca de uma educação de qualidade é imprescindível uma formação docente de qualidade, que objetive a participação do próprio docente como autor ativo, comprometido e participativo no processo do desenvolvimento profissional.

O próximo tópico salienta a importância da pesquisa, da sistematização e do registro da prática cotidiana do docente, como forma de valorização e reconhecimento dos conhecimentos construídos e reconstruídos no seu trabalho diário, concepções que coadunam com a pedagogia universitária.

4.7 Sistematização do próprio processo formativo e a formação do professor pesquisador

A pesquisa apresenta-se como uma ferramenta para a formação do professor, auxiliando nas mudanças necessárias no ensino. Isso, em função de que o professor identifica-se em sua área de ensino, coleta informações, as interpreta, as analisa e age realizando mudanças pertinentes, baseado no aperfeiçoamento de seus conceitos ou ainda, constrói novos e diferenciados. Esta atividade constante em sua profissão pode ocorrer de várias maneiras, dentre elas, individual ou coletivamente; o que capacita o docente para formular questões sobre a sua própria prática e estabelecer objetivos que tentem responder a tais interrogações.

A concepção da pesquisa fundamenta-se em algumas ideias principais, entre estas, o professor é um profissional competente que pesquisa embasado em sua experiência, busca responder questões relevantes e reflete sobre os dados obtidos com o propósito de encontrar soluções ao problema de ensino; assim amplia sua capacidade de compreensão e entendimento dos fenômenos. Em síntese, realiza a formação permanente mediante observação e estudo, de forma cooperativa entre os colegas de profissão e os temas que fazem parte de sua prática, concebida de acordo com seus valores e critérios educativos, possibilitando um “certo” controle sobre o que considera como conhecimento válido para os docentes. Como já foi mencionado no decorrer do texto, este modelo de formação propõe aos

professores serem pesquisadores de sua própria ação, assumindo uma postura inovadora, participativa e crítica, o que implica em uma ação reflexiva.

Este modelo de formação permite preencher o “vazio” entre a pesquisa e a prática, além de favorecer a autonomia e o desenvolvimento de habilidades na tomada de decisões, o professor passa a ser sujeito ativo e evolutivo de sua formação. Esse processo contribui para mudar o conhecimento e o pensamento do professor, melhorando as formas de comunicação e de tomada de decisões coletivas. O trabalho coletivo entre professores é importante para aprender juntos, um com o outro, pois ocorre o compartilhamento de evidências, informações e a busca por soluções. Assim, os problemas educativos passam a ser enfrentados em colaboração por todos, diagnosticados, avaliados e suas opiniões tornam-se essenciais, acentua-se o contexto organizacional do trabalho e, os resultados das mudanças de atitudes adotam significado, produzindo modificações na realidade.

Desse ponto de vista, a formação baseada na ação possibilita a construção de conhecimentos teóricos, análise, reflexão crítica sobre e durante a ação, diagnóstico, decisão, avaliação de estratégias e reformulações da prática. Imbernón (2011, p. 80) reforça esta ideia:

Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

A pesquisa possibilita mudar a imagem profissional que o professor tem de si mesmo e das condições de seu trabalho, melhorando sua prática e experimentando de forma crítica. O professor como pesquisador toma sua prática como objeto de estudo, para transformá-la e conseqüentemente, reconstruí-la. O professor pesquisador participa na construção de saberes e competências de forma sistematizada, utilizando a pesquisa como instrumento de aprendizagem, na medida em que, reflete caminha para uma autonomia profissional. Esses saberes possuem um caráter prático, pois estão ligados aos contextos específicos, em diálogo com as teorias. Dickel (2004, p.73) adverte

a pesquisa, como indagação baseada na curiosidade, no desejo de compreender, torna-se uma tarefa cotidiana e, por isso mesmo, perigosa por conduzir a uma inovação intelectual potencialmente capaz de exigir uma mudança social.

Fazer uso do registro, das reflexões e práticas fomenta a cooperação e o desenvolvimento de conhecimentos profissionais. Sendo assim, os professores produzem em

suas práticas uma riqueza de conhecimentos aliados às suas experiências. Neste sentido, a pesquisa oferece hipóteses de trabalho e a possibilidade de contribuir na elaboração das teorias educacionais que justifiquem as práticas. O registro se constitui num valioso instrumento de reflexão da prática docente, possibilitando um distanciamento necessário para repensar sobre o praticado, ao mesmo tempo em que, reorganiza-se o pensamento para a escrita, permitindo uma avaliação daquilo que se fez, mas também do que poderia ser feito. Concluído o registro, a análise deste através da socialização possibilita a partilha dos conhecimentos construídos, constituindo-se num momento privilegiado de reflexão conjunta sobre o trabalho realizado e sobre os fundamentos que o sustentaram.

Segundo Fujikawa (2007, p. 236-237, grifos da autora), os registros compartilhados no grupo de professores contribuem para a formação profissional destes. Isso pois,

*Os registros são portadores de histórias [...];
Os registros podem gerar mudanças na prática [...];
Os registros favorecem a construção de identidade profissional [...];
Os registros contribuem para a sistematização do trabalho e a organização dos saberes [...];
A socialização dos registros possibilita diálogo, troca de experiências e favorece a construção de vínculos profissionais.*

Nesses termos, o registro escrito é primordial para a análise e reflexão da prática educativa, desencadeando a revisão das ações e posturas assumidas em diferentes experiências. Uma vez que, sua socialização gera valorização das conquistas alcançadas, identifica e discute os problemas, assume os desafios da realidade escolar; diferentes visões podem ser expostas e confrontadas, ampliando as possibilidades de intervenção. Fujikawa (2007, p. 239, grifos da autora) ressalta “*a escrita do relatório de avaliação do trabalho realizado*: revela as ações, as interações, o sentido e o valor atribuídos ao trabalho desenvolvido”. Ao escrever sobre a própria prática pedagógica, os professores assumem o seu posicionamento e a sua autoria, expressando o sentido e o grau de comprometimento atribuído ao seu fazer. Assim, é importante que seja oferecido espaços para a exposição, troca de experiências, confronto de ideias, o aplanamento das intenções, a discussão e a avaliação permanente da atuação docente.

As situações mais significativas e relevantes são escolhidas para serem registradas, o sentido atribuído a estas orienta a forma como elaborar a escrita. Forma e pensamento interagem, e, nesta interação, constituem-se novas informações, reorganizando e ampliando os conceitos do autor. A reconstrução e organização dos fatos, fenômenos, situações e sentimentos da sua prática ao serem registradas, despertam um novo olhar sobre a sua ação

pedagógica, desdobrando-se em reflexão sobre si mesmos. Além disso, possibilita analisar a realidade local do trabalho desenvolvido, revelando as concepções nas quais as ações docentes se fundamentam. Registrar não é somente escrever, mas analisar e refletir, o professor coloca-se em outro lugar, no de observador de sua própria prática a partir de suas lembranças. Assim, o professor consegue perceber a evolução do seu processo formativo e a transformação da sua prática. O registro escrito permite uma releitura do que aconteceu e a interpretação em outro momento. A escrita em parceria enriquece esta concepção na medida em que o outro se coloca no lugar do futuro leitor, antecipando questões, esclarecimentos e discute com o autor. Estes escritos, entretanto, apresentam reflexões que, a cada nova produção ampliam as articulações teóricas por intermédio da prática. Para Moraes (2007, p. 274) “uma das competências profissionais essenciais à atuação de um professor reflexivo é a capacidade de registrar o que pensa sobre o que faz”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi de investigar e analisar as contribuições da pedagogia universitária para a formação continuada de docentes do ES, no contexto da RIES. Nossa intenção foi dar conta do seguinte problema: quais as contribuições da pedagogia universitária para a formação continuada de docentes do ES, no contexto da RIES? Para enfrentá-lo, inicialmente realizamos uma exposição a fim de compreender o cenário das transformações e dos desafios da universidade no século XXI, indicando a necessidade da formação docente para enfrentar os desafios e lacunas evidenciadas, formação esta configurada para além da titulação, da formação inicial ou da simples formação continuada - mas na direção de uma continuidade e de uma autoformação constante. Em seguida, abordou-se a pedagogia universitária, trazendo considerações sobre sua origem, filiação e pressupostos, focando-se nas experiências de diversas IES gaúchas que aderiram ao Projeto de Pedagogia Universitária para direcionar seus processos de formação continuada. Para encerrar, evidenciou-se aspectos para uma formação docente continuada na perspectiva da pedagogia universitária, a partir da reflexão sobre a formação numa perspectiva democrática, com metodologia pautada pela práxis pedagógica dos envolvidos, a formação continuada decorrente da articulação entre as experiências vividas e a identidade profissional, a construção de uma ideia de universidade, a reflexão sobre a própria prática e a formação de um professor reflexivo, a formação como um processo de desenvolvimento dos saberes docentes e, por fim, a sistematização do próprio processo formativo e a formação do professor pesquisador.

É possível dizer que as instituições de Educação Superior, de modo geral, deveriam contribuir de alguma forma, não só para formação de profissionais especializados, mas também para constituir cidadãos bem informados e capazes de analisar, interpretar e participar ativamente na vida social em que estão inseridos. No entanto, as instituições de educação superior vivem hoje um momento diferenciado de outras épocas. As profundas transformações ocorridas e que, ainda, acontecem de forma intensa, atingem diretamente a educação brasileira em todos os níveis, no entanto, neste trabalho nos direcionamos especificamente ao ES. A expansão acelerada das instituições, de cursos, o aumento de alunos matriculados exige o crescimento do número de professores para atender a esta demanda. Todas essas mudanças repercutem na reestruturação da universidade, não só na estrutura física, mas em sua missão, visão, princípios, valores, objetivos, inovação, metodologia, avaliação, projetos de formação continuada de professores, dentre outros.

Frente a este cenário de expansão da ES aumenta a procura por professores capacitados pedagogicamente, o que transcende o aspecto da titulação, uma formação docente que proporcione a capacitação pedagógica para atuar em sala de aula, o que ultrapassa conhecimentos específicos da área. Direcionamento este que pode ser percebido no decorrer dos capítulos, principalmente no capítulo 2, quando chamamos atenção para as transformações que a universidade passou e a necessidade de uma formação para além da titulação, tomando a própria prática como objeto de estudo e investigação, utilizando-se da pesquisa diariamente.

Ao adentrarmos no capítulo 3, percebe-se a coragem e o esforço de um grupo de docentes gaúchos (RIES) ao implantar o Projeto Pedagogia Universitária – como propósitos inovadores de experiências em formação continuada, pensada em rede, em diversas instituições do Rio Grande do Sul. A RIES ajuíza o seu compromisso com uma pedagogia que se coloca como possibilidade para auxiliar na construção de conhecimento acerca da docência universitária. Nesta perspectiva, o Projeto também percorre a problematização a respeito da lógica neoliberal aplicada à educação, o que demanda cuidados para não cair na lógica mercantilista da educação. Neste capítulo, é perceptível o processo pelo qual cada instituição passou para a adesão ao Projeto de Pedagogia Universitária, sendo que em cada uma, deu-se de forma particular e de acordo com as necessidades sentidas, a partir de encontros, debates, eventos, avaliações, disciplinas, produções acadêmicas, abertura de centros, departamentos, núcleos dentre outros.

O capítulo 4 possui como foco central culminar o trabalho a partir de uma reflexão sobre o que significa pensar uma formação docente apontada pela pedagogia universitária, tomando os seus principais pressupostos, quais sejam: democracia, práxis pedagógica, articulação das experiências vividas a fim de constituir a identidade profissional, construção de uma ideia de universidade, o professor reflexivo, a necessidade do desenvolvimento dos saberes docentes e o professor como pesquisador e escritor de sua própria prática.

Nessa perspectiva, e aproximando-se da finalização desta construção, permite-se inferir que, apesar de a universidade ser uma instituição milenar, as transformações ocorridas nos últimos trinta anos obrigaram a mesma a repensar sua identidade, seu papel na sociedade, seu futuro enquanto instituição responsável pela produção e socialização do conhecimento, bem como sua estrutura interna de poder e atividades fins (ensino, pesquisa e extensão). No dizer de Zabalza (2004), encontramos-nos em um momento em que ocorrem mudanças profundas, tanto na estrutura do ensino da universidade como em sua posição e sentido social. Estamos incorporando, em ritmo acelerado, mudanças na estrutura, nos conteúdos e nas

dinâmicas de funcionamento das instituições universitárias. Tais mudanças provocaram uma redefinição da concepção e do papel social da universidade. Sua relação com a sociedade, por exemplo, passou por uma nova configuração: a universidade deixou de ter uma interface marginal na dinâmica social (a qual lhe permitia manter um alto grau de autonomia e autogestão sem quase ter que prestar contas a ninguém) para se tornar uma realidade de plena inserção na dinâmica central da sociedade e de participação em suas proposições. De um bem cultural, a universidade tornou-se um bem econômico; de um espaço seletivo, reservado para poucos, tornou-se lugar comum onde a grande maioria pode ter acesso; de instituição com uma “missão” que ultrapassa os compromissos terrenos, tornou-se a “prestadora de serviço” que deve resultar na melhor preparação para competir no mercado de trabalho.

Não seria possível a concretização de uma Educação Superior de qualidade se as IES continuarem tendo em seus quadros de professores a “improvisação docente”. É necessário superar certos mitos que continuam ativos nas práticas docentes de que “para ser bom professor no ensino superior basta ser um bom profissional”, de que “o conhecimento científico é suficiente para dar boas aulas”, de que “a formação didático-pedagógica é mais necessária para trabalhar com crianças”, ou ainda, de que “os alunos da educação superior estão naturalmente motivados, são disciplinados para a aprendizagem, o que dispensa formação pedagógica”. Esses mitos alimentam a “improvisação docente” e dificultam a tomada de consciência da necessidade e urgência de pensar estratégias de formação para enfrentar tais situações. Nesse sentido, concordamos com António Nóvoa (1995, p.25) quando diz 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”. É nesse contexto que a pedagogia universitária se apresenta como uma das possibilidades promissoras para repensar a docência universitária numa perspectiva qualitativa.

Nesta perspectiva, permite-se concluir que é visível, em função das experiências elencadas, e pertinente a contribuição da pedagogia universitária para qualificar a formação do docente do ES, no sentido de viabilizar a prática reflexiva, oportunizando a reflexão sobre a sua atuação enquanto profissional responsável e comprometido, o replanejamento adequando às necessidades visualizadas e, a avaliação do trabalho com o propósito de diagnosticar mudanças para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Além de proporcionar a participação, o diálogo coletivo entre os colegas, o estudo, a investigação, a pesquisa, o aprimoramento, a troca de experiências e opiniões e, o compartilhamento de

sugestões. Sendo assim, evidencia-se a necessidade de formarmos profissionais capazes de refletir sobre a sua própria prática e atuar de forma inteligente e transformadora, a fim de educar cidadãos críticos e ativos. Além de palestras, seminários, especializações, mestrado e doutorado que fazem parte da formação continuada; a prática do professor é fonte permanente de conhecimento, a investigação constante que caracteriza o docente pesquisador é o que transforma e consolida a qualidade da educação.

As iniciativas e os estudos sobre a Pedagogia Universitária ainda são recentes, mas o reconhecimento da necessidade de repensarmos a formação docente no Ensino Superior são alguns “passos” da caminhada que temos pela frente. Com o Projeto da Pedagogia Universitária pode-se ter certeza que decisões importantes estão sendo tomadas. Analisando o tema, constata-se que a Pedagogia Universitária é uma ação responsável e comprometida com o objetivo de melhoria da formação no Ensino Superior, por ser um projeto de reforma inovadora da Educação Superior, que prioriza a formação continuada qualificada dos professores, isto pode ser observado nos exemplos das Universidades que fazem parte do projeto.

A Pedagogia Universitária possibilita ao professor tornar-se um pesquisador, participar da construção do Projeto Pedagógico da sua Instituição, trabalhar em equipe, frequentar grupos de estudos, possuir uma visão interdisciplinar, aplicando no seu cotidiano, entender o processo de ensino e aprendizagem como construção de saberes e não transmissão. Desta forma, é possível pensar a Pedagogia Universitária como uma política educacional, pois deixaria de ser apenas projeto para ser uma normativa que regulamenta todo o Ensino Superior, garantindo qualidade nos cursos das Instituições.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de; PAULO, T. S. Formação de professores: desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento profissional: apontamentos para uma reflexão necessária. In: FREITAS, L. G. de; MARIZ, R. S.; CUNHA FILHO, J. L. da . (Orgs.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Universa Líber Livro, 2010. p. 123-148.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.35-60.

BEHRENS, Maria A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 57-68.

BELLEI, Sérgio Luiz P. A crise da universidade, o desafio digital e a democratização do ensino. In: RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RODRIGUES, G. (Orgs.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 131-143.

BENINCÁ, Elli. Práxis e investigação pedagógica. In: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 45-67.

BORGES, Maria de Lourdes. Kant, Derrida e a ideia de universidade. In: RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RODRIGUES, G. (Orgs.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 161-170.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR, 2003, Brasília. *Anais...* Brasília, 2003. p. 23-65.

CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CHAVES, Vera L. J.; LIMA, Rosângela N.; MEDEIROS, Luciene M. Reforma da educação superior brasileira: de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Org.). *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 329-348.

COVER, Ivania. A relação teoria e prática no processo de formação docente. In: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 68-81.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Anped, v.11, n. 32, p. 258-271, 2006.

DALBOSCO, Claudio A. *Educação em sociedades plurais e complexas: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade do grupo*. Passo Fundo: 2012. (Mimeo).

_____. Universidade, formação e indústria educacional. In: CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L. (Orgs.). *Universidade, filosofia e cultura: festschrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo*. Passo Fundo: UPF, 2009. p. 56-93.

DICKEL, Adriana. Buscando referências para a discussão sobre a formação do professor-pesquisador: contribuições para o debate. In: BENINCÁ, E.; CAIMI, F. E. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. 2. ed. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 65-82.

FÁVERO, Altair Alberto; MARQUES, Marta. A investigação-ação como paradigma para a formação docente na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org.). *Aprendizagem no ensino superior*. Santa Maria: Laboratório de Pesq. e Doc/CE/UFMS, 2013. p. 154-163.

_____; TONIETO, Carina. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. G. de et al. Reconstrução das práticas docentes: uma estratégia para a formação de professores a partir da prática. In: FREITAS, L. G. de; MARIZ, R. S.; COSTA FILHO, J. L. da (Orgs.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília: Universa Líber Livro, 2010. p. 149-165.

FUJIKAWA, Mônica Matie. A escrita como pretexto da reflexão da prática pedagógica e como estratégia de intervenção na formação de professores. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. São Paulo: Alínea, 2007. p. 233-244.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAHE, Elizabeth D. Sete décadas de tradição: ou a difícil mudança de racionalidade da pedagogia universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria E. D. P.; KRAHE, Elizabeth D. (Orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 27-37

LAMPERT, Ernâni. *Universidade, docência e globalização*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2001.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-187.

LIEDTKE, P. F.; LOTH, M. Democratização universitária com políticas de comunicação. In: RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RODRIGUES, G. (Orgs.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 145-160.

LISBOA, Armando de M. Democracia capilar: tecnologia, poder e representação na universidade hoje. In: RAMPINELLI, W. J.; ALVIM, V.; RODRIGUES, G. (Orgs.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 51-66.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Educação superior no Brasil: em tempos de internacionalização*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 37-53.

MASETTO, Marcos. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005. p. 79-108.

MORAES, Marliza Bodê de. O que revelam profissionais da educação quando refletem por escrito sobre sua trajetória profissional. In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Orgs.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. São Paulo: Alínea, 2007. p. 273-287.

MOROSINI, Marília C. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário*. Brasília: INEP/RIES, 2006. v.2.

MOROSINI, Marília C. Apresentação. In: FRANCO, Maria E. D. P.; KRAHE, Elizabeth D. (Orgs.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 9-16.

MOROZ, Melania. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília: Plano, 2002.

MÜHL, Eldon Henrique. Cultura empresarial e formação docente: os riscos da instrumentalização da educação superior. In: CENCI, Angelo V.; FÁVERO, Altair A.; TROMBETTA, Gerson L. (Orgs.). *Universidade, filosofia e cultura: festschrift em*

homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo: UPF, 2009. p. 94-114.

_____. Prática pedagógica: ação dialógico-comunicativa e emancipação. In: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 11-24.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PANIZZI, Wra Maria. *Universidade para quê?* Porto Alegre: Livretos, 2006.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREZ, Fabíola. Gigantes da educação. *Revista IstoÉ*, São Paulo, n. 2267, 26 abr. 2013. Disponível em:
< http://www.istoe.com.br/reportagens/294090_GIGANTES+DA+EDUCACAO>. Acesso em: 20 dez.2014.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52

_____; ALMEIDA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.15-38.

_____; ANASTASIOU, Léa das G.C. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RIES. *Home-page*. Disponível em: < <http://www.pucrs.br/faced/pos/ries/>>. Acesso em: 12 set. 2014.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SARTORI, J.; SEGAT, T. C. Formação continuada: lições de um processo. In: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSANI, V. A. (Orgs.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2011. p. 97-114.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1995. p.77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Maríla (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 351-370.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SOUSA, Óscar de. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Orgs.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005. p. 35-60.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. _____. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S.; KAPUZINIAK, Célia. *Docência: uma construção ético-profissional*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85–96.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2015.

Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

1. Ensino superior. 2. Política educacional. 3. Educação.
4. Professores - Formação. I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU: 371.13

CIP – Catalogação na Publicação

A363p Pazinato, Aldiciane

O processo de formação continuada no projeto da pedagogia universitária / Aldiciane Pazinato. – 2015.

104 f. ; 30 cm.