

Franciele Wozniak Campagnolo

**A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO DOCENTE
UNIVERSITÁRIO NAS INSTITUIÇÕES GAÚCHAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Dr. Eldon Henrique Muhl

PASSO FUNDO

2015

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus pela oportunidade de iniciar o Programa de Mestrado e por poder concluí-lo neste momento. Foram dias difíceis e de angústia, porém de muito crescimento.

Ao estimado professor Eldon Henrique Muhl, meu orientador, pela compreensão e paciência principalmente nos últimos meses quando os momentos de aflição tornaram-se constantes. Obrigada professor pela oportunidade de orientação!

Ao meu querido professor Arnaldo Nogaro, grande mestre, companheiro e amigo de todas as horas. Agradeço pelo carinho, pelas eternas lições e principalmente pelo carinho com que sempre me ofereceu lencinhos nos momentos de angústia!

A toda minha família, em especial minha mãe e meus sogros, que mesmo sentindo minha ausência em diversos momentos, com muita sabedoria compreenderam que o motivo valia o sacrifício! Minhas irmãs, meus cunhados e cunhadas, amo cada um de vocês!

Ao meu marido, pela paciência, apoio, compreensão e inúmeros esforços em tornar-me sempre um pouco mais feliz, muito obrigada. Amo você!

A melhor amiga do mundo, Rosane, minha companheira, irmã e cúmplice de muitos risos, choros, alegrias, frustrações, cafés... Mais uma etapa vencida e juntas! Qual será a próxima, amore?

A Keila, minha amada e eterna “chefa” pela compreensão, apoio e grande incentivo. De coração, “chefa”, meu muito obrigada!

A todas as Universidades do Estado, que de maneira muito gentil colaboraram para a conclusão desta investigação, pelas inúmeras trocas de e-mails disponibilizando dados, sanando dúvidas e pelos vários desejos de sucesso que recebi, muito obrigada!

A todas as pessoas, que de uma forma ou outra colaboraram para a concretização de mais esta etapa da minha vida acadêmica, meu muito obrigada!

Lembro uma passagem de Sócrates, relatada por Platão, quando perguntava ao que se considerava corajoso sobre “o que é coragem?”; ou, por outras vias, lembro também da máxima popular; “O que um peixe sabe sobre a água na qual nada a vida inteira?”. Nesse caso, ser corajoso não é suficiente para saber sobre coragem, da mesma forma que ser peixe não basta para ter uma visão panorâmica do oceano. Assim, ser docente na Educação Superior não pressupõe, por decreto, compreender a docência como *expertise*, ao mesmo tempo em que não dota o professor, “naturalmente”, de conhecimentos acerca das origens do conhecimento com o qual opera.

Ricardo Rezer

RESUMO

O tema central desta dissertação é a formação pedagógica do docente universitário. A pesquisa a ser exposta teve como objetivo identificar e analisar as políticas de ingresso e os programas de formação continuada dos docentes universitários oferecidos por treze universidades públicas e privadas que oferecem ensino presencial, existentes no Estado do Rio Grande do Sul. Para a produção de dados utilizou-se um questionário composto de cinco perguntas relativas às iniciativas das instituições selecionadas, no que se refere a atividades de formação pedagógica de seus docentes, e a análise documental de projetos/programas/cronogramas concernentes a essas ações. A investigação, de abordagem qualitativa, valeu-se da análise de conteúdo a qual teve por base perspectiva teórica histórico-crítica, mais especificamente autores como Bazzo (2007), Pimenta (2006, 2007, 2010), Sobrinho (2010), Masetto (2012), Isaia (2006, 2009), Cunha (1980, 1983, 2004), dentre outros. A pesquisa ganha relevância em decorrência da ampliação do ensino superior nas últimas décadas, o que demandou um maior número de docentes, muitos dos quais sem formação pedagógica adequada à função. Portanto, cabe interrogar a respeito do quê e do como as universidades estão resolvendo essa premente questão que aflora. O texto apresenta um apanhado histórico sobre a universidade brasileira e sua (des)preocupação com a formação de professores, de modo especial, com a preparação de docentes para o exercício do magistério superior. Além disso, aborda a docência universitária em toda a sua complexidade, dialogando sobre aspectos como a constituição da identidade docente, as formas de ingresso no meio acadêmico superior, a natureza da docência universitária e a habilitação para a atuação no magistério superior. Finaliza com a apresentação e a interpretação dos dados produzidos em campo, por meio dos quais se observou a existência de programas de formação pedagógica no ingresso do docente entre as universidades consultadas; a existência de programas ou políticas de formação continuada, aprovadas em âmbito institucional para docentes efetivos; a obrigatoriedade ou voluntariedade de participação dos educadores ingressantes e efetivos nesses programas; a existência de alguma forma de avaliação do desempenho docente em sala de aula, realizada no final de cada semestre ou ano. As análises apontam que a preocupação com a formação pedagógica do docente universitário no interior das instituições ainda é muito tímida, apesar de alguns avanços relativos à oferta de programas de ingresso, capacitação e avaliação.

Palavras-chave: Formação Pedagógica. Docência Universitária. Universidade.

ABSTRACT

The central theme of this thesis is the pedagogical training of university teaching and aims to identify and analyze admission policies and the programs of continued formation off the university teachers offered by the Rio Grande do Sul universities. The work development starts with a historical overview on the Brazilian university and its (un)concern teacher training, especially with the preparation of the teachers for the exercise of university teaching since its inscription. Later we approach the university teaching in all its complexity, dialogue on issues such as the constitution of teacher identity, the forms of admission to higher academic environment, the nature of university teaching and qualified for the work in higher teaching. Thirdly are presented and analyzed some empirical data showing the initiatives that the “gaucha’s” Universities are developing for the teaching qualifications of its educators, both on the admission as the provision of continued education programs. From 19 public and private universities Gaucho invited to participate in this research, 13 institutions has collaborated in sending information through a questionnaire. The received data were analyzed both in quantitative aspect through graphics, as in the qualitative of the documents made available by the institutions. The conclusions point out that the concern with the pedagogical training of university professors in the interior of the institutions is still very low, despite several advances wich were expressed in the analyzed documents.

Keywords: Teacher Training. University teaching. University.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	
Evolução do Número de Funções Docentes em exercício.....	76
GRÁFICO 2	
Percentual de Funções Docentes por categoria Administrativa.....	78
GRÁFICO 3	
Participação das Universidades Gaúchas.....	102
GRÁFICO 4	
Natureza das Instituições Participantes.....	102
GRÁFICO 5	
Universidades com Programas de Formação Pedagógica para Docentes Ingressantes.....	115
GRÁFICO 6	
Universidades com Ações de Formação Pedagógica para Docentes Ingressantes.....	115
GRÁFICO 7	
Universidades com Participação Obrigatória em atividades de Formação Pedagógica para Docentes Ingressantes.....	116
GRÁFICO 8	
Universidades que disponibilizam Programas de Formação Pedagógica Continuada a seus Docentes.....	117
GRÁFICO 9	
Universidades que disponibilizam Ações de Formação Pedagógica Continuada a seus Docentes.....	117
GRÁFICO 10	
Universidades com Participação Obrigatória em Programas de Formação Pedagógica Continuada.....	118
GRÁFICO 11	
Programas de Avaliação Docente nas Universidades.....	118

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	
Colégios Superiores.....	23
TABELA 2	
Cadeiras, Aulas e Cursos no Período Imperial.....	27
TABELA 3	
Universidades criadas na República Velha.....	30
TABELA 4	
Evolução no Número de Funções Docentes em Exercício.....	75
TABELA 5	
Evolução do Número de Funções Docentes em Exercício segundo o Grau de Formação.....	76
TABELA 6	
Evolução no Número de Funções Docentes em Exercício segundo o Gênero.....	77
TABELA 7	
Ciclo de Vida Profissional segundo Huberman.....	86

LISTA DE SIGLAS

BM – Banco Mundial

CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

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

MPs – Mestrados Profissionalizantes

OMC – Organização Mundial do Comércio

PG – Pós-Graduação

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional de Estudantes

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 UNIVERSIDADE: HISTÓRIA, PAPEL E MISSÃO	21
1.1 Aspectos da história da educação superior no brasil	21
1.2 Universidade: seu conceito, sua missão	37
1.3 A realidade atual das universidades brasileiras	39
2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	59
2.1 O percurso da formação pedagógica do docente universitário	59
2.2 O conceito de docência universitária	68
2.3 O ingresso docente no ensino superior	72
2.4 A constituição da identidade docente	83
3 LIMITES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE	100
3.1 As iniciativas das universidades gaúchas na formação pedagógica de seus docentes	100
3.1.1 Da descrição dos dados.....	103
3.1.2 Representação gráfica e síntese das informações coletadas	114
3.2 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DO PANORAMA DIAGNOSTICADO	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	140
PROJETO DE PESQUISA	141
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	163

1 INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil sempre esteve muito voltado para o credenciamento profissional, havendo pouca preocupação com a formação pedagógica e com as diversas dimensões que envolvem a formação de docentes, tanto da educação básica como do ensino superior.

A história da educação no país revela, que esta desconsideração com a formação docente está presente desde o início da criação dos primeiros cursos superiores no Brasil. Quando a família real portuguesa chegou ao Brasil em 1808 e foram criadas as primeiras escolas de ensino superior, o objetivo era produzir profissionais que garantissem os interesses do reinado.

Os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades que foram criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, se voltaram diretamente para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados em que constavam apenas as disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em determinada área ou especialidade. (MASETTO, 2012, p.14)

Os docentes que compunham os quadros acadêmicos, desde a origem do ensino superior até a atualidade sempre tiveram seu ingresso garantido por critérios pouco atrelados à docência em si. Desde os primeiros anos de sua existência, os cursos de graduação selecionavam os seus professores a partir do sucesso que estes possuíam no desempenho de suas áreas de atuação específicas. O que habilitava esses profissionais a exercerem o magistério no ensino superior era possuir formação e atuar na mesma área específica que ministrariam suas aulas. Não existia nenhuma preocupação com uma formação pedagógica prévia, o que nos leva a concluir, que esses profissionais eram totalmente leigos acerca da docência e as suas especificidades.

O problema da falta de formação pedagógica para atuar no ensino superior, conforme afirmado, acompanha a trajetória do surgimento e constituição deste nível de ensino e se mantém até hoje. Mesmo na atualidade, em que ocorrem muitas manifestações que denunciam o fato de muitos profissionais saírem das universidades sem estarem adequadamente preparados para exercer a profissão em que se habilitam, a questão da docência tem recebido pouca atenção por parte dos avaliadores e administradores das universidades. Porém, o que se pode inferir é que tais deficiências devem-se, dentre outros fatores, a uma deficiente formação profissional e humana dos professores que atuam nesses cursos. Tal situação, além de trazer prejuízos no

campo profissional dos formandos, contribui para o baixo desenvolvimento social e humano do todo social.

O fato de não existirem políticas de ingresso na carreira docente superior que evidenciem a relevância da prática em sala de aula, lugar este que é o espaço fundamental da docência e, concomitantemente a insuficiente importância destinada à formação continuada nas próprias instituições, corroboram sobremaneira para o engrandecimento do dilema da insipiente formação pedagógica do docente universitário.

Por que isso acontece e quais são os fatores que contribuem para este contexto? Quais são as razões e explicações que os analistas apresentam sobre esta situação? O que diz a legislação e que proposições as leis e diretrizes apresentam sobre o papel e a função do professor do ensino superior? Que iniciativas o Ministério de Educação e as instituições tem apresentado para o desenvolvimento da formação pedagógica do docente do ensino superior? Como são implementadas essas iniciativas? Que significação e que eficácia elas apresentam diante da diversidade de funções que a Universidade é desafiada a assumir ?

A presente investigação tem o objetivo de analisar estas questões e de modo especial, identificar a existência de iniciativas nas instituições universitárias do Rio Grande do Sul, para o enfrentamento dos problemas referentes a qualificação da formação pedagógica dos docentes universitários.

No nosso entendimento, a tarefa de ser educador do ensino superior exige não só um consistente conhecimento quanto a uma especialidade ou área do saber, mas, também, o ser capaz de discernir os melhores métodos pedagógicos para possibilitar o aprendizado deste conhecimento pelos alunos. Ser docente do ensino superior é ser capaz de conjugar de maneira harmoniosa os saberes específicos e os saberes docentes, a fim de facilitar o processo de ensino aprendizagem. É ter uma postura ética e comprometida, é possibilitar-se aprender ao mesmo tempo em que se ensina.

Porém, este docente detentor desta consciência e capacidade é encontrado em número reduzido nas universidades. A maior parte dos professores atualmente é especialista em um determinado campo do saber, mas carecem de uma adequada formação pedagógica.

A precariedade da formação docente dos professores de ensino superior é constatada e vem analisada por diversos autores. Almeida e Pimenta (2011, p.26), afirmam que “predomina entre os professores universitários brasileiros um despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem”, pelo qual, segundo as mesmas

autoras, “serão responsáveis a partir do instante em que ingressam no departamento e na sala de aula”.

Isaia (2006, p.66), faz constatações similares e alerta que os “cursos de licenciatura direcionam-se à formação de profissionais da educação básica, enquanto os cursos de bacharelado, ao exercício de diferentes profissões; neles, a tônica não é o magistério superior”. Ainda para a autora, “esse não é contemplado nos currículos dos diversos cursos de graduação, e na pós-graduação *stricto* ou *latu sensu*, apenas está presente na forma de disciplinas esparsas”, quando ocorrem, “ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior”. Contudo, conclui a autora, “tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais”.

Tal limitação pode ser identificada, também, na própria legislação do ensino superior. A própria LDB 9.394/96, no que remete ao docente universitário, em seu art. 66 apenas cita que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Acerca das exigências às Instituições de Ensino Superior, quanto a constituição do seu quadro docente, a mesma Lei prevê no art. 52, inciso II e III, tão somente a exigência de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado e doutorado e a mesma proporção com regime de tempo integral.

É fácil perceber, que a lei não aborda a formação do docente universitário com a relevância que deveria, além de tratá-la como uma “preparação”, cita apenas a titulação mínima exigida de seus professores para o credenciamento das IES, deixando a cargo das mesmas e do próprio indivíduo sua preparação, a fim de obter um bom desempenho pedagógico. De outra parte, ao utilizar a expressão preferencialmente, ela desobriga as instituições e os professores de buscarem obrigatoriamente a tal formação pedagógica.

Temos, ainda, que levar em consideração que os programas de mestrado e doutorado, embora habilitem o exercício da profissão, não tem esta função como sua missão. O objetivo primordial dos programas de pós-graduação é a formação de pesquisadores, com aprofundamento de estudos em suas linhas de pesquisa. Os alunos, no decorrer dos cursos, desenvolvem (ou aprofundam) a habilidade de pesquisar e adquirem um conhecimento sólido no que diz respeito a sua linha de pesquisa. As oportunidades que estes oferecem aos discentes para conhecer, compreender e internalizar os saberes docentes e tudo o que se relaciona com esta profissão são muito escassas. Grande parte destes educandos conclui seus mestrados e doutorados desconhecendo as especificidades docentes. Este é um dilema que ocorre em

diversas áreas do saber. Muitas vezes, estes novos professores que conduzem o aprendizado são profissionais especialistas e muito competentes em sua área de atuação, habilitados para a docência no ensino superior através destes programas, porém não raras vezes reproduzem em sala de aula as suas práticas profissionais, através de relatos ou experiências práticas, mas com muito pouca preocupação com as questões pedagógicas relacionadas ao conhecimento que abordarão, refletindo sobre a sua relevância ou metodologias de ensino.

Atualmente, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, que habilitam um indivíduo a entrar como docente no ensino superior, estão voltados para a formação de pesquisadores, mas poucos são os cursos destinados especificadamente para a docência, principalmente aqueles ligados às áreas das ciências exatas. Existe, além da possibilidade do Programa de mestrado acadêmico, o mestrado profissional que tem como objetivo, segundo a CAPES, formar profissionais capacitados para o desempenho de outras atividades que não a pesquisa científica, ou seja, para o mercado de trabalho (FISCHER, 2003). Esses programas tem por finalidade formar profissionais para atuar e aplicar os seus conhecimentos diretamente em empresas, comunidades e instituições, mas não produzir conhecimento de ponta através de pesquisadores, como objetiva o mestrado acadêmico. Isso não quer dizer, que a pesquisa não integre parte do currículo dos MPs, mas sim que ela aborda apenas uma fase dessa formação. O mestrado profissional tem apresentado crescimento muito expressivo: em 1999 existiam 28 programas, enquanto que em 2011, 329 cursos já tinham sido implantados. Ou seja, um crescimento de cerca de 1.000% no período. Mas este número tem que ser visto com cautela pela baixa base inicial e pela falta de uma definição mais precisa dos parâmetros de avaliação (CAMPANARIO, 2009).

Por se tratar de uma modalidade relativamente nova, visto que os mestrados profissionalizantes surgiram no Brasil no final da década de 90, é relevante que as investigações, em seu meio, com a finalidade de verificar se os mesmos atendem as exigências da CAPES e das IES que os propuseram, aconteçam de forma mais pontual. Essa finalidade de qualificação para o trabalho faz com que essa modalidade de pós-graduação seja muito criticada, pois acaba sendo associada à dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, que opera como suporte dos ideais capitalistas (LATINI, 2011).

Por exigências externas, nos últimos anos as instituições acrescentaram à grade curricular de seus mestrados e doutorados uma cadeira que tem como finalidade aproximar os discentes das atividades docentes, as quais estarão habilitados a exercer no momento da conclusão do programa. Essas cadeiras possuem uma carga horária que varia entre 45 a 60

horas, intitulada como Metodologia do Ensino Superior e, de modo geral, não são suficientes para garantir a formação pedagógica do profissional, mas há de se reconhecer que já demonstram certa preocupação por parte destas instituições com a formação docente.

A CAPES, por sua vez, teve a iniciativa de exigir de seus bolsistas que cursem essa disciplina oferecida pela instituição e realizem o estágio que a cadeira solicita de cada participante. Sob a tutela de um orientador, esses futuros professores desempenham atividades direcionadas em cursos de graduação.

A partir da exigência legal de uma disciplina que tratasse das questões da prática docente para o terceiro grau nos cursos de especialização, surgiu a disciplina de Metodologia do Ensino Superior. Por similaridade ou mesmo por entender importante tal iniciativa, os cursos de mestrado e doutorado de áreas distantes das licenciaturas começaram a introduzir em seus currículos esta disciplina. Em alguns casos, como em vários cursos na área médica, com caráter obrigatório. Atribuiu-se, então, à pós-graduação tal responsabilidade. Essa solução, entretanto, não tem sido capaz e nem suficiente para responder às demandas de formação dos docentes das várias áreas, uma vez que é considerada uma tarefa difícil e complexa de que todos os professores, potenciais formadores, desejariam fugir. Mesmo os Centros, Faculdades, Departamentos de Educação, lugar por excelência dessa área do saber pedagógico, dela têm se esquivado, talvez por ter consciência de que não será com a ministração de uma disciplina que se poderá instaurar a necessária discussão sobre a constituição da profissionalidade docente ou sobre o trabalho pedagógico no interior das universidades. (BAZZO, 2007, p. 127)

O ingresso deste indivíduo em uma instituição superior também é marcado pelo reflexo dessa formação inexistente e tal ingresso pode ocorrer por dois caminhos: concurso público, processo seletivo docente ou contrato por hora-aula. Seja por um ou outro, a pouca valorização da sua formação ou experiência docente pode ser constada nos critérios de avaliação dos candidatos ao ensino superior. Ao prestar um concurso o candidato à vaga é analisado quase que integralmente por sua vida e competência de pesquisador. Sua pontuação é contada pelo número de artigos que publicou, pelas pesquisas que realizou, pelo conhecimento em sua área específica que demonstra possuir, mas quase nada é contado ou verificado em relação às habilidades docentes. Se o ingresso se der através de contrato por hora-aula, julgamos a situação ser ainda mais alarmante, visto que isso ocorre, na maioria dos casos, através de um convite que um coordenador de curso faz a esse profissional. Em contextos assim, o que é levado em consideração pelo autor do convite é o sucesso e domínio que o profissional demonstra possuir na execução de suas atividades profissionais. O engajamento com a docência, aqui, também não tem relevância. O fato é que, seja por concurso, contrato ou convite, as exigências feitas a um candidato voltam-se muito mais para os saberes específicos referentes a área do conhecimento em que este abordará do que pelos saberes docentes.

Posteriormente a essa trajetória, ao adentrar uma sala de aula e ter de realizar sua atividade como educador, a escassez de formação pedagógica volta a assombrar este professor novato. A docência universitária é uma profissão que exige de seus colaboradores conhecimentos específicos. Um de seus maiores objetivos é estabelecer um processo mediador entre professores e alunos, que são indivíduos diferentes, na construção e conquista do conhecimento. A docência universitária constitui-se de vários saberes, entre eles: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Todos esses conhecimentos e especificidades docentes acabam sendo desconhecidos por grande parte dos professores, em razão de que no momento ao qual se preparavam através de seus mestrados e doutorados, estavam exclusivamente voltados para os conhecimentos referentes aos seus objetos de pesquisa. Neste momento, o mesmo percebe-se perdido em meio a uma classe heterogênea com crenças, contextos e realidades financeiras diversas. Tem que ministrar sua aula sem nenhuma orientação prévia ou familiarização por parte de coordenadores de curso e/ou integrantes da universidade. Enxerga-se sozinho e abandonado em meio a inúmeros novos colegas. Apoiase em experiências alheias, de colegas mais experientes ou até em sua vida escolar como aluno para desenvolver as suas práticas diárias. Veiga (2009, p.309) “chama a atenção para a profissão “solitária”. É uma característica dificultadora não só do desenvolvimento profissional, mas também da construção de um campo de conhecimentos próprios ao exercício profissional”. A profissão, neste sentido, é carregada de individualismo, isolamento, ou seja, de solidão.

O professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados a que chega não são objeto de estudo ou análise nem individual nem do curso ou departamento, a não ser que eles advenham situações negativas, reclamações de alunos, alto índice de retenção, etc. Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios (-momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente nos processos de pesquisa. Desconsidera-se, até, que os determinantes dos elementos-chave dos processos de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento como objeto e conteúdos, resultados e método) não são os mesmos necessários à ação de ensinar. (ANASTASIOU E PIMENTA 2014, p.107)

Um impasse no que diz respeito à prática docente tem se mantido recorrente nas instituições mesmo com o passar dos anos. A mudança nos contextos, o avanço da tecnologia, entre outros, seria a constatação dos alunos quanto à falta de didática dos seus docentes. As aulas ministradas, geralmente de forma expositiva, demonstram que os docentes possuem vasto conhecimento sobre os assuntos que abordam em razão das inúmeras informações e dados que

apresentam, além das formações acadêmicas que os habilitaram para estarem ali. O dilema inicia no momento em que os discentes não conseguem relacionar essas informações e dados, a fim de transformá-los em novos conhecimentos. Segundo esses alunos, isso ocorre porque a explicação dada não é clara, o que impossibilita o entendimento geral do conteúdo a ponto de não conceber um novo saber. Esse dilema tem ultrapassado os avanços atingidos.

Tal realidade é citada por Pachane (2006, p.98) ao afirmar, que: “uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores refere-se à didática de seus professores, ou seria melhor dizer, à falta dela”. O que pode ser constatado, segundo a autora, “pela literatura específica da área como por meio do resultado de avaliações realizadas com alunos em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos”.

Ainda sob a abordagem do início da carreira docente, mostra-se muito comum depararmos com a realidade de docentes que tem por prioridade a pesquisa e enxergam nas universidades a possibilidade de pesquisar. A docência vem em segundo plano, ou, para alguns docentes, é o preço que se paga para ser um pesquisador.

Dentro deste quadro, o estudante passa para um segundo plano no rol das preocupações de alguns professores universitários que não se sentem diretamente comprometidos com o êxito, em sentido amplo, de seus alunos. Não se esforçam por adaptar a organização do conteúdo e os métodos de ensino às necessidades e características dos estudantes. Considerando sua função pedagógica, muitas vezes, como secundária, tais docentes apresentam dificuldades em desempenhar um papel formador dentro de uma universidade que procure desenvolver um tipo de ensino que exceda seu papel tradicional de mera transmissão de informações, buscando levar os alunos a pensarem por si mesmos, formulando seus próprios juízos com discernimento e senso crítico, chegando a identificar suas falhas e limites durante o processo de conhecer, o qual pode se dar tanto através de atividades individualizadas quanto do trabalho em grupo. Consequentemente, docentes deste tipo desenvolveram uma atitude de desprezo pelo ensino, passando a admitir que para os trabalhos de sala de aula não se exige nenhuma aptidão e competência especiais. Deste modo, passa-se rapidamente do desprezo para com o ensino ao desprezo pela própria função docente. A eficácia pedagógica do professor, em termos de contato humano, capacidade de síntese didática, fica admitida “a priori”, não sendo levada em conta nem no momento do seu recrutamento, nem através dos mecanismos de ascensão profissional. (GODOY, 1988, p. 31)

Outro fator que merece ser citado é que grande parte desses profissionais afirma que a docência superior não fazia parte de seus planos iniciais, não era o projeto profissional e que sua presença no meio acadêmico deu-se por razões alheias à docência em si.

Dentre estas razões, as três mais frequentes em seus discursos são: a) complementação de renda, b) reconhecimento social ou status social, c) mera oportunidade que surgiu em

decorrência da experiência profissional. O fator que chama a atenção nestes discursos é que a docência não é definida por eles como uma profissão, ou segunda profissão, e sim como uma atividade extra que desempenham em momentos em que não estão em seus ambientes de trabalho.

A não constituição da identidade docente também acaba sendo influenciada por esta trajetória de desvalorização docente e falta de formação específica. A partir do momento em que este profissional não recebe uma formação adequada para executar esta tarefa, não lhe é exigido que tenha tal formação. O seu desempenho e sucesso tem como parâmetro a pesquisa e/ou desempenho de sua profissão de formação inicial, a instituição não lhe dá a oportunidade para conhecer melhor a atividade que desempenha em seu interior e o educador identifica-se a partir da profissão em que se graduou. Como haverá espaço e condições para que sua identidade docente seja desenvolvida?

Como conscientizar este professor que o mesmo deve ler, estudar e pesquisar as especificidades docentes, criar a percepção que ele não “dá aulas na faculdade” no turno contrário, apenas, mas que ele é também um docente universitário? Como fazer o mesmo compreender a necessidade e a relevância de uma formação específica para o ensino no cenário universitário? Nesse cenário, um dos dilemas mais significativos é que essa passagem do profissional especialista “em” para o “professor universitário” nem sempre ocorre. A constituição da identidade docente transcende o esforço pessoal do educador e depende também da instituição que o mesmo representa ou passará a representar.

Todo este contexto apresenta, de forma clara, a deficiência da formação docente vivenciada hoje no interior das universidades, também por ser um contexto. Fica claro que nasce e se perpetua em razão de vários fatores, de modo que não podemos culpar somente um segmento por tal cenário, mas trazer a responsabilidade para as universidades. Esta pesquisa busca compreender quais são as iniciativas em termos de formação inicial e continuada que as mesmas tem oferecido em formato de programas e/ou políticas institucionais para amenizar este dilema, bem como a real relevância que estas instituições dão a questão da formação pedagógica, demonstradas através destas ações e políticas institucionais.

Para Isaia e Bolzan (2004, p.13), quando falamos em formação pedagógica do docente universitário nos referimos a “um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular)”. Para tanto, “é preciso criar uma rede de relações, de

maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e reconstruídos durante a ação docente”.

Este tema acompanha a vida acadêmica desde a fase inicial, quando em certa situação, na metade da graduação desta pesquisadora, um docente do curso de engenharia teve postura inadequada com o cargo que ocupava naquela ocasião e acabou por ferir e desrespeitar os integrantes de outro curso da instituição. Este fato causou grande desassossego e a partir daquele momento passou-se a questionar sobre a preparação que um profissional deveria possuir para atuar no ensino superior, bem como a responsabilidade que esses profissionais tem enquanto docentes, não só com o ensino do conteúdo de suas matérias, mas também com suas posturas éticas e cidadãs. Deste episódio, surgiu o tema da formação do docente universitário na realização do trabalho de monografia de conclusão de curso de graduação, sendo agora retomado com o objetivo de seu aprofundamento.

Esta será uma pesquisa bibliográfica, empírica com característica quantitativa. Bibliográfica em função de na parte inicial do trabalho ter sido feito um levantamento histórico com o objetivo de comprovar que o descaso com a formação pedagógica do docente universitário ocorre desde a criação dos primeiros cursos superiores. Posteriormente através de diversos autores buscou-se retratar como esta questão da formação vem desenvolvendo-se nas últimas décadas, se teve avanços ou não.

Num segundo momento através de dados empíricos formulou-se um questionário com a finalidade de obter informações sobre a existência de projetos voltados a qualificação da atividade docente nas universidades.

Estes dados serão interpretados através de gráficos em sua forma bruta e de maneira quantitativa, visto que não é objetivo desta pesquisa analisar cada programa qualitativamente, nem comparar uma colaboradora com a outra. A finalidade principal destes dados é diagnosticar se existem iniciativas por parte das universidades para a evolução da formação pedagógica de seus docentes.

A estrutura da dissertação, além da introdução é composta de três capítulos. No primeiro capítulo desenvolvemos um estudo sobre a Universidade e uma contextualização da história da educação superior no Brasil, com destaque às primeiras iniciativas de faculdades ou cursos isolados até a criação da universidade e sua evolução ao longo da história. Outro ponto tratado aborda a definição de universidade e sua missão para com a sociedade. Apoiada em diversos autores, realiza-se uma breve análise sobre a realidade da Universidade brasileira da atualidade e as crises que a atingem diante das transformações que a sociedade capitalista gerou, bem como

os impactos que as inovações tecnológicas e as mudanças socioculturais imprimem sobre seu conceito e na sua missão.

O segundo capítulo trata da docência no Ensino Superior. Por conter vários elementos que influenciam a docência, este capítulo se dividirá em subitens. Na unidade primeira será tematizado o conceito de docência no ensino superior, as principais atribuições que cercam a atividade de um professor universitário e o papel que este cumpre (ou deveria cumprir) em sala de aula. No ponto seguinte a chave da reflexão será o ingresso dos profissionais no mundo acadêmico superior. O que habilita um professor a ministrar aulas nos cursos de graduação e as exigências que lhes são impostas. Também será tratada a forma de ingresso desses docentes, os concursos, os processos seletivos e os contratos de hora-aula e o suporte que esses profissionais recebem (ou não) das instituições através das coordenações de cursos no início de suas atividades. Na parte final, a identidade docente será o foco. O dilema da constituição desta identidade será o centro dos apontamentos. Questões como: “os profissionais que adentram o ensino superior constituem a identidade docente?”; “como se agrega essa identidade?”; “de que maneira o contexto influencia para a constituição (ou não) de tal identidade?”; “o que se entende por identidade docente?”; darão forma a esse subitem.

O terceiro capítulo encontra-se dividido em dois subitens. No item primeiro, sob o título “As iniciativas das Universidades gaúchas na formação pedagógica de seus docentes” serão trazidos os dados coletados dos documentos recebidos de todas as universidades que se propuseram a participar do estudo, bem como os gráficos dos dados levantados. O roteiro do questionário encontra-se em anexo nesta dissertação. No item segundo, denominado: “Os desafios da formação docente diante do panorama diagnosticado” será realizada a interpretação dos dados e sua compreensão, além de serem apontadas as potencialidades e limitações diante da realidade diagnosticada. As principais conclusões e ponderações críticas compõem a parte final da dissertação.

1 UNIVERSIDADE: HISTÓRIA, PAPEL E MISSÃO

No primeiro capítulo, a Universidade será o centro dos apontamentos, porém a sua contextualização será dividida em três subitens para que o entendimento do “todo”, que compõe essa instituição, aconteça mais facilmente.

No item 1.1, será contextualizada a história da educação superior no Brasil. Traremos, mesmo que de forma breve, as primeiras iniciativas de faculdades ou cursos isolados até a criação da universidade e sua evolução ao longo da história. Para abordar os pontos mais significativos de sua trajetória, baseemo-nos principalmente nas obras de Luiz Antônio Cunha, um dos maiores pesquisadores da universidade brasileira.

No decorrer do item 1.2, traremos a definição de universidade e sua missão para com a sociedade, sob o ponto de vista de autores mais tradicionais e contemporâneos. Reunimos o pensamento desses autores que são Godoy (1988), Casper (1997), Ortega y Gasset (1999), Chauí (2001), Rezer (2013) e Anastasiou e Pimenta (2014), sobre esses conceitos e, de maneira sucinta, abordaremos o que a Universidade é (ou deveria ser), bem como a missão que cumpre (ou deveria cumprir) segundo o entendimento clássico.

Ao longo da explicitação do item 1.3, discorreremos apoiados em diversos autores, sobre a realidade que a Universidade vive atualmente. De maneira não tão aprofundada, abordaremos as crises vivenciadas pela instituição, as transformações que a sociedade capitalista gerou, o impacto das inovações tecnológicas e as mudanças no seu conceito e na sua missão para com a sociedade que a compõe.

1.1 Aspectos da história da educação superior no Brasil

No Brasil e, de um modo geral, nos países que tiveram colonização portuguesa, a instituição de universidades foi um processo lento e tardio. Segundo Trindade e Blanquer (2002, p.16), “as primeiras instituições são criadas somente no século XIX: diferentemente do conjunto da América, o Brasil chegou á independência sem nenhuma universidade”. Logo, conforme os autores, “enquanto as universidades da Espanha concederam 150 mil diplomas durante o período colonial, estima-se que apenas 2.500 jovens nascidos no Brasil cursaram a Universidade de Coimbra entre 1577 e 1822”.

Essa diferença gritante entre a tradição universitária nas colonizações portuguesas e espanholas deu-se basicamente por dois fatores principais citados por Trindade e Blanquer

(2002, p.19): “no século XVI, Portugal contava apenas com duas universidades (Coimbra e Évora), enquanto que a Espanha já possuía oito, dentre as quais a de maior prestígio era a de Salamanca”.

O segundo fator é que os colonizadores espanhóis, em suas expedições, depararam-se com um povo indígena mais evoluído do que aqueles que habitavam os espaços abrangidos pelos portugueses, em função disso, os espanhóis fundaram universidades com um sistema de ensino mais consistente, enquanto os portugueses tinham como objetivo maior apenas domesticar os indígenas e torná-los mais dóceis.

Os primeiros cursos que se tem registro no Brasil eram os de filosofia e teologia, no século XVI, quando ainda éramos Brasil Colônia. Neste período, não há que se falar em universidades, pois tais cursos eram ministrados em colégios, seminários ou conventos mantidos pela Companhia de Jesus e, posteriormente, pelo Marques de Pombal e possuíam características de cursos superiores que formavam os jovens e não de instituição organizada para esse fim (formação) como possuímos atualmente. O ensino desenvolvido nos cursos de filosofia e teologia no Brasil, do século XVI ao século XVIII, para Cunha (1980, p.18), “só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da colônia pela metrópole”. Ainda segundo Cunha (1980), sem embargo das contradições que começaram a aflorar em fins do século XVIII, e amadureceram no início do XIX, quando os homens ilustrados da colônia passaram a aliar-se aos que lutavam contra a exploração metropolitana, os diplomados pelas escolas superiores destinavam-se a viabilizar essa dominação.

A Companhia de Jesus chegou ao Brasil em 1549, junto com Tomé de Souza, e sua missão era fundar colégios e catequizar os índios. Como todos os colégios jesuítas eram padronizados, os mesmos chamavam-se *Ratio Sdtudiorum* e o currículo único era dividido em dois níveis: o *studia inferiora* que corresponde aos conhecimentos básicos, como leitura, escrita e conhecimentos gerais; e o *studia superiora* que correspondia ao ensino superior.

Os *studia superiora*, compreendiam os cursos de filosofia e de teologia. O curso de filosofia levava três anos onde Aristóteles era o autor estudado, no 1º ano lia-se A Lógica; no segundo De Coelo, De Generatione e Meteoros; no terceiro continuava-se com De Generatione, De Anima, Metafísica, ética, Geometria e Cosmografia. O curso de teologia era desenvolvido em quatro anos, estudando-se no primeiro as escrituras; no segundo o hebraico; no terceiro a teologia especulativa segundo Tomás de Aquino; e no quarto a teologia prática, tratando-se dos atos, das virtudes e dos vícios. (CUNHA, 1980, p. 25)

O ensino nos colégios jesuítas girava em torno de três eixos: o professor, o método e a matéria. O professor quando iniciava suas atividades com uma turma de alunos acompanhava-a até o final dos estudos. Todos os mestres seguiam o mesmo método de ensino e exploravam ao máximo principalmente as obras de Aristóteles e Tomás de Aquino. Segundo Cunha (1980), o cultivo da disciplina, da atenção e da perseverança nos estudos era uma das principais preocupações dos professores no sentido de facilitar o próprio ensino e, também, de desenvolver um traço de caráter considerado essencial tanto ao possível futuro sacerdote quanto ao cristão leigo.

Os alunos eram estimulados ao aprendizado através da competição entre si pelos melhores resultados, método já utilizado na Idade Média e que lhes garantia a classificação dentro do universo escolar. Os que obtinham os melhores resultados eram chamados de oficiais e os demais denominados de particulares.

Os cursos não eram destinados somente à carreira religiosa, nos colégios, eram aceitos alunos leigos que tinham apenas interesse em ilustrar-se, e estes eram chamados dentro dos seminários de externos. Estes alunos eram filhos de funcionários públicos, senhores de engenho, criadores de gado, de oficiais militares e, a partir do século XVIII, também filhos de mineiros.

Relacionando os colégios superiores de uma forma cronológica, suas fundações ficam da seguinte forma:

Tabela 1 – Colégios Superiores

1550	1º Colégio jesuíta no Brasil: Bahia com os cursos de teologia e humanidades ¹
1554	Colégio de Piratininga – SP. Cursos de humanidades e elementares ²
1638	Colégio de Rio de Janeiro. Morro do Castelo com o curso de filosofia
1653	Colégio de Santos – SP. Cursos de artes e humanidades
1678	Colégio de Recife
1687	Colégio de Olinda
1688	Colégio do Maranhão com cursos de artes e teologia
1695	Colégio do Pará. Curso de artes

¹ O curso de humanidades compreendia o ensino da gramática e da retórica, sendo realizado em latim.

² O curso das elementares abrangia o ensino da leitura, escrita, numeração e da doutrina religiosa católica.

1750	Colégio de Mariana – MG. Último colégio criado pelos jesuítas, cursos de teologia e filosofia.
------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Em 1759, os padres jesuítas foram expulsos do Brasil e suas residências e colégios desapropriados, sendo destinados a outro fim. Neste momento, o número de alunos frequentando as escolas jesuítas era de 300, sendo um terço deles no colégio da Bahia. Fecharam-se as portas de 25 residências, 36 missões e 17 colégios.

A expulsão dos jesuítas provocou a desarticulação do sistema escolar da Colônia, a ponto de um crítico severo do ensino jesuítico, Fernando de Azevedo, dizer que em 1759, com a expulsão dos jesuítas, como não apenas uma reforma de ensino, mas a destruição pura e simples de todo o sistema ou tipo pedagógico que se transformou ou se substituiu por outro, mas uma organização escolar que se extinguiu sem que essa destruição fosse acompanhada de medidas imediatas, bastante eficazes para lhe atenuar os efeitos ou reduzir a sua extensão. Quando o decreto do Marques de Pombal dispensou os padres da Companhia, expulsando-os da colônia e confiscando lhes os bens, fecharam-se de um momento para o outro todos os seus colégios, de que não ficaram se não os edifícios, e se desconjuntou, desmoronando-se completamente, o aparelhamento da educação, montando e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro. (CUNHA, 1980, p.55)

Com a saída dos jesuítas, quem assumiu o controle educacional no Brasil foram os frades franciscanos sob o comando do Marquês de Pombal que tinha como objetivo maior reforçar o poder do Estado através de três ações que seriam: incentivo às manufaturas da metrópole; incentivo à acumulação de capital público e privado; e a substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal por outra orientada para uma sociedade capitalista. Foram, então, criadas pelos franciscanos as aulas régias, que eram áreas do conhecimento fragmentadas, sem uma estrutura organizativa. A oferta por cursos aumentou, foram introduzidas aulas de grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica, poética, desenho, aritmética, geometria e francês, uma independente da outra e sendo ministradas em diferentes locais. Neste período, começaram a surgir as primeiras carências docentes, as quais aprofundarei no próximo capítulo.

Essa fragmentação de estrutura tornou-se tanto mais grave quanto o governo reformador não soube ou não pode recrutar os mestres de que tinha necessidade, assegurar-lhes uma situação condigna, nem submetê-los a uma disciplina capaz de introduzir no pessoal docente a unidade necessária de vista e de esforços. A educação que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais, os colégios de padres, passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados, de acordo com os bispos e pelos padres – mestres e capelães de engenho, que se tornaram depois

da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros. Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegaram a assimilar o espírito da reforma pombalina, mostravam pelo geral, segundo testemunhas da época, não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico. (CUNHA, 1980, p. 56)

Os cursos superiores dos franciscanos, segundo Cunha (1980), estruturavam-se da seguinte forma: o ano letivo, para todos os cursos, aconteciam de 3 de fevereiro a 7 de dezembro, sendo feriados, além dos domingos e quintas-feiras. As aulas funcionavam de manhã e a tarde, em geral de 8 às 11 e das 14 às 17 horas. Os estudantes eram examinados a cada fim de ano, segundo procedimentos estabelecidos nos mínimos detalhes, consistindo na defesa oral, perante bancas de professores, de teses sorteadas 24 horas antes. As atividades franciscanas no Brasil, ao que tudo indica, foram até o ano de 1805, quando se tem registros da nomeação de um professor.

Em 1808, com a vinda da corte real Portuguesa para o Brasil, entramos no período histórico denominado como Império. A partir daí, a necessidade de modificação do sistema de ensino superior deixado pelos jesuítas na época da colônia faz com que, segundo Cunha (1980), fossem criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais.

O ponto central da criação dos cursos superiores no período do império era que os mesmos foram autorizados pelo imperador com o objetivo de servir aos interesses do Estado, formando burocratas de acordo com a necessidade de atuação nas atividades mais numerosas do Estado.

O Estado possuía o poder de controle sobre os cursos superiores, autorizando, assim, as formações de acordo com suas ideologias, religião e interesses, mantendo o domínio na habilitação de grupos detentores de diplomas.

No campo educacional, as determinações ficaram cada vez mais unilaterais. O imperador tinha o poder para estabelecer o currículo dos seminários religiosos. As escolas religiosas abertas a não religiosos já tinham, por essa época, se transformado em instituições de ensino particular, oposto este ao ensino estatal ministrado pela burocracia civil secularizada. Assim, pertenciam á mesma categoria de escolas particulares, tanto as mantidas pela ordem religiosa e dioceses quanto as que eram organizadas por pessoas individuais, quaisquer que fossem seus objetivos (lucrativos, assistenciais e outros). A religião católica era, pela Constituição, religião de Estado. Por isso, os funcionários governamentais, entre eles os professores, tinham de prestar juramento de fé católica, podendo ser punidos por perjúrio; os estatutos das faculdades proibiam a professores e alunos ofensas à religião oficial (e não a outra); os doutorandos de medicina, particularmente, estavam proibidos de apresentar teses que contivessem princípios ofensivos á religião e à moral que ela legitimava; na base de

todo esse aparato coercitivo, o código criminal proibia o ateísmo e a descrença na imortalidade da alma. CUNHA, 1980, p. 86)

Antes da independência, a educação escolar no Brasil era predominantemente estatal, religiosa ou secular, eram poucos os estabelecimentos de ensino particulares. Depois da proclamação da independência, o ensino superior dividiu-se em dois setores: o ensino estatal (secular) e o ensino particular (religioso e secular). O Estado comandava o ensino estatal (o qual mantinha a titulação do ensino superior válida em todo o país) e quanto ao particular, deixava o mesmo funcionar sem fiscalizações, quase que livremente e com menos privilégios e liberdades, inclusive sobre a certificação.

A convergência dos interesses dos proprietários de escolas particulares, desejando eliminar restrições à capacidade de diplomação, com os dos estudantes, que desejavam, por sua vez, ter facilitado o ingresso nas escolas superiores, e também, com os políticos liberais, desejando ver o Estado retirar-se progressivamente do campo educacional, em nome da liberdade de opinião e de crença, levou a sucessivas tentativas de fazer o setor particular do ensino equivalente, em poder, ao setor estatal. (CUNHA, 1980).

Embora todos os partidos políticos da época compartilhassem a ideia de expansão do ensino privado e da liberdade de ensino dentro das instituições, existiam grandes resistências por parte do Estado.

No entendimento de Cunha (1980), o Estado detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões, conforme certas doutrinas e práticas (a alopatia, no caso) e garantia os interesses do poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos. Essa era a razão porque o Estado não liberava o ensino superior (capaz de distribuir privilégios) aos particulares. Mesmo que não se professassem doutrinas estranhas e adotassem práticas ilegítimas ou menos valorizadas (como a homeopatia), o aumento do número de diplomados poderia produzir, pela diminuição da raridade, a perda do valor intrínseco do diploma, em termos de poder, prestígio e remuneração, para os grupos corporativos compostos por indivíduos oriundos das classes dominantes ou cooptados por elas e interligados com os níveis mais elevados da burocracia do Estado.

O novo sistema de ensino superior no Império surgiu em forma de aulas e cadeiras e não eram ministradas necessariamente no mesmo local. Estas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que, com seus próprios meios (livros, instrumentos cirúrgicos, etc.), ensinava seus alunos em locais improvisados, fosse um hospital ou sua própria residência. Essas unidades simples podiam estar aglomeradas em cursos, dotados de reduzida

burocracia. Foram as escolas, academias e faculdades, surgidas mais tarde, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes, meios de ensino e local próprios.

Listando as cadeiras, aulas e cursos em uma ordem cronológica durante o período do império, o quadro de datas de criação seguiria nesta ordem:

Tabela 2 – Cadeiras, Aulas e Cursos no Período Imperial

1808	Cadeiras de anatomia e cirurgia no Rio de Janeiro / Cadeiras de anatomia e cirurgia na Bahia / Cadeira de Economia Política no Rio de Janeiro / Curso de Agricultura no Rio de Janeiro.
1810	Curso de Engenharia Civil e Geográfica na Academia Real Militar – RJ.
1812	Curso de Agricultura na Bahia.
1813	Curso médico e cirúrgico na Academia de Medicina e Cirurgia – RJ.
1817	Cadeira de Química na Bahia / Cadeira de História em Ouro Preto / Cadeira de Desenho em Ouro Preto.
1818	Cadeira de Música na Bahia / Cadeira de Desenho Técnico na Bahia.
1820	Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil.
1823	Curso Jurídico no Rio de Janeiro.
1827	Curso Jurídico em São Paulo / Curso Jurídico em Olinda.
1832	Curso de Estudos Mineralógicos em Ouro Preto / Cursos de Farmácia e Obstetrícia no Rio de Janeiro / Curso de Farmácia e Obstetrícia na Bahia.
1839	Escola de Farmácia em Ouro Preto.
1841	Conservatório de Música no Rio de Janeiro.
1854	Cursos Jurídicos foram transformados em Faculdades de Direito / Faculdade de Direito em Recife.
1875	Escola de Agronomia na Bahia.
1883	Escola de Agronomia em Pelotas – RS.
1884	Curso de Odontologia na Bahia / Curso de Odontologia no Rio de Janeiro / Escola de Farmácia no Rio de Janeiro.
1889	Cadeira de Matemática Superior em Pernambuco.

Fonte: Elaborado pela autora

O ensino superior no período imperial ainda era ministrado em diferentes locais e sem uma organização única, que o regia, porém sua estrutura moldou o sistema de ensino que possuímos atualmente. No período imperial, não aconteceram grandes inovações no campo educacional superior, currículos foram modificados, cursos transformados em academias e embora já existissem alguns projetos visando à criação da universidade não foi no império que ela nasceu.

A Primeira República ou também chamada República Velha, período que compreende de 1889, na proclamação da República, até a revolução de 1930, foi marcado por grandes discussões sobre o ensino superior, a introdução dos exames vestibulares, o surgimento dos estabelecimentos particulares (geridos e financiados por pessoas, livres do Estado), a expansão e a facilitação ao acesso e as primeiras instituições denominadas “universidades”.

Durante o período do Império, o acesso e os estabelecimentos de ensino superior no Brasil eram reduzidos, as áreas de conhecimento oferecidas aos estudantes em forma de cursos giravam em torno da medicina e afins; engenharia e afins; direito e agronomia, sendo estas faculdades disponibilizadas somente no Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Recife, Olinda, Salvador, Cruz das Almas (BA), Pelotas (RS).

Com a chegada da velha República, a oferta de cursos e faculdades aumentou significativamente e muitos estados tiveram acesso às instituições em seus municípios, concomitantemente a este contexto, o número de estudantes multiplicou-se com certa rapidez.

Apenas a título de sugerir a ordem de grandeza desse crescimento, um levantamento parcial, realizado em 1915, mostrava a existência de 1.301 calouros em sete faculdades do país, não incluídos nesta cifra os estudantes novos de outras 37 faculdades e das duas universidades existentes naquele ano. Creio não ser exagero dizer que o número de estudantes do ensino superior, em 1915, ultrapassava 10 mil, chegando a 20 mil, em ordem de grandeza, ao fim da primeira república. (CUNHA, 1980, p. 148)

Este cenário positivo de admissão ao ensino superior representava para as camadas médias e médias-baixas a possibilidade de crescimento e prestígio familiar. E essa significativa procura por formação profissional, meio para propiciar a ascensão social, aumentou no início da República.

No olhar de Cunha (1980, p.167), as transformações do ensino superior, nas primeiras décadas da República, “foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades”. Tais mudanças e multiplicação foram motivadas por dois fatores, segundo o autor, “um fator foi o aumento da

procura do ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais”. Outro fator apontado por Cunha, “este ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”, e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares”.

Com a oferta ao ensino superior cada vez mais facilitada, o controle por parte do Estado cada vez menor possibilitando, assim, que governos estaduais, entidades particulares e pessoas abrissem escolas sem grandes fiscalizações, o sistema de ensino e suas estruturas administrativas acabaram diferenciando-se de uma escola para a outra, quebrando com o padrão antes imposto pelo Estado. Este cenário gerou não só transformações quantitativas no ensino superior como também qualitativas. Aliado a isso, a inexistência de controle sobre os diplomas destas instituições fez com que os mesmos se tornassem mais comuns, nivelando os indivíduos com maior frequência e abalando a antiga estrutura que fornecia titulação somente as pessoas e grupos que mereciam maior prestígio e poder no seio da sociedade.

Em suas obras, Cunha (1980) demonstra que, ao longo dos tempos, foi “sempre um anelo da burguesia a aristocratização pelos títulos; perdidas as fornadas das condecorações e dos outros ornatos da fidalguia medieval, o título acadêmico transformou-se no sonho dourado de quase todas as famílias brasileiras”, ainda para o autor, “os resultados foram a avalanche de matrículas nos cursos superiores e as imensas levas anuais de doutores e bacharéis”.

Porém, todo este cenário de expansão e problemas que vinham apresentando-se decorrentes de tal alargamento começaram a gerar críticas entre os liberais e positivistas que não demoraram a iniciar suas reivindicações por mudança nas leis e normas que regiam a educação superior. Em 18 de março de 1915, foi promulgado o decreto 11.530 que reestruturou o ensino superior do Brasil e, dez anos mais tarde, veio o decreto 16.782- A, encerrando as reformas do período da Primeira República.

Suas mudanças mais relevantes foram a exigência de um exame vestibular mais rigoroso para a entrada no ensino superior, que consistia em uma prova escrita e outra oral e que disponibilizava apenas um determinado número de vagas em cada curso, com o objetivo de conter o número de estudantes diplomados doutores e bacharéis.

Outra mudança significativa desse período, conforme Cunha (1980), objetivou o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que vieram desembocar na revolução que pôs fim ao regime em 1930.

Como já afirmado anteriormente, a Universidade no Brasil foi criada tardiamente e tinha como seu principal objetivo a formação de profissionais. Por muito tempo, ela permaneceu elitista e ignorava as necessidades de grande parte da população, que, neste contexto, vivia o processo de industrialização. Com essas características, segundo Bazzo (2007, p.43), “a universidade tinha como sua prioridade o ensino, não se envolvendo na produção do conhecimento novo e nem no desenvolvimento da ciência e da tecnologia”. Logo, neste contexto, a pesquisa praticamente não existia ou se desenvolvia precariamente em seus interstícios, a margem da formação profissional, considerada finalidade primeira e quase única da universidade e em especial do ensino.

Por seguir basicamente o modelo de formação para as profissões liberais, as IES pautavam seu processo de ensino na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos e técnicas estabelecidos pelas experiências profissionais de cada área, em que um professor que sabe e conhece (ensina) a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. As aulas teóricas, por sua vez, transformavam-se em grandes conferências sobre os assuntos considerados mais importantes em cada área. Eram exposições exaustivas sobre cada tema, a que os estudantes ouviam silenciosos e passivos, não havendo nenhuma preocupação com questões de ordem didático-pedagógicas no preparo dessas sessões. A máxima do “quem sabe ensina”, ainda defendida por alguns nos dias de hoje, era dominante a época. (Bazzo, 2007, p. 43/44)

O quadro de universidades criadas no período da República Velha ficou constituído desta forma:

Tabela 3 – Universidades criadas na República Velha

1909	Universidade de Manaus
1911	Universidade de São Paulo
1912	Universidade do Paraná
1920	Universidade do Rio de Janeiro
1927	Universidade de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pela autora

É relevante destacar que, das universidades relacionadas acima, apenas a Universidade do Rio de Janeiro sobreviveu a todas as reformas ocorridas neste período, as demais acabaram desintegrando-se ou encerrando suas atividades.

Na compreensão de Bazzo (2007, p.45), “o período entre o final da década de 1920 e o começo da década de 1930, foi de bastante movimentação política no país”. A educação esteve sempre no foco das discussões, era consenso entre as elites a necessidade de escolarizar as crescentes massas de operários demandadas pela industrialização. Para a autora, “ao mesmo tempo dever-se-iam formar professores e pesquisadores para dar conta das exigências culturais e técnicas desse novo momento nacional”. Foi nesse contexto que aconteceu a Reforma do Ensino Superior promovida por Francisco Campos em 1931.

Quando Getúlio Vargas assumiu a Presidência da República em 1930 deu-se início a um novo período histórico, o qual compreendemos como a “Era Vargas” que teve sua duração até 1945, quando o mesmo foi deposto através de um golpe militar, e iniciou-se a república populista, que abordarei com maior ênfase nos próximos parágrafos. Este período da Era Vargas foi fortemente marcado por duas correntes político-filosóficas que lutavam para estabelecer a sua ideia de universidade, sendo elas: Concepção Liberal e Concepção Autoritária.

Durante o período 1930-35 os conflitos cruzados entre setores das classes dominantes, da burocracia do Estado, de setores das camadas médias e das classes trabalhadoras propiciaram o desenvolvimento contraditório de duas políticas educacionais. O autoritarismo prevalecia na esfera do poder central. Nas esferas das unidades da federação, é certo que o federalismo predominava pelo menos no estado de São Paulo e no Distrito Federal. As ideias liberais em matéria de educação eram hegemônicas na Sociedade Civil, pelo que se pode deduzir da atuação e penetração da Associação Brasileira de Educação nesse período. (CUNHA, 1980, p. 231)

A concepção liberal surgiu no Brasil no início do século XX e teve como seus principais propulsores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e os Pioneiros da Escola Nova. Para Cunha (1980), esse sistema de ideias baseia-se em cinco princípios: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. Ainda no que se refere à educação, a doutrina liberal postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, credo religioso ou político. A escola é vista como tendo a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam posicionar-se na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro ou de títulos. (CUNHA, 1980).

Neste período os debates sobre uma escola laica, obrigatória e gratuita a todos, sendo o Estado seu mantenedor, estão nos centros de discussões dos movimentos políticos educacionais, de um lado, estavam os defensores do ensino religioso e, do outro, os defensores de uma educação laica. Nesse contexto de grandes reivindicações, em 1932, foi assinado o Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por mais 26 educadores brasileiros.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova foi escrito e endereçado à sociedade brasileira e ao governo e foi o documento propagador das bases pedagógicas e filosóficas da concepção liberal. Era um documento que abordava os objetivos da educação e também todas as reivindicações e transformações que precisavam ser feitas no sistema educacional brasileiro. Lutava principalmente pela escola pública, laica, obrigatória, de qualidade, para ambos os sexos e pela obrigação do Estado de garantir educação à população.

O manifesto também defendia uma proposta pedagógica única para a educação, que contemplasse desde o ensino infantil até a universidade. Um ensino que fosse comum a todos os indivíduos, não obedecendo, assim, interesses políticos regionais. A educação deveria ser interligada, visando a uma educação completa para os indivíduos, respeitando sempre o contexto em que o mesmo estava inserido e a sua faixa etária.

No que se refere ao ensino superior, o manifesto apresenta, também a dualidade de posições que permeia todo o seu discurso. Ao lado da função atribuída à universidade de formar a elite dirigente, dinâmica e aberta, aparece a de criar e difundir ideais políticos, tomando partido na construção da democracia. Os educadores liberais igualitaristas defenderam, também, a gratuidade do ensino superior em oposição ao Estatuto das Universidades, de 1931, que mantinha a tradição de pagamento do ensino superior, mesmo nas escolas mantidas pelo Estado. (CUNHA, 1980, p. 275)

Ainda, para os liberais, a universidade era vista como um meio para diminuir, segundo Cunha (1980, p.278), “a tendência, observada nos intelectuais da época, de se formarem em bases autodidatas, de viverem isolados no pensamento e na ação”. Logo, para Cunha (1980, p.278), “a prática da auto formação determinaria a atitude comum nos intelectuais, de se imaginarem como o centro do universo intelectual, de onde partiria “a verdadeira ação e o verdadeiro pensamento”, numa quase impossibilidade de ação e pensamento coletivos; daí a esperança de Anísio Teixeira: “A universidade socializa a cultura, socializando os meios de adquiri-la”.

De acordo com Cavalieri (2010, p. 249), “o principal objetivo da educação nesta concepção liberal era o de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir dos indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação”.

A corrente política autoritária surgiu ao mesmo passo que a corrente liberal e, assim como esta, também lutava para implantar as suas ideias educacionais no país. A corrente política

autoritária tinha mais influência e poder em nível federal e, segundo Cunha (1980, p.282), isso “dava-lhe mais força sobre o oponente, não só pela capacidade de elaborar normas dotadas de validade em todo o país, como também, pelo controle exercido sobre o Ministério da Educação e Saúde Pública”.

Para ambas as correntes, mas em especial o autoritarismo, a educação era o meio de disseminar uma ideologia, visto que os intelectuais estavam em contato direto com a população, ouvindo suas ideias e projetos, ao mesmo tempo em que transmitiam ao Estado a realidade das massas e, posteriormente, devolviam-lhe a posição do Estado. Nesta percepção, para Cunha (1980, p.282), “a educação escolar surge, nesse quadro, como um dos meios pelos quais os intelectuais fazem “irradiar” sobre todo o povo as ideias e as aspirações dele mesmo sublimadas”, logo, “vale dizer, é um dos mecanismos se não o único, pelo menos o mais sistemático, de inculcação da ideologia do Estado autoritário”. (CUNHA, 1980, p. 282)

As principais medidas criadas pela política educacional autoritária na Era Vargas foram: a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a reforma do ensino secundário, a criação do Conselho Nacional de Educação e a elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras. Porém, neste momento, vou ater-me a comentar um pouco mais o Estatuto das Universidades Brasileiras.

O Estatuto admitia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, forma própria desse ensino, e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares. A administração de toda a universidade seria composta de instituto de ensino (pelo menos três dentre os seguintes: direito; medicina; engenharia; educação, ciências e letras), encimados por uma administração central, embora os institutos pudessem manter autonomia jurídica. (CUNHA, 1980, p. 294/295)

O estatuto também previa a criação da Assembleia Universitária que seria composta pelos docentes da instituição com o objetivo de reunir-se com o reitor, uma vez por ano, para discutir sobre os mais relevantes assuntos da universidade. Conforme constatação de Cunha (1980, p.295), “o corpo docente seria constituído, em termos gerais, de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, auxiliares de ensino (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador) e docentes-livres”.

A entrada nos bancos escolares superiores não seria modificada, o estatuto requeria as mesmas exigências já existentes, ou seja, a aprovação nos exames vestibulares, a conclusão do curso secundário fundamental ou complementar, a prova de idoneidade moral, entre outras. O

ensino seria pago mesmo nas instituições oficiais e, segundo Cunha (1980, p.296), as universidades federais teriam o poder de conceder “títulos, dignidades e outros privilégios” com validade em todo o território nacional. As estaduais e particulares poderiam ser a elas equiparadas desde que tivessem seus estatutos aprovados pelo Ministério da Educação, fossem fiscalizadas e atendessem a outras exigências.

O modelo de universidade defendido pelo autoritarismo era uma instituição totalmente controlada pelo Estado. Todas as universidades, inclusive as particulares equiparadas, estariam subordinadas ao Estado, independente de serem autossuficientes financeiramente. Os reitores e os diretores escolares eram nomeados pelo Presidente da República. O Departamento Nacional de Educação, em 1937, também passou a controlar a aprovação dos candidatos ao ensino superior, pré-determinando os conteúdos que comporiam o vestibular. Para Cunha (1980), ao contrário da liberal, a política educacional autoritária tinha especial predileção por concepções únicas, horror à pluralidade, associada à divergência, tida como principal inimiga da ordem.

Esse conjunto de medidas pode dar a impressão de que a política educacional autoritária pretendia fazer com que todo o ensino superior fosse absorvido pelo Estado, pelo governo federal, especificamente. Isso é verdade em termos políticos, pois o Estado, cada vez mais centralizado, pretendia controlar rigidamente a função político-ideológica do ensino superior. Mas isso não é verdade em termos de organização do aparelho educacional. Um bom exemplo foi a criação das Faculdades Católicas, no Rio de Janeiro, em 1941. Era um empreendimento particular, independente do Estado, em termos administrativos, mas portador de ideologias que integravam o vasto repertório autoritário. (CUNHA, 1980, p. 315)

O crescimento do ensino superior durante a Primeira República, em que pese o movimento de contenção acionado a partir de 1910-11, permitiu o aumento da proporção de estudantes oriundos das camadas médias, tanto dos setores ascendentes das classes trabalhadoras, quanto descendentes, formados pelos destituídos das classes dominantes. Para Cunha (1980), paralelamente, a ampliação e a diferenciação da burocracia estatal deve ter feito crescer o número relativo dos estudantes filhos de funcionários públicos, em detrimento dos filhos de pequeno-burgueses, isto é, pequenos comerciantes, industriais, agricultores, corretores, homens de pequenos negócios em geral. Já na primeira metade dos anos 30, a maioria dos estudantes das escolas superiores era constituída de jovens oriundos das camadas médias, filhos de funcionários do Estado e de empresas particulares, assim como de profissionais liberais. Assim, em 1932, ao início do período estudado, havia 21 mil estudantes nas escolas superiores do país, chegando a 27 mil ao seu fim. (CUNHA, 1980).

Foram cinco as universidades existentes na Era Vargas: a Universidade do Rio de Janeiro que passou a chamar-se, desde 1937, Universidade do Brasil. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi denominada, em 1934, Universidade de Porto Alegre. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, as Faculdades Católicas, que, posteriormente, geraram a Universidade Católica, mais tarde, pontifícias. A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935 e absorvida pela Universidade do Brasil em 1939.

A república populista compreendeu o período de 1945 a 1964, período em que, para Cunha (1980), a organização do ensino superior pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Ainda para Cunha (1980), mesmo estas não podiam ser propriamente chamadas de universidades, se se fizer questão da integração de cursos, faculdades e institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam de um aglomerado de faculdades independentes.

As universidades no início deste período regiam-se pelo Estatuto das Universidades Brasileiras que entrou em vigor em 1931. A entrada na universidade dependia da aprovação nos exames vestibulares, a comprovação através de certificado de conclusão do 2º grau, prova de idoneidade moral, entre outras. Os alunos com as maiores notas iam sendo admitidos, conforme o número de vagas disponíveis em cada curso.

Todos os cursos superiores eram pagos, cobrava-se do aluno: taxa de inscrição em exame vestibular, matrícula em cada ano, taxa por cadeira (disciplina) e por período (semestre), inscrição em exame, certificado de exame, guia de transferência, certidão de frequência, diploma.

A faculdade (medicina, direito, engenharia, etc) era a célula do ensino superior. As universidades eram compostas de faculdades, as quais podiam manter autonomia jurídica. A faculdade era composta de cátedras, cada qual correspondendo a uma certa área do saber. A reunião de certas cátedras compunha a série e a sequência destas, o curso. A cátedra tinha no professor catedrático o titular vitalício, somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria). Aos catedráticos estavam vinculados os professores assistentes, livre-docentes e auxiliares, aos quais estavam atribuídas as tarefas docentes das disciplinas ou das turmas que resultavam da subdivisão da cátedra. Os auxiliares de ensino eram indicados pelo próprio catedrático, pois deveriam ser pessoas de sua confiança. (CUNHA, 1980, p. 15/16)

De acordo com Cunha (1980), as universidades, no sentido estrito, passaram de 5, em 1945, para 37 em 1964. O número de estabelecimentos isolados subiu de 293 para 564, nesse período. Enquanto o número de universidades foi multiplicado por 7, o de escolas isoladas não chegou a dobrar. Ainda para o autor, universidades e escolas isoladas matriculavam, em 1964,

cerca de 142 mil estudantes, portanto, comparando esse contingente com o matriculado em 1945, resulta uma taxa de crescimento de 236,7%. Cunha (1980) afirma que a comparação da velocidade do incremento verificado na era de Vargas com a da república populista mostra um aumento sensível de ritmo, assim, o crescimento médio anual passou de 2,4%, no período 1932/45, para 12,5% no período 1945/65, taxa esta mais de cinco vezes superior àquela.

Durante a república populista, foram inúmeras as tentativas de “abrir as portas da universidade ao povo”, talvez as mais significativas tenham sido a proposta de extinção dos exames vestibulares e a duplicação do número de vagas nas instituições, porém todas as tentativas de aumentar o acesso dos jovens ao ensino superior foram fracassadas em razão do golpe de 1964.

O processo de modernização do ensino superior começou com a criação, em 1947, do Instituto Tecnológico de Aeronáutica, em São José dos Campos, Estado de São Paulo. A culminância desse processo foi representada pela criação da Universidade de Brasília, em 1961, na recém inaugurada capital federal. Ela foi a primeira universidade que dispensou a integração de escolas isoladas, pois nasceu de um plano definido de institutos, centros, faculdades e outras universidades. Foi organizada como fundação, inaugurando um padrão copiado pelas universidades federais que surgiram depois. Ao mesmo tempo que se criava a Universidade de Brasília, símbolo do ensino superior modernizado, era promulgada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, mantendo a cátedra vitalícia, de acordo com a Constituição de 1946. A instituição da cátedra vitalícia constituía, na época, um resíduo arcaico. Contra ela investiam professores, estudantes, ministros e até mesmo alguns membros do Conselho Federal de Educação. (CUNHA, 1980, p. 256)

Segundo Cunha (1980), na república populista, o movimento estudantil voltou-se, prioritariamente, para o afrouxamento dos mecanismos de discriminação social incidentes no ensino superior, reivindicando a expansão das vagas, a gratuidade nas escolas oficiais, a atenuação do rigor dos exames vestibulares.

Concomitantemente à elevação de jovens formados no ensino superior, elevava-se a procura por empregos de maior remuneração e prestígio social, na tentativa de nivelar a atividade profissional ao mesmo grau da formação obtida. O maior dilema nesta realidade é que o crescimento do mercado não se dava no mesmo ritmo da diplomação universitária, situação que gerou a queda das garantias de sucesso financeiro e profissional até então propiciadas pelo diploma de nível superior. Com isso, muitos jovens foram levados a aceitar subempregos, enquanto outra parcela permanecia desempregada.

Em sua obra, Bazzo (2007, p.49), conclui que “o período da República Populista de 1945/64 foi muito importante para a consolidação da Universidade Brasileira e caracterizou-se

como a etapa de integração do ensino superior no país”. Para a autora, “muitas instituições foram federalizadas e outras universidades foram criadas, a partir da vinculação de universidades já existentes, havendo assim, um aumento significativo da oferta desse nível de ensino”.

Em seus apontamentos, Bazzo (2007, p.50) afirma que, “no final desse período, o ensino superior estava predominantemente organizado em universidades, atendendo aproximadamente 65% dos estudantes universitários do país”. Foi nessa época que foram criadas as cidades universitárias, espécie de imitação dos *campi* americanos, e que nasceu a União Nacional dos Estudantes – UNE resultado da intensa participação estudantil nos movimentos sociais que agitavam o cenário político no início dos anos 1960, antecedendo ao golpe de 1964.

1.2 Universidade: seu conceito, sua missão.

Após contextualizar a história da educação superior no Brasil, seu surgimento e sua evolução, torna-se imprescindível conceituá-la. Deter-me-emos aqui em sua definição clássica relacionando à visão de diversos autores. Posteriormente, de maneira breve, explicitaremos sua missão, também em seu sentido clássico para, no próximo subitem, abordarmos a realidade vivida pela universidade e as alterações que seus conceitos vêm sofrendo nas últimas décadas.

Casper (1997, p.39) define a universidade a partir de algumas características: unidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia da ciência, autonomia em relação à dispersão, interdisciplinaridade, formação profissional, etc., em síntese, uma forma de organização “[...] cujo objetivo central consiste na reprodução de uma mesma finalidade mediante padrões de conduta normativamente estabelecidos e definidores do convívio entre pesquisadores, professores e estudantes”.

Para Chauí (2001, p.35), “a universidade é herdeira e partícipe de seu tempo, exprime e inter-relaciona-se com o contexto histórico passado e presente. É uma instituição social”. Segundo a autora, “isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada.”

No entendimento de Rezer (2013, p.22), “a Universidade é resultado da evolução do pensamento humano, que viu na formação humana, técnica e científica um dos fundamentos para a sua existência”; logo, para o autor, “a universidade reveste-se como um instrumento de emancipação, reflexão crítica, produção, divulgação de conhecimento e cultura”.

Partindo de um pensamento mais objetivo, podemos dizer que a universidade é uma instituição social de saberes humanos e científicos, que, através dos indivíduos que a compõem, descobre, avalia e propaga o saber e a cultura. Mas qual será a sua missão perante a sociedade a que pertence?

Na visão de Ortega y Gasset (1999), a universidade deve preparar o estudante para viver a cultura do seu tempo, mas, para isso, não basta nem a simples formação de profissionais, nem a dedicação exclusiva à pesquisa, ou, em outras palavras, a universidade não se limita a uma missão, mas assume várias que se integram no papel institucional de impulsionar a cultura do seu tempo. Ou ainda, segundo Ortega y Gasset (1999, p.50), “a missão primordial da universidade é preparar o estudante para conhecer sua própria vida e vivê-la de maneira mais completa possível”, isto é, no entendimento do autor “formar uma pessoa culta, autônoma, que se media e se sobrepõe ao seu tempo podendo impulsionar criativamente o destino político do país”. Ainda para o autor, “esta ideia dá contornos a uma visão da universidade como espaço de formação de cidadãos além da formação profissional, como guardião da força espiritual reformadora da sociedade”.

Em uma análise no sentido histórico, aos dilemas e desafios, Chauí (2001, p.105) constata que “a Universidade é uma Instituição que tem como grande objetivo: produzir, preservar e divulgar conhecimento e valores (o axiológico), a Universidade reveste-se como uma mola de impulso para o bem social, quer seja local, regional ou global”. Logo, para a autora, “constitui-se, assim, como um instrumento ímpar na construção da comunidade, da cidadania, da participação e do sentido político”.

Já para Godoy (1988, p.15), os objetivos do ensino superior podem ser condensados em três aspectos: “a) aquisição de conhecimentos: missão de pesquisa; b) transmissão de conhecimentos: missão de ensino; c) aplicação de conhecimentos: missão de serviços”.

Em suas obras, Anastasiou e Pimenta (2014, p.102) traz a universidade como “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 por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta”.

Com todos os apontamentos citados, podemos afirmar que a Universidade é uma instituição que proporciona uma experiência de interação com outros indivíduos, de descoberta pessoal, de aprendizados provisórios, mutáveis, um ambiente que nos transforma através do livre diálogo.

Porém, esses conceitos sobre a sua definição e seu papel vêm alterando-se significativamente nas últimas décadas em função das transformações vividas pela sociedade e refletidas na educação superior. É sobre essas mudanças que trataremos no próximo item.

1.3 A Realidade Atual das Universidades Brasileiras

Ao longo dos nove séculos de história da universidade, ela é a instituição mais tradicional e hierárquica que a sociedade possui. Ela tem resistido ao longo dos séculos, principalmente, por ser capaz de adaptar-se às mudanças que lhe são apresentadas com flexibilidade, criatividade, refletindo sobre os dilemas atuais e futuros, porém, sem esquecer os princípios que norteiam suas ações e objetivos. De acordo com Sobrinho (2010, p.29), essa firmeza, que a faz resistir aos séculos, dá-se por duas razões contraditórias. “De um lado, a universidade guarda uma forte tendência a resistir às mudanças e de assegurar a unidade, por outro lado ela apresenta grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas que vão surgindo e abertura à diversidade.”

Em meio a uma sociedade complexa e em constante transformação, a universidade é o espaço que proporciona a oportunidade de conhecer, expor, trocar, debater e aprender as informações que temos e recebemos. É o local em que nos constituímos como seres humanos, cientes de nossas limitações e limitações do mundo que habitamos. Constituímos-nos como indivíduos ativos democraticamente, críticos e com bases mais sólidas pelas experiências que vivemos dentro da universidade, não que este seja o espaço exclusivo para desempenhar tais qualidades, mas, sem dúvida, é o primordial.

A evolução de nossa espécie na construção e na disseminação do conhecimento ocorre dentro dos muros desta instituição, pois, conforme afirma Sobrinho (2010, p.30), “a universidade tem formado inteligências e personalidades, produzindo conhecimento e técnicas, desenvolvido os instrumentos e artefatos que impulsionam as fábricas e tem sido a instância crítica e criativa da cidadania e da vida democrática”. Ainda para o autor, em outros termos, “a universidade tem sido, a instituição da sociedade dedicada a desenvolver, em seus espaços e em seus processos, a formação dos sujeitos sociais em suas mais completas dimensões”, ou seja, “ela é um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros”. Saber que vem acompanhado de contradições e dissensos, pois o fato de não existir uma concordância absoluta

em suas discussões, definições e saberes enriquece ainda mais a sua prática. A universidade sempre mostrou ser capaz de, apesar das suas contradições, responder às demandas impostas pelo seu tempo, de transformar-se e reinventar-se à medida que se fez necessário. Em seus apontamentos, Muhl (2009, p.109) destaca que “a história da educação e da universidade está marcada por inúmeras tentativas críticas que tem alimentado a esperança de se poder convertê-las num recurso de emancipação e transformação social”.

A partir dos anos 80, as mudanças que vinham ocorrendo na sociedade começaram a impactar diretamente as instituições educativas e esta situação agravou-se na década de 90 consolidando o início da crise da universidade.

O carro-chefe destes nossos tempos é a globalização econômica. Dentre suas principais características estão uma nova divisão internacional do trabalho, e a interdependência dos mercados, o uso intensivo e extensivo das tecnologias de informação, liberalização e flexibilização nas organizações empresariais, novas relações entre capital e trabalho, desemprego estrutural, aumento das desigualdades sociais, desequilíbrios entre países, diminuição da presença do estado na promoção da educação pública e da justiça social, com a conseqüente expansão da privatização e do mercado educacional. (SOBRINHO, 2010, p.23)

Mas o que seria, de fato, globalização? Segundo os escritos de Sobrinho (2010, p.47), “a atual globalização é o campo contraditório dos diversos fenômenos interdependentes que interferem na vida de quase todas as pessoas em praticamente todos os quadrantes da terra”, ou seja, para o autor, a globalização é um processo multidimensional em que estão em contínuas e complexas interações e mútuas dependências a economia, as finanças, o mercado, a política, as relações pessoais, os sistemas de informação e a comunicação, a ciência e a tecnologia, a cultura, a educação, a mentalidade vagamente chamada de pós-modernidade.

Este cenário de significativas transformações sociais ao atingir a universidade desencadeia uma grande crise que, de maneira objetiva, segundo Goergen (2010, p.12), “pode ser resumida num só termo: a universidade passa por uma crise de identidade.” Mas esta crise tem uma tripla dimensão e merece ser abordada, ainda que, de maneira sucinta, uma a uma.

As crises vivenciadas pela universidade podem ser denominadas como: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. O primeiro vértice da crise, a hegemônica, pode ser explicada, segundo Santos (2010), como resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que, ao longo do século XX, e tinham-lhe vindo a ser atribuídas. Inicialmente, as instituições de ensino superior centravam-se na formação da elite, com conhecimentos sólidos, pensamento crítico, pesquisas científicas de alto nível que

eram suas funções tradicionais, posteriormente, com a globalização e as novas exigências do mercado, vieram as cobranças por conhecimentos de fácil aplicação, cultura média, profissionalização com a intenção de atender as necessidades mercadológicas, concomitantemente a perda da exclusividade no ensino superior e nas produções de pesquisas.

A crise de legitimidade, no entendimento defendido por Santos (2010, p.10), foi “provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências”, por um lado, “e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro”.

Por fim, a crise institucional, no olhar de Santos (2010, p.10), “resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade”, e a “pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social”.

Em uma de suas obras, Rezer (2013) afirma que existem três razões principais que justificam a crise institucional e que acabam englobando as demais. Seriam elas: mudança de tradição; mudança de atitude do Estado e do bem comum para a exploração comercial.

A mudança de tradição traz a ideia, na visão de Rezer (2013, p.28), de que de “uma Universidade preocupada com a produção e divulgação de saberes através da alta cultura, do pensamento crítico, criativo, que pretendia produzir e difundir ciência, arte e cultura” para uma “Universidade invadida pelo capitalismo, pelas tecnologias de informação e comunicação, regida por critérios de eficiência, produtividade e eficácia”.

A mudança de atitude no Estado, no que afirma Rezer (2013, p.29), aconteceu com a “primeira mudança (tradição), a autonomia científica e pedagógica da Universidade deixou de estar na dependência financeira do Estado”. Logo, para o autor, “a mudança de atitude do Estado levou a uma descapitalização da Universidade, levando esta a procurar outras fontes de rendimento”. Este fenômeno teve implicações na investigação, na produção e na divulgação do conhecimento.

A terceira razão que é do bem comum para a exploração comercial aconteceu, no entendimento de Rezer (2013, p.29), na medida em que “as duas mudanças anteriores criaram condições para a emergência do mercado Universitário de exploração comercial, assente na mão de obra qualificada”. Para o autor, “com este fenômeno, poder-se-á, agora, falar em lucro, globalização e comercialização, transnacionalização do mercado Universitário”.

Na concepção de Santos (2010, p.15), “a concentração na crise institucional foi fatal para a universidade e deveu-se a uma pluralidade de fatores, alguns já evidentes no início da década de 1990, outros que ganharam um peso enorme no decorrer da década”. Porém, o autor destaca duas razões como sendo as principais: a primeira foi a redução da autonomia da universidade até o patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico e a segunda, a de colocar a universidade ao serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários.

Sobrinho (2010), além destes, destaca outros fatores que contribuíram diretamente para a crise vivenciada pela educação superior, que são: forte demanda por mais escolarização de nível superior, que acabou acarretando uma grande expansão das matrículas, muitos países passando da categoria de elite para a de massa e até mesmo para a universalização; conexão da educação com a expansão social da divisão do trabalho; valor econômico do trabalho, sobretudo da pesquisa especializada para o impulso de nichos mercantis, ocasionando uma grande fragmentação das atividades acadêmicas.

Seria possível afirmar que o enfraquecimento da universidade e, conseqüentemente, agravamento da crise institucional deu-se no momento em que o Estado reduziu significativamente seu compromisso com a educação pública superior através de cortes financeiros. Com o grande enxugamento dos financiamentos por parte do Estado, a educação superior deixa de ser um bem público exclusivamente estatal. Com base nos apontamentos feitos por Santos (2010), pode-se dizer que, nos últimos trinta anos, a crise institucional da universidade na maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas.

O compromisso do financiamento da educação superior tem saído do cenário estatal sendo substituído pelos patrocinadores particulares. Não nos referimos aqui como patrocinadores particulares somente aqueles que pagam por suas matrículas e mensalidades na rede privada, mas também as saídas encontradas por muitas universidades públicas diante do enxugamento financeiro por parte do estado e a pressão do mercado, que acabam por firmar parcerias com indústrias e empresas, alugam parte de seus espaços nos campus e ofertam cursos em suas instalações. Tudo isso mediante pagamento, claro. Essas ideologias e práticas, segundo Sobrinho (2010, p.72), “colaboram para uma certa mudança no *ethos* acadêmico. As

investigações básicas cedem espaço às pesquisas aplicadas. As áreas tecnológicas são supostamente consideradas a ter mais utilidade e, então, mais prestígio e valor que as humanidades”.

Mediante este contexto que se apresentava, a saída encontrada foi a mercadorização do ensino superior e para esta aparente solução, Santos (2010, p.20) aponta duas bases: “a 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, ainda segundo o autor, “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”.

É importante observar que tanto uma base como a outra compõem um grande projeto global de política universitária com o objetivo de alterar completamente a forma como o conhecimento e as pesquisas acontecem nas Instituições de Ensino Superior, constituindo tal saber como um produto educacional passível de comercialização.

Para Rezer (2013, p.29), “essas mudanças são assim sustentadas pelas amarras e manipulações político-econômicas”. Logo, no entendimento do autor, “assiste-se a uma investigação que é agora controlada por fundações científicas, econômicas, sociais e por agências de financiamento de pesquisa”. Em suas obras, Rezer (2013, p.29) aponta que “são essas instituições que constroem e fornecem equipamentos. Em contrapartida, exigem que se investigue para eles, fazendo com que a independência da pesquisa Universitária deixe de existir”.

Esta mercadorização atinge a universidade à medida que a instiga a minimizar a escassez financeira através de patrocinadores externos, captando recursos mediante a oferta de alguns de seus serviços. Outro fator dessa mercantilização citado por Santos (2010, p. 21)

é eliminar tendencialmente a distinção de universidade pública e universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.

Concomitantemente com esta situação, ainda na década de 90, a globalização trouxe uma nova demanda ao mercado de trabalho, deu-se início a um aumento significativo de oferta de emprego com exigência de conhecimentos médios ou de pronta aplicação. Iniciou-se aí mais um dilema para a Universidade, pois se deu a partida por uma rápida absorção de capital

humano que a Universidade não tinha condições de atender prontamente. Essa contradição foi contornada, na ótica de Santos (2010), por um lado, pela criação de sistemas não universitários de formação por módulos e, por outro lado, pela pressão para encurtar os períodos de formação universitária e tornar a formação mais flexível e transversal e, finalmente, pela educação permanente. Faz-se necessário explicitar que embora tenha havido um aumento significativo no número de matrículas no ensino superior e um crescimento nas instituições, apenas uma pequena porcentagem dos jovens tem acesso à educação superior e, para Sobrinho (2010, p.37), “pode-se dizer com firmeza que a explosão das matrículas e de instituições é o aspecto mais visível de um grande processo de privatização da educação superior brasileira, nos últimos dez anos”. As especificidades das novas demandas ficam difíceis de serem sanadas por um único modelo de instituição, como a universidade tradicional. Seria muito oneroso para uma única instituição formar com excelência os intelectuais, grandes pensadores e os melhores profissionais e também garantir a capacidade mediana para atender as necessidades do mercado de trabalho. Para Sobrinho (2010), é muito difícil responder a tantas e tão contraditórias demandas, que lhe chegam em estado bruto: desenvolver a mais avançada e inovadora pesquisa e, ao mesmo tempo, o conhecimento de pronta aplicação, conciliar os valores gerais e permanentes da sociedade democrática com os interesses imediatos e pragmáticos das empresas. Uma alternativa que tem sido aplicada (correta ou não) a esses novos impasses é a fragmentação da formação. Existem instituições que se engajam mais na tarefa de fornecer uma base menos exigente para absorver essa demanda de capital humano requerida pelo mercado.

Ao lado das poucas universidades que ainda mantêm suas funções tradicionais de formação, produção e socialização de conhecimentos em todas ou quase todas as áreas de atividades humanas, prolifera um grande número de instituições de educação superior, porém não-universitárias, com estruturas diferenciadas, tarefas setorizadas, presenciais ou virtuais, com tempos e titulações muito variados: *colleges*, institutos tecnológicos, faculdades isoladas. Em sua grande maioria, essas novas instituições, quase todas privadas, operam na linha da absorção de demandas específicas do mercado. (SOBRINHO, 2010, p. 37).

As novas instituições, que surgem, vem alterando o modelo clássico de universidade baseado no conceito de universalidade do saber e a inseparabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Além das universidades tradicionais, encontram-se as privadas com objetivos declaradamente lucrativos, transnacionais ou sem fronteiras, e empresariais ou corporativas, a distância, grandes e pequenas, públicas e privadas, etc. A maioria destas instituições é privada e dedica-se abertamente à formação profissional, com o objetivo de absorver o maior número possível de alunos para a maximização dos lucros.

Em decorrência da elevação da procura por cursos de graduação, o crescimento de instituições de ensino superior no Brasil foi muito expressivo. O problema dessa expansão é que ela não ocorreu ao mesmo passo da qualidade. Em alguns estabelecimentos educacionais, as condições são escassas, com ambientes inapropriados, equipamentos inadequados, etc. Os governos têm apoiado essa expansão do ensino superior pela via da privatização sem preocupar-se em garantir a qualidade das mesmas.

Tal desacordo entre o que a universidade pode fazer e o que se exigiu dela gerou um choque na educação superior que, para Santos (2010, p. 26), “a universidade, de criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado”.

Este mercado educacional que se gerou e se mantém ativo até os dias de hoje é muito preocupante, pois, o objetivo de geração de mão de obra especializada para atender as necessidades do mercado de trabalho acaba minimizando e, em alguns casos, até excluindo a formação humana, cidadã e cultural. A universidade configurou-se como um bem a que se tem acesso mediante pagamento, ou seja, a compra do conhecimento. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimo foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores (SANTOS, 2010).

No sistema da lógica empresarial, a universidade tem por prioridade formar profissionais bem qualificados que, após formados, vendem para uma empresa, através de seus serviços, os conhecimentos adquiridos no *campus*. Isso acaba por instigar a competitividade e a produção de resultados no mercado à medida que quem mais conhecimentos ofertar e resultados produzir, mais recompensado financeiramente será. Sob essa ótica, tudo pode ser comercializado, inclusive o conhecimento, a formação e a educação e o objetivo de tudo isso é a obtenção de lucro. Neste ponto de vista, a formação humana restringe-se, dando espaço a capacitação para um determinado emprego.

A partir do momento em que a educação superior é definida como capital lucrativo, o indivíduo automaticamente passa a ser um capital humano, logo a educação de qualidade é aquela que gera maior lucro. A partir desta realidade, conforme Sobrinho (2010), conceitos éticos – como justiça, cidadania, solidariedade, cooperação, pluralismo, respeito à alteridade, comunidade – são substituídos por individualismo, eficiência, eficácia, racionalidade administrativa, consumismo, competitividade, produtividade, rentabilidade, lucro, empreendedorismo, excelência. Em lugar do cidadão, assumem centralidade na cena o cliente, o consumidor, o produtor.

Este enfoque empresarial, que vem sendo dado a universidade, faz com que a sua forma de administração seja igual a de uma empresa. As IES, sob esta ótica, deixam de ser vistas como o local de construção e socialização do conhecimento e passam a ser definidas como mercados lucrativos. Nessa perspectiva, o estudante deixa de ser aluno e passa a ser um cliente que comprará a “mercadoria” que melhor atender seus desejos.

No entendimento de Muhl, (2009, p.101), “a universidade é reduzida a um grande *shopping*, a uma loja de departamentos, em que o aluno escolhe a mercadoria que melhor lhe convier”. Para o autor, “cabe à universidade oferecer uma variedade de produtos, preferencialmente leves, flexíveis e de boa rotatividade”, bem como “a qualificação de professores e servidores da universidade deve primar pelo atendimento dos desejos e das necessidades dos clientes”.

Este modelo de administração mercadológica, que, hoje, vem ocorrendo em muitas universidades, busca igualar a administração da universidade à administração de uma grande empresa, inclusive centralizando o poder de decisão sobre seu presente e futuro (que, hoje, está com toda a comunidade universitária) para uma equipe gerencial que, sob os moldes da gestão empresarial, deverá gerenciar a universidade. Os princípios do capitalismo acreditam que deixar as decisões serem tomadas por todos de maneira democrática não são tão eficientes no sentido de lucro, por isso, na visão de Muhl (2009, p.103), “conhecimentos, valores e práticas sociais que impedem o rápido atendimento das demandas mercadológicas devem ser banidos como prioridades das instituições universitárias”, logo, segundo o autor, “tudo o que não permite uma maior mobilidade social e favoreça a reprodução do capital e o sucesso imediato do empreendimento deve ser eliminado”.

Uma das principais tarefas da universidade, se não a essencial, é a de formar cidadãos ativos democraticamente, que saiam dos *campi* e contribuam de forma positiva na melhoria da sociedade que os cerca. Portanto, na visão de Muhl (2009, p.103), “cabe à escola e à universidade não somente ensinar e defender os princípios e os valores da democracia, mas introduzir os alunos na vivência desta experiência pela vida democrática que se desenvolve em seu interior”, justamente, por isso, para o mesmo autor, “a educação deve ser tratada como um bem civil, não meramente como um bem de mercado; deve priorizar a defesa do bem público, não o bem privado ou o interesse individual”.

Por todas estas razões, aluno e cliente não devem ser igualados, o aluno é um indivíduo num processo de formação moral, democrática e intelectual, enquanto o cliente apenas faz uma

troca financeira para atender um desejo imediato, cuja relação está balizada no âmbito jurídico no art. II da lei 8.78/90 do Código do Consumidor³.

Os princípios que nortearam a universidade sempre estiveram calcados no desenvolvimento da cidadania, de uma formação ética, moral e intelectual bem consistente. Sempre se primou pela qualidade da formação oferecida nos *campus* universitários, com o objetivo de devolver à sociedade indivíduos críticos, éticos e politicamente engajados em modificar o contexto social no qual estavam inseridos.

Sem desconsiderar a importância da formação técnica, profissional, a educação emergida na modernidade – que se manteve predominante até os meados do século XX – considerava como função fundamental da escola e da universidade a formação humana integral. Essa pressupunha a dedicação do educando na aquisição de uma sólida e ampla cultura geral, no desenvolvimento do poder crítico e de julgamento pela atividade do pensamento e construção das competências de autodeterminação e de participação na vida pública. (MUHL, 2009, p. 106)

O que parece evidente é que as causas que norteavam os objetivos da universidade, com a chegada da nova proposta educacional capitalista, foram abandonadas ou substituídas por métodos que valorizam mais a capacidade de atendimento das demandas mercadológicas. Ou seja, segundo Dalbosco (2013, p.45), “à própria globalização da economia, a qual impõe um modo de vida calcado na maximização do lucro, vem orientando as ações das pessoas exclusivamente para o êxito econômico”. Consequentemente, a preocupação com a formação humana, cultural, democrática foi deixada para um segundo plano para tomar frente a formação técnica, especializada.

Portanto, para Dalbosco (2013, p.46), “movido pela lógica do mercado global, a educação mundial assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado”, e concomitantemente, “para poder formar profissionais competitivos, ela precisa dispensar as humanidades, enfatizando cada vez mais a formação tecnológica”.

Uma das consequências desta globalização da economia é a alteração dos currículos nos cursos de graduação. Tem-se eliminado ou reduzido significativamente os horários para as disciplinas humanísticas, de cultura geral e aquelas responsáveis por desenvolver no aluno a capacidade de refletir e agir criticamente com o objetivo de oferecer uma graduação mais rápida, flexível, atrair mais clientes/alunos e ainda satisfazer as exigências do mercado. Muitas

³ Art. 2º Consumidor é toda pessoa física ou jurídica que adquire ou utiliza produto ou serviço como destinatário final. Parágrafo único. Equipara-se a consumidor a coletividade de pessoas, ainda que indetermináveis, que haja intervindo nas relações de consumo.

instituições estão primando por uma formação técnica, instrumentalizada, o que acaba conduzindo a uma entrega de profissionais ao mercado bem preparados tecnicamente, porém carentes de uma formação democrática e intelectual.

Rezer (2013, p.30) também compartilha desta ideia quando afirma que “os alunos saídos da Universidade parecem estar preparados para a dimensão econômica e não para a dimensão humana e social”. Para o autor, “parece assistir-se a uma Universidade fechada às pessoas e aberta à economia (capitalismo acadêmico)”. Logo, para Rezer (2013, p.30), “os alunos deixam de ser agentes de mudança, inovação e bem-estar-social para serem prisioneiros e trabalhadores por conta de outrem – a economia”.

Segundo Dalbosco (2013, p.40), “o traço forte de uma internacionalização econômica, tecnológica, cultural e religiosa da sociedade contemporânea influencia diretamente a Educação Superior, interferindo no modo de organização das próprias universidades”. Neste contexto, para o autor, “consolida-se uma tendência mundial que rege as universidades no sentido de reduzir cada vez mais a presença das disciplinas humanistas na formação dos educandos e futuros profissionais”. Torna-se evidente que a lógica geral dessas reformas é a formação de profissionais especializados em atender a demanda crescente de mão de obra para o mercado global.

Em suas pesquisas, Rezer (2013, p.35) afirma que “as humanidades e as artes (espírito e coração) perderam terreno, pois são agora considerados assessórios inúteis/supérfluos. Parece que os países têm de se desfazer disso, para continuar a serem competitivos”, para o autor, “as faculdades de pensamento e imaginação que fazem de nós humanos e das nossas intenções relações empáticas e não simplesmente utilitários parecem estar a ser mitigadas”.

As causas que estão conduzindo as universidades a não darem grande relevância à questão da formação humana são inúmeras. Para Cenci, Fávero e Trombetta (2009), dentre elas, estão o aprofundamento inconsciente da especialização dos saberes e a tendência a sua fragmentação; a formação estritamente técnica dos profissionais que atuam nas instituições; as demandas de uma formação mais breve e tecnicista dos profissionais; a dissociação entre conhecimento e valores; a mentalidade imediatista que reina no cenário econômico e social e que penetrou fortemente nas instituições de ensino, etc.

Outro discurso que tem sido muito utilizado nas últimas décadas é o que afirma que a responsabilidade pela universidade não acompanhar as mudanças de seu tempo é dos docentes e pesquisadores que estariam desmotivados, desatualizados, entre outras causas. Neste

pensamento, parte-se da premissa que a universidade está exclusivamente para atender as demandas trazidas pelo capitalismo. O que é um grande erro.

Para Mühl (2009, p.111), “o discurso da cultura empresarial fala da necessidade de que os conhecimentos oferecidos nas escolas e universidades precisam ser mais bem qualificados para que possam atender às exigências cada vez maiores do mercado”. No entanto, para o autor, “o que se percebe é que o mercado está ampliando a oferta de subempregos e exigindo uma maior rotatividade da mão-de-obra”. Logo, para Mühl (2009, p.111), “isso implica afirmar que a qualidade que o mercado exige se resume ao desenvolvimento da capacidade de readaptação e de submissão aos processos de trabalho cada vez mais competitivos e precários”.

Em outras palavras, Sobrinho (2010) diz que, de um modo geral, a educação superior está se orientando nem tanto para o desenvolvimento refletido da sociedade, nem para a formação da consciência crítica, mas, sobretudo, para a autonomização técnica e a competitividade individual.

No olhar de Cenci, Fávero e Trombetta (2009), a certificação profissional e técnico-científica sem formação pode facilmente dar margem à indigência cultural, à incapacidade para compreender a si, aos outros e o mundo em que vive, bem como a não percepção clara do sentido de sua própria profissão. Um profissional sem abertura para o mundo, sem sensibilidade moral, estética e social não possui estatuto pleno de cidadania. De um ponto de vista formativo, a disjuntiva “formar profissionais ou formar cidadãos” tem de ser, necessariamente, falsa.

Para Dalbosco (2013), considerar que a formação profissional, técnica, especializada, sem estar aliada à formação cultural geral é capaz de resolver todos os impasses e dilemas característicos de uma sociedade heterogênea e globalizada é negar as especificidades que compõem as diferentes formas de existência humana.

No entendimento de Goergen (2010, p.13), “claro que a formação profissional é tarefa inarredável da universidade, seja porque a sociedade necessita profissionais qualificados, ou porque as pessoas precisam ganhar a vida na sociedade em que vivem”. Mas, para o autor, “este pragmatismo, em particular no caso da universidade pública, não é mais argumento suficiente, para formar profissionais de qualquer natureza sem questionar o papel que estes profissionais irão desempenhar na sociedade”.

Torna-se claro que a formação pretendida pela cultura mercadológica é instrumentalizada, de fácil e rápida aplicação, pouco se aproximando de uma formação para o exercício da cidadania, do pensamento crítico, do desenvolvimento intelectual dos indivíduos. No entendimento de Rezer (2013), presa às amarras econômicas, esta universidade importou

para o seu seio novas linguagens/palavras como: excelência, gestão, competitividade, internacionalização, financiamento, avaliação, ranking, empregabilidade, investigação para a produtividade, emergindo uma nova metáfora – o aluno como mercadoria.

Segundo Sobrinho (2010, p.218), “no “capitalismo acadêmico” globalizado, que faz das universidades e instituições educativas em geral empresas de negócios sem fronteiras, o indivíduo social se transforma em cliente, a sociedade se degenera em mercado”. Logo, para o autor, “essa mentalidade geral e essas práticas produzem uma certa desestabilização da noção de bem público na educação superior”.

Na perspectiva de Mühl (2009, p.101), “o cliente – é assim que deve ser tratado definitivamente o aluno – quer preço e comodidade. Afinal, os alunos/clientes de hoje estão focados em obter um título, nem sempre uma boa formação”. Mas o que realmente significa a palavra formação?

De acordo com Cenci, Fávero, Tombetta (2009, .13), “o conceito de formação, embora remonte aos gregos, é profundamente devedor da *Bildung* alemã”. Para os autores anteriormente citados, “essa tradição, a qual exerceu forte influência sobre as concepções educativas modernas, entende por formação algo processual que envolve o conjunto das possibilidades de desenvolvimento do ser humano”, logo, “nesse sentido, formação implicaria, necessariamente, um processo dialógico-comunicativo”.

No entendimento de Paviani (2009, p.45), “a formação geral pressupõe o domínio de competências e conhecimentos comuns e úteis ao indivíduo, ao cidadão e à qualificação cultural do trabalho profissional”. Para o autor, “tais conhecimentos e competências permitem ao ser humano, em geral, e ao profissional, em especial, compreender a época e o mundo em que vive”.

Em seus apontamentos, Cenci, Fávero e Trometta (2009, p.14) afirmam que o conceito de formação pode ser analisado em dois sentidos diferentes, que os são: “O primeiro sentido pedagógico que se depreende do conceito de formação é a ideia de processo. Essa compreensão demanda uma concepção de ser humano como ser incompleto, em permanente formação”. Para os autores, o segundo sentido traz “a ideia de uma formação integral do ser humano. Não há formação verdadeira se esta for levada adiante de modo fragmentado ou instrumentalizada”. O ser humano não nasce com todos os conhecimentos e habilidades desenvolvidos, esse caminho de formação é percorrido através de um processo gradativo e sem garantias de sucesso.

A formação via educação formal teria de estar efetivamente comprometida com a preparação para a vida em sociedade, perseguindo dimensões fundamentais desta, tais como a dignidade pessoal, o reconhecimento do próprio valor como pessoa e do valor dos outros, o desenvolvimento da autonomia pessoal e um projeto de vida coerente e exitoso para si, o respeito aos semelhantes e ao meio ambiente, a construção de uma visão de mundo coerente e crítica, a capacidade de estabelecer vínculos sociais e atribuir significado às ações e às coisas, uma compreensão temporal situada de si e da sociedade em que vive, a orientação mediante valores universais, etc. (CENCI, FÁVERO, TROMBETTA, 2009, p. 14)

Com todas as mudanças trazidas pela globalização e os efeitos da mesma que, de uma forma ou de outra, interferem na educação superior, é natural que a universidade não utilize a mesma metodologia tradicional para promover a formação dos alunos. Os métodos de ensino, as maneiras de planejar e ministrar aulas, os procedimentos pedagógicos devem modificar-se também com novos pontos de vista, novos interesses e objetivos, porém, sem a universidade perder a sua essência. O mais relevante quando se pensa em formação, segundo Paviani (2009, p.46), é que em “qualquer tipo de formação universitária, seja básica, seja geral ou profissional, deverá sempre existir equilíbrio entre o desenvolvimento de habilidades e competências e o domínio do conhecimento científico, isto é, das teorias e dos métodos”.

Nessa forma de compreensão, segundo os apontamentos de Rezer (2013, p.119), “a Universidade adquire um *status* de uma instituição que perspectiva mais do que somente constituir um lugar de aquisição de habilidades e competências para o exercício de uma profissão”. Para o autor, “trata-se de um lugar no qual a experiência genuína é possível de ser encontrada, um lugar no qual algo acontece conosco, algo nos modifica, transforma-nos”.

Conforme Sobrinho (2010, p.102), “parece-me que seria um grande equívoco dizer que a universidade deve estar a serviço da sociedade, mas daí excluindo o desenvolvimento das forças materiais, como se a economia não fosse uma dimensão importante da sociedade”. Por outro lado, para o autor “grande erro também seria considerar a economia, o mercado, como razão central da sociedade, o que reduziria a educação superior a mero instrumento do lucro de empresas e em benefício de indivíduos privados”.

A educação superior deveria trabalhar num equilíbrio constante, garantindo aos alunos uma boa formação científica e profissional, mas também propiciar uma sólida formação humana, não só momentânea, mas ao longo de suas existências. Num tempo onde, não raras vezes, a formação está mais direcionada ao lucro e ao mundo empresarial, reduzindo a relevância com a formação humana integral, o conceito de formação universitária tende a refazer-se também, levando em conta todas novas exigências que são postas. Para Paviani

(2009, p.54), “a formação socializa a ação humana, dá-lhe um sentido universal; portanto, aumenta o sentido de humanidade presente no indivíduo”.

Nesta tentativa de transformar a universidade numa grande empresa de compra e venda de conhecimentos, outro entrave que se tem encontrado são os docentes, que, não raras vezes, resistem a esse processo de comercialização do saber através do poder que possuem. Para Santos (2010, p.32), “a liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços”. Ainda na percepção do autor, “o poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados”.

Segundo o entendimento de Mühl (2009, p.104), “a criação científica, artística e cultural depende da liberdade acadêmica”, portanto, podemos concluir, conforme o autor, que, “à medida que a racionalidade empresarial adentra no ambiente universitário, coloca em risco a liberdade e a autonomia de criação, trazendo sérios prejuízos para o desenvolvimento científico e cultural da comunidade universitária”.

Este contexto contribui diretamente para as discrepâncias entre os cursos na medida em que as áreas acadêmicas que não conseguem corresponder satisfatoriamente às expectativas do mercado são menosprezadas, bem como os seus profissionais. Consequentemente, os campos científicos que apresentam pesquisas de maior absorção e rapidez ao mercado acabam sendo enaltecidos juntamente com seus intelectuais.

É importante salientar, segundo Sobrinho (2010, p.105), “reconhecendo as diferenças históricas em que pese a diversidade de significados que tem essas expressões, no tempo e nos espaços”, para o autor, “a autonomia universitária e a liberdade de pensamento são marcas essenciais, sem as quais uma universidade não existe enquanto tal”. Logo, para Sobrinho (2010, p.105), “sem autonomia, não há como fazer escolhas livres, sem liberdade de pensamento não há criação e crítica que construam as subjetividades e a sociedade democrática”.

A universidade atual necessita ter como um dos princípios a sua total autonomia na construção e socialização do conhecimento, as exigências impostas pela sociedade globalizada só serão satisfeitas se os pensadores e intelectuais não ficarem presos às causas do capitalismo, até porque as funções que cabem a uma universidade transcendem os objetivos capitalistas.

Mühl (2009, p.105) afirma, em seus apontamentos, que “como é de conhecimento geral, nem todas as demandas sociais são de interesse do mercado, especialmente aquelas que não representam possibilidade de lucro”. No entanto, para o autor, “a universidade, como instituição de responsabilidade pública, não pode ficar alheia a essas demandas”. Por isso, para ele, “uma

instituição universitária não pode ser administrada exclusivamente na perspectiva do lucro, do negócio”.

As evoluções que ocorreram nas últimas décadas trouxeram desafios muito grandes à educação superior. Com a globalização, o aumento da demanda por mão de obra para o mercado do trabalho e a consequente perda de hegemonia por parte das universidades, deu-se início a um processo de alteração na relação entre o conhecimento e a sociedade, e a mercadorização do saber é o que melhor demonstra essas alterações. Na visão de Santos (2010, p.40), “apesar de sua vastidão, elas são a ponta do iceberg e que as transformações em curso são no sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica”.

As pesquisas realizadas no interior das IES até o final do século XX eram, em sua maioria, autônomas no sentido de que sua necessidade não precisava estar vinculada obrigatoriamente à realidade social. Eram os discentes e os docentes que, em comunhão de interesses, decidiam os objetos de sua investigação e a metodologia que utilizariam. Para Santos (2010, p.41), “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”.

Porém, ao longo dos últimos anos, conjuntamente com todas as novas demandas que foram trazidas à universidade, esta forma de produzir o conhecimento também sofreu significativa transformação e Santos (2010) define “esta transição por passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário”.

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. (SANTOS, 2010, p. 42).

Esta heterogeneidade não só desestabiliza a especificidade institucional atual da universidade, como interpela a hegemonia e a legitimidade desta na medida em que a força a avaliar-se por critérios discrepantes entre si. Na visão de Santos (2010, p.42), “o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias universidade-indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil”.

Em suas obras, Sobrinho também menciona um novo modelo de conhecimento que surgiu nos últimos tempos em decorrência do mercado empresarial que se agregou à educação, apesar de algumas diferenças, suas aproximações são possíveis e suas definições assemelham-

se. Na explicitação de Sobrinho (2010), explosão epistemológica é uma expressão que se refere a um fenômeno que envolve o crescimento exponencial do conhecimento, com os horizontes internacionais, com a diversificação dos atores, formas e lugares de produção e disseminação, com a complexidade e a velocidade, com a interdisciplinaridade, com a rápida obsolescência, com a instabilidade e a incerteza, com o mutável e o temporal, mas também com os contextos de aplicação, a utilidade comercial e a competitividade e ainda com a diversidade dos âmbitos de produção e de aplicação, especialmente com o deslocamento dos âmbitos acadêmicos para os meios produtivos da economia.

A última década, que veio sendo cada vez mais controlada pela mercantilização, também contou com outro fator que contribuiu significativamente para desestabilizar a universidade, o avanço das tecnologias. Uma das principais características da universidade é ter um *campus* bem definido e estruturado, bem como a constante presença de alunos e professores mediando entre si o conhecimento.

Com a chegada das novas tecnologias de informação e a possibilidade de ter aulas no módulo virtual, ou seja, sem a obrigatoriedade da presença do aluno no *campus*, a universidade acaba enfrentando uma concorrência com as instituições de ensino a distância.

As novas demandas apresentadas à educação superior nas últimas décadas foram muito intensas e giraram em torno da comercialização do conhecimento, mas obviamente não se restringiram somente a este fator, existiram significativas alterações na forma de relacionar-se com o conhecimento e aplicá-lo posteriormente.

Nestes últimos vinte anos, a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição, em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro. A universidade não pôde, até agora, tirar proveito destas transformações e por isso adaptou-se mal a elas quando não as hostilizou. (SANTOS, 2010, p. 63).

É necessário destacar que o acesso a informações e principalmente a retenção de tais informações não garantem um aprendizado. É notório o avanço que a tecnologia proporcionou ao permitir a facilidade de ingresso da informação no cotidiano das pessoas, porém isso, por si só, não assegura a capacidade de compreensão e utilização de tais dados para modificar o contexto que nos rodeia.

Não se exclui a utilidade para a própria universidade de uma interação com o meio empresarial em termos de identificação de novos temas de pesquisa e de aplicação tecnológica e de análise de impacto. O importante é que a universidade esteja em condições de explorar esse potencial e, para isso, não pode ser posta numa posição de dependência e muito menos de dependência ao nível da sobrevivência em relação aos contratos comerciais. Nos apontamentos de Santos (2010, p.89), “o Estado e a sociedade não podem reclamar da universidade novas funções quando a asfixia financeira não lhe permite sequer desempenhar as funções mais tradicionais”.

A tarefa de corresponder às expectativas trazidas pela globalização à universidade são muito complexas. As exigências são muitas e modificam-se antes mesmo de serem atendidas. As informações vão complementando-se com tamanha rapidez que se torna quase impossível para a universidade acompanhá-las. As diferenças sociais evoluem constantemente. O que se pede, atualmente, à universidade é muito mais do que a mesma tem capacidade de proporcionar e, principalmente, no tempo que se exige que ela proporcione.

Aumentam-se as obrigações da educação superior e exige-se qualidade e agilidade na resposta delas, porém quando se tem total autonomia institucional, quando se reduz drasticamente os honorários educacionais e não se tem o espaço de tempo recomendável para familiarizar-se com os novos saberes e tecnologias, torna-se quase inviável atender com sucesso estas novas obrigações.

A construção da cidadania, a edificação de uma sociedade democrática, o desenvolvimento da ciência e o incentivo a pesquisas que contribuam para a evolução do mundo são metas que não deveriam ser minimizadas. No núcleo desse contexto de inovações e demandas, a universidade vê-se diante de uma encruzilhada.

De um lado, existe uma forte pressão pelas competências profissionais, pela colusão com as profissões lucrativas, pelo conhecimento e técnicas de pronta aplicação, pela criação de novos postos de trabalho, ainda que não haja nenhuma garantia de que a formação universitária assegure empregos. A educação superior não pode omitir-se de oferecer uma resposta a esse tipo de legítimas demandas. Por outro lado, ela não pode negligenciar seu papel no desenvolvimento de competências cívicas e, ao mesmo tempo, de valorização das comunidades epistêmicas locais, especialmente das camadas excluídas. Não pode deixar de se constituir como espaço público de reflexão e crítica sobre a identidade nacional, de visão global sobre a evolução e os problemas de todas as sociedades de criação e proposição das grandes referências de toda sociedade democrática. (SOBRINHO, 2010, p. 128)

O ideal seria que não se optasse nem por um lado, nem por outro. O melhor, parece, é um consenso entre as diferentes áreas do saber e as ciências humanas. Para Sobrinho (2010,

p.130), “não é apenas o considerado conhecimento útil e de imediata aplicação, aquilo que de alguma forma acrescenta certezas, que merece ser prestigiado”.

A universidade deve retomar os valores humanos, como respeito, solidariedade e compaixão pelo semelhante, valorizar a arte de ler, dar significado e aplicar de forma favorável os saberes em relação a si próprio e ao mundo.

O saber transcende o armazenamento de dados. É imprescindível que o indivíduo, ao possuir este dado, seja capaz de compreendê-lo, internalizá-lo, relacioná-lo e aplicá-lo posteriormente nas situações do seu dia a dia. A aquisição do saber não se reduz à instrução, assim como a sociedade não se limita ao mercado e as potencialidades humanas não se esgotam na produção e eficiência. A construção constante do saber deve ter o propósito de formação humana integral e não apenas uma moeda de troca, uma mercadoria.

No entendimento de Sobrinho (2010), muito mais que a competitividade e a eficiência, os valores essenciais da educação superior como bem público são a liberdade, a autonomia, a criatividade, o pensamento reflexivo, a possibilidade de comunicação sem censuras, o espírito questionador, o respeito à alteridade, a sociabilidade, a solidariedade, os valores e atitudes fundamentais para a construção da humanidade com uma clara visão de futuro. Para o autor, a educação superior não cria somente riquezas materiais (bens e serviços negociáveis). Ainda mais importante, também cria e amplia valores imateriais, como formação, cultura, desenvolvimento intelectual etc.

É imprescindível que a universidade prepare bons profissionais, dotados de qualidades técnicas, porém é essencial que ela carregue, em suas atividades, uma significação que transcenda a mera especialização profissional. Se abrir mão da formação humana, a universidade perderá a sua essência. A sua responsabilidade diante da edificação de uma sociedade não se restringe à preparação de mão de obra profissional, mas também o desenvolvimento dos aspectos estéticos, éticos e políticos. Com a agilidade e a densidade das transformações atuais da sociedade, é claro que a educação superior deve mudar também, adaptando-se aos novos contextos, porém há que se ter cuidado para não abdicar de sua razão de ser, que, para Sobrinho (2010, p.243), é “formar profissionais e cidadãos, construir conhecimentos que se transformem em riqueza espiritual e material da humanidade, ajudar a sociedade a desenvolver todas as suas dimensões”.

A relevância da educação superior pode ser definida por sua responsabilidade na construção dos jovens, através da formação profissional, humana, cidadã. Além disso, ela oportuniza a esses jovens conhecer a sua própria história, compreender a evolução de seus

antepassados, interagir e aprender com pessoas diferentes, construir um pensamento reflexivo e crítico sobre si e sobre o mundo. Ou seja, nas palavras de Sobrinho (2010, p.227), a educação superior “tem compromisso com a verdade e com o desenvolvimento humano, tem como fim o aperfeiçoamento do cidadão e da sociedade”.

Contudo, em um ponto existe um consenso entre as partes. Tanto os defensores da formação voltada para o desenvolvimento democrático, cidadão, humano, quanto os defensores da mercadorização do conhecimento concordam que a universidade é o principal espaço destinado à construção e à disseminação do conhecimento. Na visão de Sobrinho (2010, p.227), “seja entendida como bem público e de interesse da sociedade ou serviço comercializável e de interesse privado, a enorme relevância da educação superior é ampla e incontestavelmente reconhecida”.

Os países que mais se desenvolveram no mundo globalizado são aqueles que promoveram a educação e a pesquisa, não como gasto, mas, sim, como investimento que traz um retorno muitas vezes maior. É claro que a educação deve motorizar o desenvolvimento econômico e ampliar às bases materiais da humanidade, por meio da promoção do conhecimento e da formação. Porém, ela não pode abdicar de sua responsabilidade, conferida pela sociedade mesma, de formar sujeitos autônomos, construir as bases de uma cidadania crítica e criativa, elaborar as sínteses compreensivas e históricas a respeito da humanidade. É ótimo que mais educação produza menos desigualdade. Entretanto, não se pode simplesmente falar da diminuição da desigualdade quando se coloca a educação a reboque do mercado de trabalho, onde escasseiam os empregos e imperam as práticas de insensível competitividade. Não se pode também omitir o fato de que a sociedade do conhecimento e da informação é ao mesmo tempo incluyente, para uns, e excluyente para a maioria que não tem os meios de acessá-la. (SOBRINHO, 2010, p. 239)

Como já afirmado, é necessário que a educação superior reinvente-se diante deste contexto tão complexo, entretanto, esta reinvenção tornar-se-á inviável se a sociedade não apontar a direção em que se deve seguir. Não queremos dizer, com isso, que a Universidade deverá atender única e exclusivamente às exigências da sociedade, porém, sua missão vai desde formar profissionais para o mercado de trabalho até formar cidadãos críticos e humanos para intervir e contribuir com a evolução dessa mesma sociedade, logo é importante, sim, analisar os caminhos para o qual a mesma está direcionada. Como propiciar uma formação que impulse a construção dessa nova sociedade se a mesma não sabe exatamente para onde está indo. Faz-se necessário um grande debate para identificar os sentidos e as finalidades que se espera da educação superior, apontar quais as prioridades que a universidade deve satisfazer (de acordo com a sua essência) para, posteriormente, reestruturar todos os outros campos, como

formação docente, currículo, formas de financiamento, pesquisas, autonomia, acesso, gestão e o todo que compõem uma universidade.

2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O título do capítulo já demonstra a sua consistência e complexidade. Nesta parte da pesquisa, abordaremos a relação que se estabelece entre o educador e a sua formação, traçando a trajetória que a formação docente teve desde a criação da profissão de professor e demonstrando que a preparação específica para a mesma nunca teve relevância; o educador e a universidade, discutindo as formas de ingresso ao meio acadêmico superior, bem como as exigências para a habilitação ao exercício da profissão e as leis que a regem; e o educador e a profissão professor que abordará como os profissionais assumem ou não a profissão docente, as fases da carreira, os primeiros sentimentos e os métodos que utilizam para ministrar as suas aulas. Para fazer isso de uma maneira mais clara, dividimos o texto em quatro subitens que são: 2.1 O percurso da formação pedagógica do docente universitário; 2.2 O conceito de docência universitária; 2.3 O ingresso docente no ensino superior e 2.4 A constituição da identidade docente.

2.1 O Percurso da Formação Pedagógica do Docente Universitário

Para compreendermos o conceito que define a docência universitária atualmente, as formas de ingresso dos docentes nas instituições e a constituição da identidade docente faz-se necessário que se explicita, mesmo que de maneira rápida, o percurso que a formação pedagógica docente teve ao longo da história. Este percurso caminha lado a lado com o surgimento e a consolidação do Ensino Superior brasileiro.

No Brasil e, de um modo geral, nos países que tiveram colonização portuguesa, a instituição de universidades foi um processo lento e tardio. Segundo Trindade e Blanquer (2002, p.16), “as primeiras instituições são criadas somente no século XIX: diferentemente do conjunto da América, o Brasil chegou à independência sem nenhuma universidade”.

Trazendo como exemplo, na Europa, ocorreu uma implantação territorial muito significativa de instituições universitárias. No século XII, cinco universidades foram fundadas: Salerno e Bolonha, na Itália; Paris e Montpellier, na França; e Oxford, na Inglaterra. A partir do século XIII, constata-se um aumento significativo da presença de universidades na Europa: 14 novas instituições são fundadas, entre elas, Cambridge (1224) e as universidades da

Península Ibérica: na Espanha, Palência (1208), Salamanca (1220) e Sevilha (1290); em Portugal, Coimbra e Lisboa (1290). É somente nos séculos XVI e XVII, quando toda Europa já havia universidades fundadas, que começa a instalação das mesmas na América espanhola. (TRINDADE E BLANQUER, 2002).

Se fizermos uma comparação entre o nascimento das universidades na colonização espanhola e na colonização portuguesa, com facilidade, chegaremos à percepção de que os espanhóis, nesta questão, estavam mais evoluídos do que os portugueses, visto que, até a metade do século XIX, os espanhóis já possuíam 41 universidades públicas e duas privadas, enquanto, no Brasil, essas instituições estavam nascendo. (TRINDADE E BALNQUER, 2002).

As primeiras escolas superiores do Brasil tiveram início em 1808, quando a família real portuguesa chegou e precisava, segundo Bazzo (2007, p.41), “abrigar os membros da corte e reproduzir a burocracia que o agora reinado demandava”. Tais escolas eram fortemente seletivas e centralizadoras. No entendimento de Bazzo (2007, p.41), “o ensino superior no Brasil, desde suas origens, esteve muito ligado à concessão de diplomas que possibilitam o exercício de uma profissão”.

Os profissionais que compunham o quadro docente destas escolas eram escolhidos por serem os mais bem sucedidos em sua área de atuação específica e, uma vez, inseridos, possuíam cátedras vitalícias. Segundo as pesquisas de Masetto (2000), inicialmente, esse professor era alguém formado por uma universidade europeia. Logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento – os cursos superiores ou as faculdades procuravam indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, “e os convidavam a ensinar seus alunos a ser tão bons profissionais como eles eram” (Masetto, 2000, p. 14). Por se tratar de profissionais de um campo específico do conhecimento eram leigos em relação à docência e questões pedagógicas. Neste período histórico, a pesquisa era pouco desenvolvida e não mantinha uma relação estreita com o ensino. Como o objetivo maior destas escolas era a formação profissional, o conhecimento era repassado de uma forma hierárquica e acabado, como um dogma. No entendimento de Masetto (2000, p.14), a lógica era: “um professor que sabe e conhece ensina a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão”. Segundo o autor, “em caso positivo, recebe o diploma ou certificado de competência que lhe permite o exercício profissional. Em caso negativo, repete o curso.”

Neste período, não se exigia dos futuros docentes nenhuma preparação ou formação específica para o exercício do magistério superior, o que lhes habilitava eram os seus diplomas, e eles deveriam ministrar as aulas na mesma área profissional em que eram formados e atuavam. Para Bazzo (2007, p.42), “a profissionalidade repousava na atividade profissional específica, cuja importância advinha das carreiras consagradas e respeitadas pela sociedade e de que o professor universitário deveria ser um competente representante”.

A forma de ingresso na academia superior dava-se por convite, que acontecia por duas vertentes. A primeira delas era o convite feito pela própria congregação que, sem fazer nenhum teste ou prova, convidava os profissionais que lhes pareciam mais competentes em cada área profissional para ensinar os alunos sobre a sua profissão, ou como afirma Bazzo (2007, p. 43), “como se tornar um bom profissional a sua imagem e semelhança”. A outra forma de convite acontecia através dos professores já constituídos que selecionavam os melhores alunos (segundo seus próprios critérios) para compor o quadro docente do curso. E estes após iniciarem suas atividades possuíam cátedras vitalícias.

Neste período histórico, as aulas ministradas pareciam grandes palestras sobre os pontos compreendidos como sendo os mais relevantes (segundo o catedrático) em cada área do conhecimento. Eram aulas, na maioria das vezes, expositivas e cansativas sobre cada assunto e não existia nenhuma preocupação quanto às questões didático-pedagógicas na formulação destas palestras. O discente, por sua vez, deveria ouvir o que era professado de forma silenciosa e passiva. Sob esta lógica, para Masetto (2000, p. 10), ensinar queria dizer “mostrar na prática como se faz”. Nesta concepção de ensino superior, segundo Pachane (2003), não havia necessidade de uma formação específica para os professores universitários, uma vez que os processos de ensino aprendizagem que o embasavam caracterizavam-se por sua simplificação, isto é, eram repassadores de conteúdos prontos e acabados.

Em suas pesquisas, Ribeiro Júnior (2001) aponta que, no período imperial, alguns intelectuais já se preocupavam com a qualidade do ensino superior. Isto é facilmente comprovado através de um parecer de 1882 firmado por Rui Barbosa, em que ele censurava a realidade do ensino superior, principalmente nos cursos de Direito e afirmava que “uma reforma completa dos métodos e dos mestres se fazia necessária”.

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920 através do decreto 14.343 durante o governo de Epitácio Pessoa. Através do agrupamento da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro surgiu a Universidade do Rio de Janeiro. (CUNHA, 1983).

No final da República Velha e início da Era Vargas a educação, tornou-se um dos pilares das discussões vigentes. A industrialização exigia da Universidade a escolarização da população para atender as demandas de mão de obra, concomitantemente, aumentava a necessidade por docentes e pesquisadores para atender essa nova demanda mercadológica. Foi nesse momento que ocorreu a Reforma do Ensino Superior, consumada por Francisco Campos em 1931. No texto que descrevia as razões desta reforma, a preocupação com a formação docente é notória

Quanto aos professores dos cursos de ensino superior, a reforma prevê várias providências de manifesta utilidade. [...] A reforma altera, de modo profundo e radical, o sistema de recrutamento do corpo docente. O concurso de provas será precedido de um concurso de títulos ou, antes, de provas pré-constituídas da capacidade do candidato. [...] Será instituída uma comissão examinadora de cinco especialistas, três dos quais serão obrigatoriamente estranhos á Congregação, por forma a atender á exigência de serem os especialistas apreciados por especialistas. [...] O direito a vitaliciedade, adquirido desde o primeiro provimento na cadeira, colocava os professores bons e os maus professores no mesmo pé de igualdade quanto aos privilégios inerentes á cátedra. A reforma estabeleceu que a primeira nomeação se fará por um período de dez anos, após o qual terá o professor de oferecer novas provas de capacidade, dentre as quais avultarão, certamente, as por ele dadas pelos trabalhos e pela sua dedicação ao ensino durante o período inicial. Só então, novamente julgados pela comissão, é que se investirá da cátedra por título vitalício. [...] Não é bastante, porém, escolher bem o professor. Será necessário acompanhar-lhe o ensino e criar um sistema de estímulos reais, capazes de incentivá-lo a dar toda a medida dos seus méritos. Ao conselho técnico e administrativo cumpre acompanhar solícitamente os cursos, de maneira a verificar se são ministrados com eficiência, propondo as medidas necessárias ao melhoramento do ensino, quando este se revelar ineficiente ou lacunoso. (*Apud FÁVERO, 2000, p. 28/29*)

Neste decreto, Francisco Campos também apoiava a criação de um programa de doutorado em Direito com o objetivo de formar os docentes que atuariam nos cursos de graduação. Segundo as análises de Bazzo (2007), aqui estariam as raízes dos cursos de pós-graduação que, mais tarde, tornaram-se os programas de preparação para o exercício da docência superior.

Nos anos que seguiram à Reforma do Ensino Superior, houve o surgimento de outras grandes universidades. Em seus apontamentos, Cunha (1983) cita, em 1934, o surgimento da Universidade de São Paulo – USP; na sequência, em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal – UDF e, em 1961, Darcy Ribeiro deu vida a Universidade de Brasília – UnB.

Em 1934, refletindo um momento histórico específico da sociedade paulista pós Revolução de 1930, e fruto de um projeto político claro de suas elites, é criada por decreto estadual a Universidade de São Paulo – USP. A universidade de São Paulo

pode ser considerada como a primeira tentativa, de certa forma bem sucedida, de criar uma universidade no Brasil que expressasse uma definição mais ampla quanto aos objetivos do ensino superior, bem como a forma organizacional da própria instituição. É dessa experiência que nasce a vinculação maior com a pesquisa, tendo a USP se notabilizado ao longo do tempo por sua excelência na produção do saber em várias áreas do conhecimento, constituindo-se num dos centros de pesquisa mais importantes do país. (BAZZO, 2007, p.49)

Em 1935, sob o comando de Anísio Teixeira nasceu a Universidade do Distrito Federal – UDF, seus objetivos giravam em torno da renovação e ampliação da cultura. Para os liberais, a instituição representava uma vitória e era considerada um instituto de altos estudos voltado para a oferta de uma formação universitária que integrasse a pesquisa e a cultura. Sua vida foi curta, sendo extinta em janeiro de 1939, através de um decreto presidencial.

Em dezembro de 1961, Darcy Ribeiro criou a Universidade de Brasília – UNB. Essa instituição era um modelo mais moderno e avançado da UDF e teve suas atividades encerradas com a mesma rapidez de sua inspiradora, quando, em abril de 1964, após o golpe de Estado, foi ocupada pelas tropas da polícia militar de Minas Gerais.

A criação destas três universidades foi de significativa relevância para a evolução do ensino superior brasileiro, porém, no que remete à formação docente, não constam registros de ações pontuais que demonstrassem preocupações com a formação específica. Como se observa seus principais objetivos e inovações norteavam-se pela pesquisa.

O período compreendido como República Populista, que foi de 1945 a 1964, foi marcado pela criação das primeiras políticas educacionais que levam em conta a formação docente, estas nasceram juntas com a CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior em 1950. Posteriormente, entre as décadas de 60 e 70, foram institucionalizados os cursos de Pós-Graduação *stricto* e *lato sensu*, mestrados e doutorados. Sem dúvida, no entendimento de Bazzo (2007, p.50), “esse momento pode ser considerado um divisor de águas em relação à formação/qualificação do professor universitário”.

É relevante salientar que tais iniciativas, que originaram e, posteriormente, moldaram os programas de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, tinham como seu objetivo principal expandir a pesquisa no interior das universidades, gerando, assim, a criação e a difusão da ciência, tecnologia e cultura no Brasil.

Para Cunha (2004), o descaso com a formação pedagógica dos docentes universitários é histórica, mas se deve reconhecer os benefícios que a exigência de titulação de pós-graduação e ingresso nas instituições públicas mediante concurso trouxe ao ensino superior.

O desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente, no âmbito do patrimonialismo prevalecente nas instituições públicas e privadas. Nas IES públicas, tem sido feito um esforço para mudar [...] de modo que a seleção de docentes passou a ser feita mediante concursos públicos, nos quais a exigência de graus de mestre e doutor se generaliza. Todavia, mesmo nessas instituições, a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido. (CUNHA, 2004, p. 797)

Em sua pesquisa, Cury (2005) afirma que o Parecer nº 977/65/ SESU/MEC, ao regulamentar os cursos de PG no país, representou, certamente, uma iniciativa importante na formação docente em relação às concepções anteriores, incluindo, entre os principais motivos para a sua imediata instalação, a formação de professorado competente para atender à expansão do ensino superior e à elevação de seus níveis de qualidade.

Para dar consequência a essa política de formação, o MEC, quando reformulou o sistema de ingresso ao magistério superior, instituiu incentivos salariais aos docentes portadores de diplomas de curso de especialização e de aperfeiçoamento, ao mesmo tempo em que estabelecia pela resolução do CFE 14/77 a obrigatoriedade de esses cursos incluírem, em até um quinto de sua carga horária, disciplinas complementares e de formação didático-pedagógica. Além dessa normatização, é importante mencionar a criação do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior - PADES, instituído pela CAPES em 1977, e posteriormente assumido pela Secretaria de Ensino Superior do MEC, a SESU (CUNHA, 2003, p. 26)

No decorrer dos anos 60, a universidade foi uma questão pontual nas discussões existentes. Os dilemas vivenciados por ela eram base dos debates e resultaram na Reforma Universitária firmada com a Lei 5.540 de 1968.

Quando entrou em vigor, a lei trouxe alterações significativas para o ensino superior com o objetivo de atender a expansão por formação de uma forma mais econômica. Neste contexto, a departamentalização, a matrícula por disciplinas e a implantação do ciclo básico foram mecanismos para limitar recursos.

A partir da Lei nº 5.540, o incentivo à criação e ao desenvolvimento de programas de pós-graduação no país também foi um marco no desenvolvimento das atividades de pesquisa no ensino superior. Dessa data em diante, os programas de pós-graduação multiplicaram-se tanto nas universidades públicas como nas particulares. O número de pesquisas que se transformaram em dissertações e teses tiveram progressão geométrica e relevância social, além do aspecto científico, que se consolidou. (MASETTO, 2012).

Outro ponto que esta reforma deixou claro foi a indissociabilidade entre ensino e pesquisa dentro da universidade. A partir deste momento, para Bazzo (2007, p.52), “a profissionalidade docente vai se configurando como a capacidade de o professor ser, ao mesmo

tempo, um pesquisador, um produtor de ciência, tecnologia e cultura, e mestre, sugerindo novo significado a seu antes exclusivo papel de transmissor de conhecimento”.

A docência do professor do ensino superior anteriormente mais vinculada ao saber aprofundado de uma dada atividade profissional, logo ao domínio de um conhecimento prático, gradativamente foi sendo transformada pela cada vez mais exigente formação teórico-epistemológica decorrente do exercício acadêmico de produção do conhecimento. Embora isso tenha sido um grande avanço na qualificação dos quadros universitários, o ensino propriamente dito não se beneficiou na medida esperada, pois não houve preocupação sistemática equivalente para a formação pedagógica desses mesmos quadros. Aliado a essa ausência, contribuiu para tal resultado em relação á docência o fato de a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora aceita como princípio ao nível do discurso, raramente se tornaria prática concreta no cotidiano universitário. (BAZZO, 2007, p. 53)

Todo este contexto no início dos anos 70 gerou, por parte de algumas universidades federais, iniciativas de formação pedagógica para seus docentes. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, segundo os apontamentos de Franco e Krahe (2003), a demanda por qualificação do professorado culminou na criação do Laboratório de Ensino Superior (LES). Tal iniciativa surgiu como resultado das discussões sobre ensino/aprendizagem à luz do tecnicismo educacional que enfatizava a educação-laboratório. O LES, então, ofereceu inúmeros cursos de pós-graduação *Lato Sensu* sobre Metodologia do Ensino Superior, a partir dos quais começaram a surgir solicitações dos cursos vinculados à área da saúde. O Laboratório do Ensino Superior, coordenado pela Faculdade de Educação da UFRGS, foi a estratégia utilizada para promover o “treinamento” dos professores universitários à época. (FRANCO E KRAHE, 2003).

Também houve algumas iniciativas por parte da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no decorrer dos anos 70. Entretanto, essas iniciativas eram, segundo Bazzo (2007, p.55), “comandadas por uma reitoria marcada pela tecnocracia e coube ao Diretor Técnico de Ensino de Graduação, professor do curso de Engenharia Mecânica a tarefa de propor e implantar tais processos”. Nos trabalhos realizados com os professores ingressantes da UFSC, o enfoque dado era mais instrumental, tecnicista. A temática abordada era como elaborar planos de ensino, como realizar avaliações, etc., tudo isso seguindo um roteiro que era distribuído pela reitoria.

Na década de 1970, em plena ditadura no país, a formação de professores passou a ser entendida mais como treinamento do que como aquisição de saberes. Segundo as citações de Martins (2006), valorizam-se os instrumentos técnicos necessários à transmissão e à aplicação

do conhecimento científico, então, dito neutro e reproduzido em outra instância. Seus esforços concentram-se na qualidade dos produtos, na sua eficiência e eficácia, relativizando-se a importância dos processos. O professor é considerado um executor de tarefas que deveria dominar os conteúdos e as técnicas de transmissão do conhecimento necessário à reprodução da força de trabalho requerida por aquela fase do capitalismo. (MARTINS, 2006).

As lutas que nortearam os docentes de nível superior do Brasil nos anos 70 e 80, segundo Franco e Gentil (2007), foram pela viabilização do acesso aos cursos de pós-graduação, pelo estabelecimento de suas associações docentes e de sua força sindical, pela organização de suas associações nacionais de pós graduação, pelo restabelecimento do estado de direito (Diretas já), pela constituinte, pelos planos de carreira, até chegar na luta pela isonomia salarial.

O entendimento de Bazzo (2007), em relação a esta visão de educação e consequente intencionalidade na formação pedagógica, diz que, até hoje, a epistemologia que lhe dá fundamento e corpo exerce grande influência sobre a profissionalidade docente, principalmente entre os professores universitários em áreas mais tecnológicas e distantes da discussão educacional. Ainda se encontram muitos deles que, ao acreditar ser a pedagogia um conjunto de normas e procedimentos para o domínio da atividade de ensinar, supervalorizam os instrumentos técnicos necessários à transmissão e à aplicação do conhecimento científico, visto como neutro e reproduzido por pesquisadores movidos por nenhum outro interesse que não o desenvolvimento da ciência. (BAZZO, 2007).

Partindo desse pressuposto, a ação docente limitava-se a alcançar um objetivo final único e padronizado, ignorando o tempo e a limitação de cada aluno, bem como o caminho que este percorreu, ao longo das aulas, no desenvolvimento dos saberes. Logo, o docente reduzia-se a um transmissor de conhecimentos padronizados, fragmentados e hierarquizados, tornando sua atividade uma tarefa mecânica que sai de um determinado ponto sempre em direção ao mesmo resultado, numa linha reta.

De uma forma geral, no olhar de Pimenta e Anastasiou (2014), no período da ditadura militar, houve uma estagnação do processo crítico no que concerne à formação na graduação, tendo os professores universitários oportunidades de aperfeiçoar-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas sem oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes. Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica.

Segundo o entendimento de Cunha (2003), a preocupação com a qualificação do professor do ensino superior acompanha a trajetória das instituições, assumindo, entretanto, as tendências políticas e epistemológicas que caracterizam cada época, o estágio de desenvolvimento em que vivem as universidades e as legislações definidoras das práticas acadêmicas.

No decorrer dos anos 90, a educação foi repensada por parte do Estado a fim de readequá-la aos novos cenários econômicos. Foram reavaliados os processos de formação de professores, os currículos, os financiamentos, os sistemas de avaliação, tudo isso culminou em grandes reformas educacionais. No que se refere à luta dos docentes nos anos 90, para Franco e Gentil (2007, p. 49), elas ocorreram “pelas propostas e anteprojetos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 e certamente uma das bandeiras foi a avaliação institucional”.

As diretrizes contidas na Lei 5.540/68, referentes ao ensino superior, em vigor durante todo o período do governo da ditadura militar, mantiveram-se até 1996, quando, após inúmeras discussões, foi votada, em 20 de dezembro, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 9.394/96. Nela, a docência no ensino superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2014).

No que se refere à educação superior, os anos 90 destacaram-se pela grande mercantilização que foi instaurada com o objetivo de expandir o acesso à formação de terceiro grau, fosse ela pública ou privada. O mais importante era garantir ao mercado profissionais formados nos moldes a atender as necessidades que este (mercado) demandava. Essa nova realidade alterou significativamente as atividades docentes, visto que a formação que se exigia agora era mais técnica, instrumental e rápida. Isso, sem dúvida, atingiu a profissionalidade docente.

Em suas pesquisas, Cunha (2004) aponta que, em pouco mais de 70 anos, o número de estudantes de graduação passou de aproximadamente 20 mil modestas matrículas nos cursos de engenharia, medicina e direito, no ano de 1931, para alcançar, em 2002, a quantia de 3,5 milhões. Um dos maiores problemas dessa expansão, segundo o autor, é que a mesma não foi acompanhada de mecanismos de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes.

Ainda segundos os apontamentos de Bazzo (2007), nos últimos 40 anos, conforme dados sobejamente conhecidos, o número de professores universitários no mundo aumentou

muito, de aproximadamente 25.000, na década de 1950, para um milhão no final da década de 1992, ou seja, cresceu mais de quarenta vezes. Logo, para a autora, isto quer dizer que muita gente virou professor da noite para o dia sem muita formação a não ser na sua área específica, quando muito.

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse, então, um investimento em ação, praticamente eram exigidos do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente, exige-se mestrado e doutorado. Pode-se observar, porém, que as exigências continuaram as mesmas, pois refere-se ao domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional. Essa situação fundamenta-se em uma crença até há pouco tempo inquestionável mantida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite feito: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Ensinar significa ministrar aulas expositivas ou palestras a respeito de determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia – e isso qualquer profissional saberia fazer. (MASETTO, 2012, p. 15)

No percurso da história da formação do docente universitário revisitada até aqui, a percepção de que a preparação para exercer essa profissão nunca foi uma necessidade torna-se clara. O docente sempre pode ser aquele profissional bem sucedido que domina sua área de formação específica e estivesse disposto a repassar aos alunos os seus conhecimentos referente a sua profissão, também explícito é o entendimento de que o ensino superior desde a sua origem esteve voltado ao credenciamento profissional.

Todo esse contexto influenciou de maneira direta o conceito de docência no Ensino Superior que possuímos hoje e é sobre esses conceitos e definições que tratarei agora.

2.2 O Conceito de Docência Universitária

Partindo do sentido etimológico do termo docência, Veiga (2006) resgata suas raízes latinas a partir de *Docere*, que, segundo a autora, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. De uma maneira mais objetiva e formal, podemos afirmar que docência é o trabalho dos professores. É relevante a compreensão da dimensão ampla que contempla a expressão “trabalho dos professores”. Há que se ter clareza que, além de ministrar aulas a um grupo de alunos dentro de uma sala de aula, eles são responsáveis por uma gama de tarefas que

supera e muito o tempo hora-aula destinado a uma cadeira num curso de graduação. Deve-se lembrar também que neste trabalho abordarei o conceito de docência voltado ao ensino superior.

Em sua pesquisa, Franco (2011) afirma que a atividade prática docente não se circunscreve no visível da prática pedagógica em sala de aula. A prática não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la, tempo e espaço de reestruturá-la, tempo e espaço de pensar de novo.

Reportando-se a LDB, Veiga (2006) afirma que, do ponto de vista da Lei nº 9.394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Ainda abordando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a autora enfatiza que a finalidade da educação universitária é a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação continuada de profissionais e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos.

A docência universitária é uma profissão que exige de seus colaboradores conhecimentos específicos. Um de seus maiores objetivos é estabelecer um processo mediador entre professores e alunos, que são indivíduos diferentes, na construção e conquista do conhecimento. Ser educador é intervir na realidade social do mundo, é construir e desconstruir conhecimentos juntamente com os educandos e fazer desses novos saberes uma forma de melhoria social. Para Pimenta e Anastasiou (2014), ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas e conflituosas presentes nos contextos escolares.

No entendimento de Pachane (2009), seriam algumas das principais responsabilidades de um docente universitário: tarefas de planejamento, docência, orientação e prestação de serviços à universidade, comprometimento com a descoberta de novos saberes e sua divulgação, responsabilidade de sempre dizer a verdade, de realizar atividades de extensão (ultrapassar os

muros da universidade) e de comprometer-se com processos de mudanças. Além disso, no entendimento da autora, um docente deve ser:

reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado para exercer a docência e para realizar atividades de pesquisa. Deve tentar desenvolver uma atividade como docente comprometida com a ideia de potencializar a aprendizagem dos estudantes e contribuir com a melhoria da sociedade, buscando que o conhecimento construído nas aulas, workshops e laboratórios seja relevante para a formação teórica e prática dos estudantes. [...] O professor necessita ter: conhecimento dos estudantes como aprendizes; conhecimento sobre o ensino; conhecimento da disciplina (sua substância, seu caráter, sua forma, sua lógica e sua epistemologia); conhecimento sobre o ensino específico da disciplina (didática da disciplina); conhecimento do contexto e conhecimento de si mesmo como professor. (PACHANE, 2009, p. 261/162)

Cunha (2012) traz uma organização daqueles que, segundo a autora, são os saberes próprios da docência: a) *saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica* (abrangem conhecimentos relacionados à escola como instituição social, às políticas educacionais e curriculares num determinado espaço e tempo); b) *saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação* (abrangem as parcerias que o docente estabelece com seus pares e outros atores educativos); c) *saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem* (abrangem aspectos relacionados com o conhecimento das condições de aprendizagem dos alunos e as múltiplas articulações com a prática social); d) *saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos* (abrangem as habilidades e os processos de ensino e aprendizagem que o docente desenvolve num determinado contexto histórico e social, visando à aprendizagem do estudante); e) *saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino* (compreendem o delineamento dos objetivos, conteúdos, métodos, estratégias de ensino e propostas de desenvolvimento de uma efetiva prática pedagógica); f) *saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades* (envolvem as condições que permitem ao docente exercer o seu protagonismo intelectual junto aos seus estudantes, para que os mesmos tenham acesso aos bens culturais, ancorados nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas); g) *saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem* (contemplam conhecimentos técnicos dos instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelo docente, os quais possibilitam ao aluno uma aprendizagem significativa, bem como a revisão de seus percursos).

Já no olhar de Pimenta e Anastasiou (2014), a tarefa de ensinar na universidade supõe as seguintes disposições:

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

O exercício da docência é uma tarefa complexa, pois as situações que o moldam dentro e fora da sala de aula são sempre inesperadas e, algumas vezes, conflituosas, por esta razão não existem decisões exclusivas e modelos únicos a serem aplicados nas situações de rotina que, muitas vezes, apresentam-se. Para Pimenta e Anastasiou (2014), a imprevisibilidade, a singularidade, a incerteza, a novidade, o dilema, o conflito e a instabilidade são características da profissão docente.

Podemos definir o docente universitário como um sujeito que tem como uma das suas principais funções compartilhar, de maneira responsável e comprometida, o saber e os valores que, de forma ética, julgar mais relevantes à formação humana, cidadã e profissional de seus alunos, permitindo-se, nesse mesmo processo, formar-se conjuntamente.

A educação que ocorre no interior das instituições universitárias é um processo de humanização que tem como finalidade instruir os seus alunos para exercer uma profissão, situá-los em relação às deficiências que a sociedade, na qual estão inseridos, apresenta e prepará-los para agir de maneira ativa na melhoria desta sociedade.

2.3 O Ingresso Docente no Ensino Superior

Como já apontado anteriormente, desde o surgimento dos primeiros cursos de nível superior existentes no Brasil, o docente era escolhido através de um convite decorrente do domínio dos conhecimentos de sua área de atuação profissional, ou ainda os catedráticos selecionavam os melhores discentes dos cursos para serem os futuros professores da instituição. Com o passar do tempo e a evolução do sistema educacional superior, o ingresso de profissionais nas instituições teve ganhos significativos, porém a super valorização do domínio de conhecimentos específicos ainda está presente nas seleções, mesmo que de forma subjetiva.

No que diz respeito à legislação vigente, a LDB 9.394/96 garante que a preparação de profissionais para atuarem como docentes de nível superior ocorrerá mediante os programas de pós-graduação *stricto e latu sensu*, onde o indivíduo desenvolverá, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 25), “os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e consolidar as apropriações referentes ao seu campo científico de atuação”, bem como “a preparação profissional voltada para as atividades de pesquisa e de produção do conhecimento”, que, segundo as autoras, “se complementam com a etapa da divulgação dos resultados em eventos e em publicações e conferem visibilidade e status ao pesquisador”.

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN 9.394/96, art. 66)

Ainda nos reportando a LDB 9.394/96, a mesma traz outras regulamentações relevantes sobre o ingresso dos profissionais no mundo acadêmico: Art. 52 inciso II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; Art. 52 inciso III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral; Art. 57 - nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas; Art. 67 inciso I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.

Em suas pesquisas, Anastasiou e Pimenta (2014) trazem a existência de um parecer anterior a LDB/96 que também afeta os programas de pós-graduação, o Parecer 12/93 do CFE, que exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de especialização.

Outro decreto que envolve os profissionais do ensino superior e que merece destaque é o Decreto 2.207/97 firmado pelo Presidente da República, à época, Fernando Henrique Cardoso, e que regulamenta o seguinte:

Art. 5 inciso IV - Para os fins do inciso III, do art. 52, da Lei nº 9.394, de 1996, entende-se por regime de trabalho em tempo integral aquele com obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.

Art. 13 inciso I - no final do segundo ano de vigência da Lei, as atuais universidades deverão comprovar que:

- a) pelo menos quinze por cento do corpo docente está contratado em regime de tempo integral;
- b) no mínimo quinze por cento do corpo docente possui formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo, pelo menos, cinco por cento com doutorado;

Art. 13 inciso II - no final do quinto ano de vigência da Lei, as universidades deverão comprovar que:

- a) pelo menos 25% dos docentes está contratado em regime de tempo integral;
- b) no mínimo 25% do corpo docente possui formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo, pelo menos, dez por cento com doutorado;

Art. 13 inciso IV - no final do oitavo ano de vigência da Lei, as universidades deverão comprovar que:

- a) pelo menos um terço dos docentes está contratado em regime de tempo integral;
- b) no mínimo um terço do corpo docente possui formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, sendo, pelo menos, quinze por cento com doutorado.

Art. 13 inciso VI- em qualquer época, trinta por cento dos mestres e doutores devem estar em regime de tempo integral.

Após explicitadas as principais leis que regem o docente universitário no país, vamos esmiuçá-las aproximando as mesmas das experiências que ocorrem no cotidiano das instituições educacionais. Iniciaremos este diálogo tratando dos mecanismos de ingresso docente, que se dividem em dois: concurso de provas e títulos e convite mediante contrato.

No ingresso, a partir do convite de algum representante da instituição (que ocorre em universidades privadas), este geralmente leva em consideração a competência profissional e o

domínio dos conhecimentos específicos referente ao conteúdo da disciplina a ser ministrada pelo então convidado. Nestes casos de contratação para ministrar uma disciplina em específico, segundo Anastasiou e Pimenta (2014, p. 125), fica o professor “vinculado à instituição apenas por aquele período e não havendo compromisso institucional nem direitos trabalhistas outros senão os contratuais temporários”, logo, “o papel docente centra-se na hora/aula, pois é esse o tempo para o qual é pago”. Em situações como esta, fica evidente a crença de que por ter um bom domínio sobre os saberes relacionados à disciplina a ser ministrada, o profissional automaticamente é competente para ser um docente.

De uma forma ampla, o que fundamenta uma disciplina é o conteúdo que ela aborda, estuda, debate. Para aplicar estas cadeiras, na visão de Masetto (2012, p. 159), “são selecionados e contratados professores pelo domínio teórico e experimental que possuem sobre seu conteúdo, e é aceita a crença de que quem sabe o conteúdo daquela disciplina sabe transmiti-lo e sabe ensinar”.

O ingresso ao meio acadêmico através de concurso público por provas e títulos acontece tanto em instituições públicas como privadas, obedecendo ao Art. 67 da LDB, como demonstrado anteriormente.

As instituições que dispõem de vagas para os cursos de graduação lançam um edital de seleção docente e através de um concurso de provas e títulos onde os candidatos serão avaliados pela titulação (geralmente exige-se mestrado e/ou doutorado), pela sua trajetória de pesquisa, por uma prova escrita e uma prova didática selecionam-se os futuros professores. É a partir desta aprovação que se inicia a relação profissional dos docentes com mundo acadêmico superior. Após a aprovação, segundo Anastasiou e Pimenta (2014, p. 119), “o professor passa por um período de “estágio probatório”, ao final do qual sua efetivação será confirmada ou não mediante um processo de avaliação, realizada por seus pares nos departamentos”.

Segundo a legislação, vigente o vínculo de um docente com uma Instituição de Ensino Superior pode ser de regime integral, parcial ou horista. O regime integral corresponde àquele docente vinculado exclusivamente à instituição, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com uma carga horária de 40 horas semanais. O regime parcial diz respeito ao professor que atua 20 horas na instituição e não tem obrigatoriedade de dedicação exclusiva. O professor horista é aquele contratado pela instituição apenas para ministrar uma carga horária específica referente a uma ou mais disciplinas e é remunerado apenas pelas horas-aulas efetivamente aplicadas.

Para obtermos um panorama maior de quem são esses docentes e sobre o ingresso e trabalho dos mesmos nas IES, é válido demonstrar os dados do INEP sobre esta categoria através do último censo realizado em 2012.

Tabela 4 – Evolução no Número de Funções Docentes em Exercício, segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica Brasil – 2009-2012

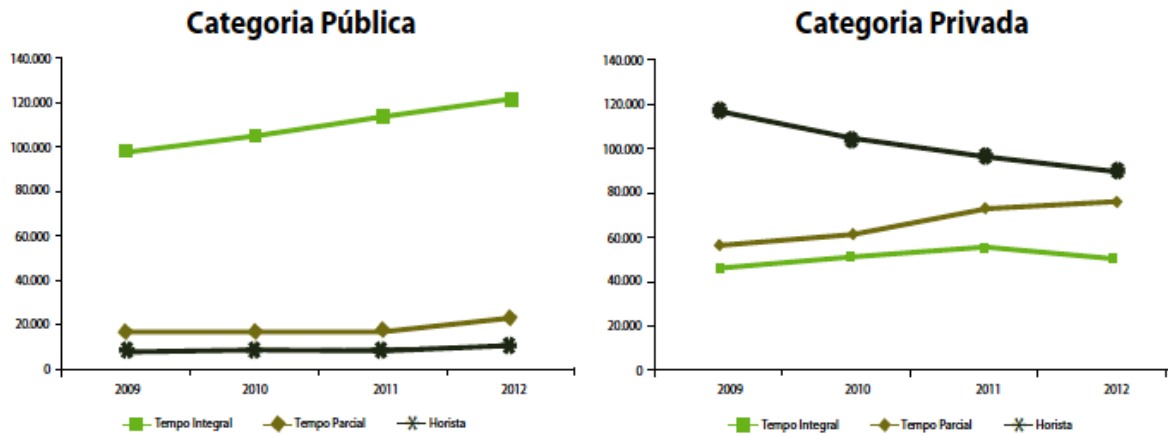
Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	2009	2010	2011	2012
Pública	Universidade	108.400	113.407	119.655	126.820
	Centro Universitário	1.040	1.118	1.154	1.783
	Faculdade	6.567	7.739	8.166	8.852
	If e Cefet	6.970	8.525	10.609	12.883
Privada	Universidades	73.175	69.715	71.224	66.097
	Centro Universitário	34.513	33.230	34.437	35.607
	Faculdade	110.152	111.601	112.173	110.690

Fonte: MEC/Inep.

Através da tabela 4, percebemos que houve um acréscimo significativo das funções docentes⁴ na rede pública entre os anos 2009 e 2012, que equivale a 22,2%. Nas instituições privadas, foi ao contrário, entre os anos de 2009 e 2012 existiu uma queda de 2,5% das funções docentes. Totalizando as funções docentes em 2012, o número encontrado pelo Inep foi de 362.732 sendo que deste, 41,4% corresponde à rede pública e 58,6% das funções docentes em IES privadas.

⁴ Função Docente: Vínculo que um docente possui com uma IES. Um mesmo docente pode ter mais de uma função docente, a depender da quantidade de IES a que esteja vinculado. Fonte: Mec/Inep.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Funções Docentes em Exercício, segundo o Regime de Trabalho – Brasil – 2009-2012 - Fonte: MEC/Inep.



Analisando o gráfico 1, as diferenças entre os regimes de trabalho dos docentes nas instituições públicas e privadas ficam evidenciadas. A distância entre os números de docentes em regime de tempo integral nas redes públicas e privadas é gritante. Nas redes públicas, o número de docentes em regime integral teve uma evolução positiva de 2009 a 2012, enquanto nas redes privadas este índice permaneceu estável. Em relação aos horistas, percebemos que estes são maioria nas redes privadas, apesar do gráfico demonstrar que o índice diminuiu, enquanto, na rede pública, os horistas representam a minoria.

Tabela 5 – Evolução do Número de Funções Docentes em Exercício, segundo o Grau de Formação – Brasil – 2009-2012

Funções Docentes	2009	2010	2011	2012
Doutorado	89.850	98.195	107.013	115.087
Mestrado	123.466	130.291	137.090	141.218
Até Especialização ⁵	127.501	116.849	113.315	106.427

Fonte: Mec/Inep

⁵ Até Especialização = Conjunto de funções docentes que não possuem a formação superior, que possuem até o nível de graduação e que possuem a formação de especialistas. Fonte: Mec/Inep.

A tabela 5 aborda as funções docentes a partir da perspectiva da formação. Percebemos com clareza que os docentes com doutorado entre os anos de 2009 a 2012 cresceram 28% e os mestres neste mesmo período tiveram um aumento de 14,4%. Os docentes classificados na categoria “até especialização”, no período demonstrado, tiveram uma significativa queda, o que acabou propiciando que a presença de doutores nas IES supera se os especialistas.

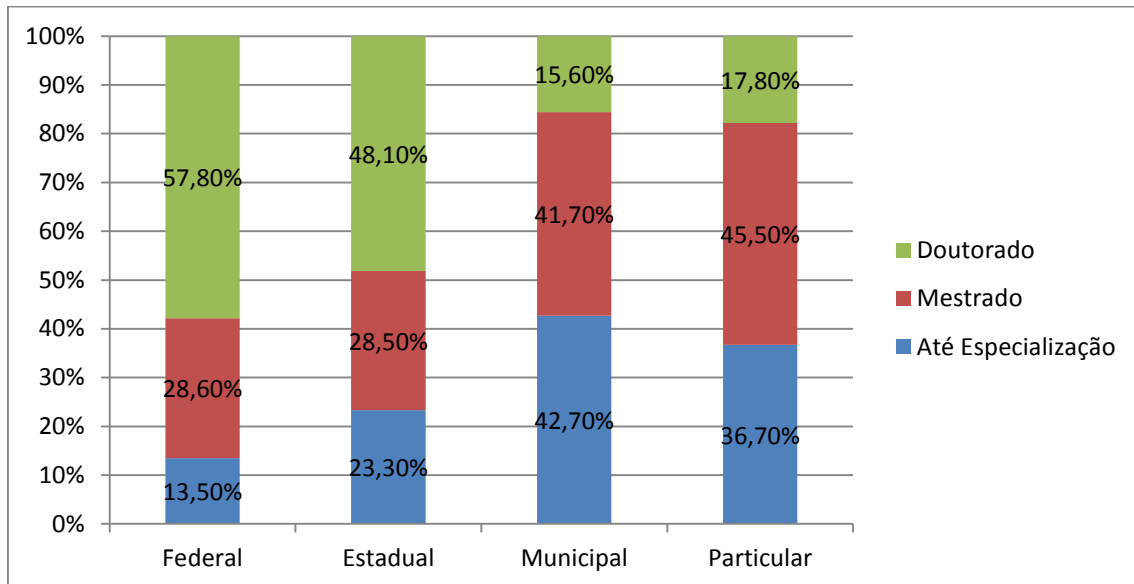
Tabela 6 – Evolução no Número de Funções Docentes em Exercício, por Grau de Formação, segundo o Gênero – Brasil – 2009-2012

Grau de Titulação	Gênero	2009	2010	2011	2012
Doutorado	Masculino	51.660	55.927	60.435	64.476
	Feminino	38.190	42.268	46.578	50.611
Mestrado	Masculino	64.489	68.242	71.736	74.043
	Feminino	58.977	62.049	65.354	67.175
Até Especialização	Masculino	71.868	66.183	64.212	60.344
	Feminino	55.633	50.666	49.103	46.083

Fonte: Mec/Inep

Na tabela 6, o perfil das funções docentes é traçado pela formação e pelo gênero. Fica claro que, em todos os níveis de formação, a presença masculina é bem superior à feminina. Nos programas de doutorado, o crescimento nos índices femininos foi de 32,5%, porém os homens ainda seguem liderando.

Gráfico 2 – Percentual de Funções Docentes, por Categoria Administrativa, segundo o Grau de Formação – Brasil – 2012



Fonte: Mec/Inep.

Através do gráfico 2 e segundo os dados do Inep, no ano de 2012, do total de doutores, 67,2% estão na rede pública (45,4% em instituições federais) e 32,8% estão na rede privada. Os doutores e mestres representam aproximadamente 90% do quadro de funções docentes das instituições federais, ao passo que, na rede privada, essa participação é de cerca de 60% das funções docentes. Pode-se notar, ainda, que a rede municipal e a rede privada da educação superior têm perfil semelhante quanto ao grau de formação das suas funções docentes.

Através dos dados apresentados, podemos verificar que, em 2012, foram computados pelo Inep 362.732 funções docentes, sendo que deste total 54,8% são do sexo masculino e 45,2% do sexo feminino. Também do número total, 58,6% dos docentes atuam em IES particulares, enquanto 41,4% estão vinculados à rede pública. No tocante à formação, verificou-se que deste índice 31,7% têm doutorado, 38,9% têm mestrado e 29,3% classificam-se como “até especialização”. A maioria dos docentes brasileiros é do sexo masculino. Na rede particular, a predominância do quadro docente é constituído por mestres, enquanto nas instituições públicas, a maioria é composta por doutores. Em relação ao regime de trabalho nas IES públicas, predomina o tempo integral com dedicação exclusiva, enquanto, na rede privada, ainda é composta em sua maioria por professores horistas.

Fazendo uma análise dos dados apontados pelo Inep e pelos artigos da LDB que regem a Educação Superior brasileira podemos reafirmar a citação feita no primeiro parágrafo deste item 2.3, que enfatiza a valorização dos conhecimentos específicos nos processos de seleção docente para o magistério superior.

No caso de contratação por convite ou de professores horistas, o que se leva em consideração é o domínio do saber sobre a área de atuação do profissional, bem como o sucesso e o reconhecimento de suas práticas exitosas naquele determinado campo. Questões como experiência e conhecimento dos saberes pedagógicos não são tidas como essenciais. Em seus estudos, Masetto (2012, p. 80) afirma que “desde o início da vida acadêmica o professor é contratado para lecionar uma disciplina”, para o referido autor, “a escolha partia de critérios que indicavam sua competência em determinada área do conhecimento, a experiência de que dispunha, a especialização, o mestrado e doutorado concluídos”, posteriormente, “uma vez aprovado, recebia o programa da disciplina a ser lecionada, a bibliografia a ser usada, o horário de aula e o diário de classe”. Há que se levar em consideração também que para a maioria das escolas superiores e dos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial. Em geral, é o conteúdo da disciplina que define o plano, os exercícios, a avaliação, a escolha dos professores e sua contratação, a importância e a atualidade de cada disciplina. (MASETTO, 2012).

Quando o ingresso docente acontece mediante concurso público, a situação é a mesma, porém com outra roupagem. Os editais publicados pelas IES só existem quando a mesma dispõe de vagas para a docência no ensino de graduação, porém a exigência para os candidatos é possuir pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, mestrado e/ou doutorado. Também se exige a apresentação do Currículo lattes, que é um documento cuja finalidade é explicitar as experiências acadêmicas e a vida de pesquisador do candidato. Também são solicitadas, no edital, as últimas produções dos candidatos em termos de pesquisa e publicação. É claro que devemos levar em consideração a prova didática exigida, onde o indivíduo deverá dar uma aula para a banca examinadora sobre um assunto e durante um tempo previamente determinado, mas essa seria a única avaliação que se aproxima do ato de ensinar em si e, não raras vezes, é a última etapa do concurso. Conforme Anastasiou e Pimenta (2014, p. 143), “não são questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional que domina uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar”. Para as referidas autoras, “institucionalmente, uma vez aprovado no concurso ou contratado, o professor recebe uma ementa, um plano de ensino do ano anterior e, com isso em

mãos, o horário de trabalho que lhe cabe desempenhar”, continuando no entendimento das autoras acima nominadas, “a partir daí, as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade, só havendo discussões acerca do processo se este sair muito da “normalidade” pretendida”.

Outro fator que merece ser evidenciado é que, embora a LDB 9.394/96, em seu art.66, define que a docência universitária deverá ser preparada prioritariamente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, tais programas não têm como finalidade a habilitação para a docência no magistério superior, contudo no entendimento de Anastasiou e Pimenta (2014, p. 23/24), “a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu* aponta para o fortalecimento desta como o lugar para a formação do docente”. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm como objetivo principal a formação de pesquisadores em áreas específicas do conhecimento. Esses programas voltam-se mais para aprofundar os saberes e aprimorar a capacidade de pesquisa de seus discentes.

É notório, que a pós-graduação *stricto sensu* está mais preocupada em formar o pesquisador nos campos de conhecimento das respectivas áreas e não o professor ou o didata daquelas disciplinas. De maneira geral, no entanto, a legislação (LDBEN/9394/96) insiste em reforçar a compreensão de que é a PG o fator de qualificação do professor da Educação Superior, quando determina que todas as IES tenham pelo menos um terço de seus docentes titulados em cursos de mestrado e doutorado. Embora se admita que isto é um avanço em relação aos processos de seleção e recrutamento anteriores, que apenas demandava do candidato a professor universitário o porte de seu diploma de graduação, essa exigência está longe de compreender que a formação de pesquisadores nos moldes em que a PG das várias áreas realiza não necessariamente irá preparar o professor para a execução das complexas atividades que o ato educativo requer, a não ser que se tenha em mente a concepção de que o exercício da docência universitária seja uma atividade determinada fundamentalmente pelo domínio do conhecimento científico de uma área específica e pelo desenvolvimento da atividade de pesquisa. (BAZZO, 2007, p. 142)

Em seus estudos, verifica-se que Almeida e Pimenta (2011, p.80) chegaram a conclusões semelhantes, ao constatarem que “a inserção na universidade tem valorizado mais os conhecimentos e as atividades relacionadas à investigação, em detrimento da formação pedagógica”. De acordo com as autoras, “ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando ingressam na universidade, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários e desejados para a vertente docente dessa profissão”. Com isso, para elas, “o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior”.

Nos últimos anos, algumas iniciativas vêm ocorrendo na tentativa de aproximar a formação *stricto sensu* do exercício da docência universitária. Uma delas é a inclusão de uma disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior na grade curricular dos programas de mestrado e doutorado. Tal cadeira tem uma carga horária de 45 a 60 horas e, quando ministrada para oportunizar uma reflexão profunda sobre o ensinar, o aprender, o papel docente, o contexto em sala de aula, a realidade social em que estão inseridos, entre outros saberes docentes, pode significar uma boa formação inicial, sem contar que, para alguns profissionais, ela tem sido a única vivência de reflexão sobre a especificidade docente.

Esta disciplina tem características que variam de uma instituição para a outra, também pode alterar o enfoque da mesma quem a organiza e ministra, visto que cada docente deposita em sua aula muito de suas concepções. Em 1999, a Capes criou o Programa de Estágio de Docência na Graduação com o objetivo de ofertar maior formação pedagógica aos seus bolsistas. Logo, cursar esta disciplina de estágio e desenvolver atividades de ensino nos cursos de graduação passou a ser uma obrigatoriedade para a concessão de bolsas.

Nem todos os autores têm uma visão favorável a essas iniciativas, Cunha (2004, p.798), por exemplo, afirma que “a exigência recente da CAPES de que seus bolsistas tenham uma iniciação pedagógica e algum exercício do magistério, durante o programa de mestrado e/ou doutorado no país”, tem sido “adaptada às circunstâncias com duvidosos resultados: há casos em que uma disciplina trata, em algumas horas, de temas didáticos; em outros, os alunos são postos a lecionar no lugar dos professores, sem supervisão alguma”.

À primeira leitura dessas normas, descontextualizando-as, qualquer um que se preocupe com a formação de professores para a Educação Superior teria de concordar com sua oportunidade e sabedoria. Não foi sempre o que defendemos? Maior vinculação da pós-graduação com a graduação; formação pedagógica de professor universitário se faz na pós-graduação; professores orientadores podem ser também modelos de docência; pesquisa e ensino devem estar organicamente articulados etc. Sem desconsiderar a possibilidade da contradição, criando seu contrário, tal empreendimento, salvo algumas experiências mais orgânicas coordenadas por instâncias coletivas e/ou institucionais, não tem se revelado uma grande contribuição nem para a formação docente dos pós-graduandos, nem para reoxigenar as aulas onde estagiam e, muito menos, para possibilitar inovações no ensino de graduação, segundo minhas observações e de acordo com a bibliografia existente. O que geralmente acontece é o orientador, já assoberbado por todas as determinações sobre as quais acabamos de comentar, ceder à tentação de utilizar os bolsistas para que assumam suas aulas, enquanto eles tentam dar conta de alimentar o sempre “faminto” Currículo Lattes; ou, o que é pior, o próprio sistema, face à precariedade de contratação, possa ver nos pós-graduandos uma solução, mesmo que paliativa, para suas dificuldades em suprir o quadro docente com substitutos, nem sempre tão qualificados quanto os doutorandos (DOURADO, CATANI e OLIVEIRA, 2004, *apud* BAZZO, 2007, p.66)

Vera Lúcia Bazzo, docente titular da Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora da docência universitária, em 2008, publicou um artigo intitulado “Profissionalidade Docente na Educação Superior: Mestres ou Cientistas?” que é o resultado muito interessante de uma pesquisa de campo com docentes ingressantes e seniores de uma universidade federal, em relação ao papel da pesquisa e da docência na constituição da profissionalidade. Trarei algumas citações deste trabalho que tendem a demonstrar ainda mais a relevância que os conhecimentos específicos, bem como a pesquisa ocupam no ingresso e permanência de um docente ao/no ensino superior.

Para a pesquisadora, “os entrevistados, fossem *ingressantes* ou *seniores* enfatizaram a importância que teve “a possibilidade de fazer pesquisa”, e não o ensino, em sua decisão de ingressar na carreira docente da Educação Superior”. Segundo ela, “essa constatação, como já esperado, foi muito mais forte e naturalizada entre os depoimentos dos primeiros, isto é, entre os ingressantes”. (BAZZO, 2008, p.5).

Bazzo acredita que existe uma razão coerente para os ingressantes abordarem a preferência pela pesquisa em sua decisão pela carreira universitária. Para a autora, os professores ingressantes, que são em sua maioria jovens recém-titulados mestres ou doutores, “são mais fortemente influenciados pela valorização que a atividade de pesquisa adquire perante os colegas de sua comunidade científica e mesmo institucionalmente”, isso em razão “das avaliações cada vez mais exigentes sobre seus resultados, além de se dizerem estimulados pela autonomia de escolha do quê e para que pesquisar” (BAZZO, 2008, p.6).

Ainda ficou explícito em sua pesquisa que “não existe para os entrevistados dessas áreas a hipótese da docência apenas, mas da pesquisa isolada, sim”. Através de um depoimento, “falou um professor sênior da Engenharia Elétrica: Ensino e pesquisa têm uma superposição. Se fosse uma coisa separada da outra, talvez me interessasse a pesquisa isoladamente, fora da docência, mas o contrário não seria verdadeiro” (BAZZO, 2008, p.8).

Por todo o exposto, fica fácil a constatação de que embora a existência de vagas para o magistério superior ocorra mediante a docência nos cursos de graduação é por sua titulação, por seus conhecimentos teóricos sobre determinado saber e por sua trajetória como pesquisador que o então candidato é avaliado e, posteriormente, aprovado nos concursos públicos e também contratado como horista, no caso das instituições particulares. Segundo Bazzo (2007, p.200), “não se pode dizer que o recrutamento e seleção de professores para esse nível de ensino não leve em conta a necessidade de uma sólida e exigente qualificação”, para a autora, “é importante observar, porém, que a lei não fala em um processo de formação para a docência

especificamente, mas exige uma titulação em nível de PG *stricto sensu*, logo preocupa-se com a capacidade de pesquisador que o docente deverá apresentar”.

No olhar de Almeida e Pimenta (2011, p.36), “as análises teóricas que vêm sendo construídas no campo da docência no ensino superior apontam que raramente se exigiu dos docentes que aprendessem a ensinar”, e menos ainda, para as autoras, “que obtivessem referências para aprender a lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior”.

A realidade desses cursos diz que a formação do pesquisador é muito bem trabalhada, o que é necessário, inclusive, para a formação do docente. Mas a pesquisa volta-se, como é de esperar, para o aprofundamento de conteúdos e descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de tecnologias novas. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmar que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário? (MASETTO, 2012, p. 200)

Ao ter concluído os cursos de pós-graduação e ter sido aprovado em um concurso público como esse profissional chega à sala de aula? Sente-se preparado para enfrentar a rotina de uma classe numerosa e homogênea? Se não se sente, quais são as formações que busca ou atitudes que toma para inserir-se no cotidiano acadêmico? Todas estas questões serão abordadas no próximo item ao tratar da constituição da identidade docente.

2.4 A Constituição da Identidade Docente

Ao adentrarem o mundo acadêmico, os profissionais, em sua maioria, fazem-no tendo como objetivo principal a possibilidade de realizar pesquisas. A ministração de aulas é vista como tarefa incontornável para chegar ao mundo da investigação. Essa realidade é confirmada por três grandes autoras em suas pesquisas de campo ao longo dos últimos anos (Bazzo, 2007; Almeida e Pimenta, 2011; Veiga, 2009). Na investigação realizada por Veiga (2009, p.308), a autora afirma que “a escolha do magistério não foi a primeira opção para cinco dos interlocutores”. [...] Desses cinco, “dois declararam gostar de dar aulas, interesse normalmente adquirido após o bacharelado, sem a consciência, durante os estudos universitários, de que futuramente seriam professores”. Já no trabalho de Bazzo (2007, p.143), “os dados colhidos

nos depoimentos sugerem que para a maioria dos professores entrevistados, sem nenhuma dúvida, a pesquisa é a porta de entrada na carreira universitária”. Gradativamente, segundo a mesma pesquisa da autora, “com a obrigatoriedade do exercício do magistério, vai-lhes surgindo a consciência de que ensinar, “dar aulas”, como dizem, não é apenas um complemento acessório ou uma atividade facilmente realizável nos intervalos das investigações e dos experimentos”.

Também ficou apontado na investigação realizada por Bazzo (2007, p.150) que “os entrevistados em sua quase totalidade chegaram à conclusão de que usavam muito mais suas horas de trabalho envolvidos em suas investigações: no laboratório, no campo, nos congressos e encontros da área, escrevendo relatórios e artigos etc.”. Nesse aspecto, no entendimento de Bazzo (2007, p.150), “o que ficou bastante evidente foi uma espécie de meia culpa coletiva pela constatação de que ao ensino restavam as horas obrigatórias das aulas na grade”.

O problema de muitos professores é, grande parte recém-titulados em seus mestrados e doutorados, considerarem a graduação apenas uma etapa de informação. Como precisam afirmar-se no universo da pesquisa, os recém-doutores dedicam-se, então, a novos projetos de investigação e à pós-graduação, limitando-se a “transmitir conhecimentos” já “consagrados” aos alunos da graduação. Quando muito, mostram-lhes as teses e dissertações como exemplos do que está sendo produzido na área, mas restringem seus cursos a temas monográficos, geralmente desarticulados entre si. Passam a concentrar o melhor de seus esforços às atividades de pesquisa de seu mais recente projeto, normalmente financiado pelas agências de fomento, cada vez mais exigentes e controladoras. Obrigam-se, dessa forma, a “deixar de lado” as atividades docentes, vistas agora como entraves ao seu desenvolvimento como pesquisador (BALZAN, 2002, *apud*, BAZZO, 2007, p.152)

Esses apontamentos também foram encontrados na pesquisa realizada por Almeida e Pimenta (2011, p.81) com docentes de vários campos do saber, “onde aqueles com menos de nove anos de inserção comentam que, se pudessem, prefeririam diminuir a carga horária destinada ao ensino de graduação”, tendo em vista que “são muito mais valorizados pela produção científica, em termos de publicações e participações em eventos e bancas, do que pela atuação docente propriamente dita”.

Esse é um ponto que chama a atenção na profissão docente. A pesquisa tem uma valorização muito superior em relação à docência. Conforme Bazzo (2007, p.146), “sabe-se que as universidades privilegiam as atividades de pesquisa em virtude dos recursos públicos e privados que esse tipo de atividade proporciona, e pelo status acadêmico que confere às instituições onde estas se realizam”. Evidência disso “está no valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e pelo prestígio que

confere aos docentes bem-sucedidos nesse campo”.

Ainda que o ensino superior exista para “ensinar”, na realidade, os critérios para a ascensão na carreira universitária estão calcados, essencialmente, sobre a atividade de pesquisa do professor. Isto se verifica de maneira mais contundente nos sistemas estadual e federal, sendo que na rede particular, ainda que sobre critérios menos rígidos, em certas unidades há incentivos salariais para aqueles que possuem maior nível de titulação. Em decorrência disto, a atividade de pesquisa sobrepõe-se á de ensino gerando o próprio desprestígio da função docente. (GODOY, 1988, p. 29)

A desvalorização do ensino perante a pesquisa fica mais evidente em alguns campos do conhecimento, porém é constatado em todas as áreas do saber que tendem a render-se aos mecanismos de avaliação externa. Perante este contexto, o que proporciona sucesso e reconhecimento profissional ao professor são os artigos que publica, as pesquisas que realiza, os financiamentos que garante com seus projetos e as conferências que participa e/ou coordena. No entendimento de Almeida e Pimenta (2011, p. 81), “o campo da pesquisa constitui-se como estruturante da profissão do professor universitário no processo de construção de conhecimentos”, enquanto o campo da docência, segundo as palavras das autoras, “é considerado de baixo prestígio acadêmico e social, expressa a socialização e a difusão do conhecimento”.

Esta situação de valorização da pesquisa e desvalorização da docência não é um dilema vivenciado apenas pelas instituições brasileiras, em uma de suas obras, Godoy traz dados de outras universidades ao redor do mundo que, há muitos anos, já possuíam este contexto.

A contraposição entre ensino e pesquisa parece não ser um fenômeno específico das instituições universitárias do nosso país mas constituir-se numa ocorrência de maior amplitude. Kourganoff (1972) ao citar o número especial da revista *Esprit* de 1964 dedicado a discussão dos problemas do 3º grau, deixa explícito que a maioria dos docentes pesquisadores possuem como dogma fundamental a ideia de que a principal missão da universidade revela-se na investigação. Segundo o mesmo autor, também em universidades, como a Berkeley, Harvard e Columbia, a competência pedagógica conta pouco, tanto na admissão quanto no desenvolvimento da carreira de professor, podendo-se estabelecer que desde 1930 as universidades norte-americanas estão voltadas para a investigação, esquecendo a sua responsabilidade para como o ensino. Assim, como proposta por Kourganoff, é preciso que explicitemos a ideia de que apesar de estarmos conscientes da importância da atividade de investigação para o futuro da humanidade, não podemos esconder nossa decepção ante o fato desta atividade, algumas vezes, ocorrer em detrimento de uma apreciação sistemática do ensino. (GODOY, 1988, p. 23/24)

Pesquisando a profissionalidade docente e a formação do docente universitário, Veiga (2009), baseando-se nos estudos de Huberman, dividiu essa trajetória profissional em cinco

fases distintas, que são: o início da carreira (1 a 3 anos), a estabilização (4 a 6 anos), a diversificação (7 a 25 anos), a serenidade (25 a 35 anos) e o desinvestimento (35 a 40 anos). Antes de explicitar cada uma dessas fases identificadas pela autora, é necessário compreendermos que, segundo a mesma, “a trajetória profissional é o itinerário percorrido durante a vida toda para chegar a ser o professor que é. Ela não é determinada pela idade, como se fossem entidades quase biológicas”. A trajetória e o desenvolvimento de uma carreira são um processo que, na visão da autora, “embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças impossíveis”.

Para esclarecer do que se trata cada fase da carreira docente, analisemos a tabela abaixo:

Tabela 7 – Ciclo de Vida Profissional segundo Huberman (1995)

Fases da Carreira e Aspectos Temáticos				
Início da Carreira	Estabilização	Diversificação	Serenidade	Desinvestimento
Entrada na carreira.	Afirma-se perante os colegas mais experientes.	Tenta fazer mudanças.	Nível de investimento no trabalho.	Liberta-se na profissão sem lamentar.
Contato inicial com a sala de aula.	É mais confiante por ter encontrado um estilo próprio de ensino.	Lança críticas a reforma de ensino.	Conhecimentos profissionais mais fundamentais.	Está desiludido.
Concepção de conhecimento profissional da docência.	Concepção de conhecimento profissional da docência.	Concepção de conhecimento profissional da docência.	Concepção de conhecimento profissional da docência.	Concepção de conhecimento profissional da docência.

Fonte: Veiga, (2009, p. 301).

Segundo as citações de Veiga (2009, p.311), apoiada nos escritos de Huberman, a

entrada na carreira docente é caracterizada por este duplo aspecto: pela sobrevivência e pela descoberta, estando a primeira apoiada na segunda. De um lado, a sobrevivência representa o “choque com o real”, o impacto do professor diante da complexidade da organização do trabalho docente, das relações pessoais, pedagógicas e profissionais, bem como das relativas à concretização da docência. De outro, a descoberta visualiza um campo de incertezas, expectativas, deslumbramentos e possibilidades do sentido de pertencimento inerente às representações elaboradas a partir do novo contexto de trabalho docente, permeando por diversas experiências profissionais tidas, até então,

como um estágio probatório do campo do conhecimento e da área de atuação.

A fase denominada como estabilização, que compreende de 4 a 6 anos de profissão, é caracterizada pela segurança e responsabilidade decorrente de um conjunto de habilidades práticas. Nesta fase, geralmente, os docentes manifestam maior segurança, domínio e confiança em seu trabalho, também deixando explícito que “a experiência profissional foi decisiva para compreender os alunos, observá-los melhor, criando formas singulares de ensino, bem como contribuindo para que os professores assumam responsabilidades próprias do exercício docente”. Na estabilização, aprofunda-se a percepção de como os conhecimentos pedagógicos são relevantes para o desenvolvimento da docência.

Nas pesquisas de Huberman (1995, *apud* VEIGA 2009), a fase da diversificação apresenta peculiaridades, entre outros aspectos, pelo fato de o professor mostrar determinada tendência em divergir mais a partir desse estágio. Uns comprometem-se totalmente com o trabalho do ensino, procurando fazer experiências pessoais e definindo seu modo de ser docente. Alguns professores colocam-se, inicialmente, como: orientadores, facilitadores e reflexivos; conforme o autor, essas são atitudes que acabam denotando posturas de um professor que vai além da técnica, daquele professor meramente transmissor, outros ainda põem-se em questão como docentes.

A fase da serenidade, que compreende dos 25 a 35 anos de profissão, é marcada principalmente pela conscientização e preocupação com os conhecimentos pedagógicos do exercício docente. Em sua maioria, os docentes participam de formações, ainda adquirem material (livros, periódicos) sobre os conhecimentos didático-pedagógicos, participam de eventos e possuem uma maior e melhor compreensão entre a teoria e a prática. Para Veiga (2009, p. 321), “nessa aprendizagem da docência universitária, o professor foi elaborando aos poucos sínteses pessoais que abarcaram os diferentes tipos de conhecimento, realizando diferentes leituras de sua própria prática pedagógica”.

A fase do desinvestimento é a fase final do exercício docente, que compreende dos 35 aos 40 anos de profissão. Segundo Huberman (1995, *apud* VEIGA 2009, p. 323), este momento é caracterizado como “um fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. Essa fase depende da trajetória anterior e pode ser vivida serenamente ou com amargura”. Esse final de carreira poderá ser vivido de duas maneiras, seguindo o autor: a primeira seria harmoniosa e a segunda mais conturbada. Conforme Veiga (2009, p.323), “a

primeira seria serena, libertando-se progressivamente, sem se lamentar. A segunda seria amarga, desiludido com os resultados do trabalho docente”.

Deve-se levar em consideração que, nos últimos anos, as pesquisas, os debates e as preocupações com a formação e a constituição da identidade docente vêm aumentando e ganhando significativo espaço no rol de dilemas atuais. Segundo os apontamentos realizados por Masetto (2012, p. 29), sob essa perspectiva, no Brasil, “algumas décadas atrás, uma autocrítica, principalmente de professores, por parte de diversos membros participantes do ensino superior foi iniciada a respeito da atividade docente, percebendo nela um valor e um significado até então não considerados”.

É claro que tudo que foi pesquisado e os conhecimentos oriundos destes estudos anteriores tiveram muita relevância para constituir o cenário educacional que possuímos, porém a sociedade está se transformando, estão surgindo novas exigências para a universidade e seus docentes em relação ao próprio conhecimento e à formação profissional, por isso a necessidade e a atualidade dos debates sobre uma nova ação docente justificam-se.

Retomando nossa análise para o ingresso do profissional no mundo acadêmico, aquela fase denominada por Huberman como o “início da carreira” docente, constatamos através de estudos anteriores (GODOY, 1988; BAZZO, 2007; VEIGA, 2009; PIMENTA, 2011/2014; MASETTO 2012) que os profissionais, ao iniciarem suas atividades como docentes,

ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, em que já estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição-individual e solitariamente- que devem se responsabilizar pela docência exercida. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, (como acontece normalmente nos processos de pesquisa – este sim, objeto de preocupação e controle institucional). (ANASTASIOU, PIMENTA, 2014, p. 37)

No caso de professores contratados como horistas para ministrar uma disciplina em específico, a situação é ainda mais grave. O profissional chega à instituição um pouco antes de iniciar sua aula, executa sua tarefa de acordo com a ementa que recebeu e vai embora. Não possui um envolvimento maior com os assuntos do curso ou o currículo. Masetto (2012, p.33) faz um questionamento muito interessante sobre esse ponto: “Que diferença faz na prática docente de um professor do ensino superior se ele conhece ou não o currículo do curso em que leciona?” Conforme explicitado pelo autor, “na prática, nenhuma. Ele não foi contratado para

colaborar com a formação de um profissional, mas apenas para lecionar uma disciplina. Ele deve responder às chefias pelas aulas naquela disciplina e apenas isso”.

Geralmente, os novos professores iniciam suas atividades docentes sem refletir e questionar-se sobre o que significa ser um docente universitário, quais seriam as especificidades desta profissão e as instituições que os inseriram em seus quadros docentes (seja por contrato ou concurso) nem sempre oferecem uma oportunidade de formação pedagógica a esses novos integrantes, parecem supor que os conhecimentos próprios da docência já foram garantidos através de seus Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado), no qual sabemos que as oportunidades de debates sólidos sobre a especificidade docente são ínfimas.

No entendimento de Maciel (2009, p.292), “a realidade vem demonstrando que o professor universitário tem poucas instâncias formativas, principalmente no início da carreira”. Segundo a autora, “a experiência profissional e a titulação acadêmica na área de origem ainda são consideradas como as principais credenciais para ensinar a profissão”. Ainda para a mesma autora, “a imersão do profissional na realidade da profissão docente dá-se, na maioria dos casos, de modo passivo e autômato”. De acordo com Anastasiou e Pimenta (2014, p.89/90), “a construção da identidade inicial de profissionais oriundos, do ensino superior fica institucionalizada, durante os anos de graduação, pelas oportunidades acadêmicas de ensaio da profissão”, iniciadas e efetivadas, segundo as autoras, “através do convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas, e nos estágios das disciplinas”.

De modo geral, esses docentes novatos adentram às salas de aula muito mais embasados no senso comum de como ensinar do que apoiados em conhecimentos pedagógicos sólidos. Baseiam-se em suas experiências ao longo da vida e em suas concepções do que é ser um docente, concepções que obtiveram através de suas vivências como alunos de vários professores, desde o jardim de infância até a pós-graduação *stricto sensu*. Essas experiências dão-lhes conhecimentos suficientes para classificar os bons e os ruins professores, aqueles que possuíam conhecimentos, mas não tinham didática suficiente para ensiná-los, e também aqueles profissionais que marcaram suas vidas por contribuir significativamente com novos saberes. Fizeram destes profissionais modelos positivos e negativos de como agir, ou não. Também os relatos de colegas mais experientes no ramo da docência sobre como proceder com os alunos completa a bagagem inicial de “como ser professor”.

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para sua futura docência (CUNHA, 2006, p.259)

No pensamento de Pachane (2009, p. 251), esses profissionais “chegam ao trabalho com poucas noções sobre como realizar a transição de aprendiz experiente para professor novato, ou mesmo sobre o que é esperado deles como profissionais”. Como não tiveram uma formação prévia no que diz respeito ao exercício da docência, fundamentam suas ações na intuição e nos exemplos (que julgam ser bem sucedidos) de docentes mais experientes. O silêncio por parte das instituições e coordenações de curso no ingresso de um profissional dificulta ainda mais a sua prática e aumenta a sensação de solidão vivenciada na fase inicial da carreira.

Outro fator que gera angústia nos docentes iniciantes é a percepção de que a total autonomia para pesquisar, a liberdade para preparar e ministrar suas aulas e a tranquilidade para organizar e desempenhar suas tarefas de acordo com o seu próprio ritmo são ilusões que não se configuram na prática. Esse choque de realidade que assola o novo professor mostrando-lhe o quanto se sente despreparado para enfrentar uma sala de aula, a solidão que sente no meio de um grupo de colegas docentes, a restrição a sua autonomia tão idealizada e a exigência e complexidade das funções que contemplam a atividade docente e que, agora, deve desempenhar faz com que esse professor questione-se sobre o papel que executa, o conhecimento que possui e comece a tomar consciência da relevância de uma formação específica. Nessa fase inicial, que se caracteriza pelo choque de realidade, pela angústia pedagógica⁶ e pela busca de conhecimento começa formalmente a constituição da identidade docente.

Em conformidade com Anastasiou e Pimenta (2014, p. 76/77), a identidade docente

não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. (...). identidade que se constrói com base no confronto entre as teorias e as práticas, na análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, na construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus

⁶ Além do sentimento de solidão, os professores desenvolvem outro tipo que pode ser denominado de angústia pedagógica que combina solidão, desamparo e despreparo. Eles, em muitos momentos, estão conscientes da necessidade de transformar suas práticas, mas não sabem qual o caminho a percorrer. Assim, sentem necessidade de continuar sua formação e ainda precisam de uma condução pedagógica mais efetiva, a fim de que possam construir sua docência alicerçada em conhecimento pedagógico compartilhado, que lhes permita encontrar possíveis alternativas de transformação docente. (ISAIA, 2006, p. 68).

saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

No decorrer do processo de edificação da identidade docente, o profissional deverá rever os seus conhecimentos iniciais, as suas crenças, deverá questioná-los, colocá-los a prova, comparando-os com o que vivencia em sua prática diária enquanto docente. Essa edificação deverá ser feita por intermédio dos significados sociais da profissão, do repensar das tradições, do entendimento que cada professor como autor e ator impregna ao seu exercício docente, dos debates que veem nos saberes pedagógicos uma ciência. Esse é um processo longo, ou seja, a construção da identidade docente depende da relevância e do tempo que cada docente disponibiliza a seu favor, não se resume a algumas palestras ou algumas horas de discussões em grupo. Não é a intenção negar a valia dessas ações, somente afirmar que elas, em caráter isolado, não serão suficientes para garantir a profissionalização docente.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, *apud* BAZZO, 2007) chamam de desenvolvimento profissional docente qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação dessas necessidades.

As profissões diferenciam-se entre si pelos conhecimentos que lhe são específicos e pela configuração de uma prática conseqüente com as exigências e demandas de um dado ofício. Dessa forma, os profissionais de cada área desenvolvem determinados padrões de comportamento, habilidades e destrezas, assim como adquirem valores que se materializam em atitudes mais ou menos homogêneas ao seu grupo. Ao mesmo tempo, nesse processo, apropriam-se e produzem conhecimentos que constituem o que é próprio à sua profissão. Poder-se-ia dizer, então, que a profissionalidade seria a condição em potência para se exercer uma dada profissão, isto é, representaria um estado anterior à ação. Assim, se considerado o adjetivo “docente”, a profissionalidade do professor pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores ligados a ela e que, como já mencionado, constituem o núcleo central do “ser professor”. (BAZZO, 2007, p. 87)

Entendemos e citamos profissionalidade docente com base em Sacristán (1995), que a define como a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. Para Libâneo (2001), a profissionalidade docente é definida como sendo o

conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor ou uma professora. Estes requisitos, reforçando a definição de Sacristán (1995), relacionam-se aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes necessárias ao exercício profissional.

Zabalza (2004, p.128) traz outra vertente da constituição da identidade docente que merece ser destacada. Segundo o autor, uma mudança necessária à constituição da profissionalidade docente dos professores universitários é a passagem de “especialista da disciplina” para “didata da disciplina”. Este passo não é fácil de ser dado, porque a “didática de...” tem uma identidade científica própria e distinta da que tem a disciplina em si mesma. Essa mudança fica ainda mais difícil sem uma formação adequada capaz de ajudá-los a “se livrar da lógica e das condições próprias de cada uma” (a disciplina tal como a definem e como a trabalham os especialistas) para adaptá-la em função das outras lógicas e condições com as quais entra em contato no processo docente (a lógica do aluno, do propósito formativo, as condições do contexto e dos recursos disponíveis etc.).

Uma das tarefas primordiais do professor universitário é planejar as suas atividades de ensino de modo que seus alunos consigam apreender⁷ o conteúdo proposto, evoluir seu conhecimento de um nível mais básico para um ponto mais complexo, através de ações sistematizadas e significativas. Esses conhecimentos a serem ensinados pelo docente deverão estar em sintonia com os objetivos da disciplina e do curso como um todo. Conforme as citações de Anastasiou e Pimenta (2014 p.213), “um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos”, em virtude da “complexidade, heterogeneidade, singularidade e flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção”. Ainda conforme as autoras, “conteúdos e conceitos são parte de uma disciplina e de um quadro teórico-prático global de um curso”.

Segundo as pesquisas de Masetto (2012, p.173), “muitos casos de não aprendizagem se explicam não por um desempenho inadequado do aluno”, mas conforme afirma o autor, “por falta de preparação do professor, sua improvisação, falta de planejamento e de flexibilidade na aplicação de um plano, textos muito longos e em grande quantidade ou muito complexos”, e ainda, “desconhecimento ou não aplicação de técnicas pedagógicas adequadas aos objetivos propostos”.

⁷ Aprender, do latim *apprehendere*, que significa segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender. (PIMENTA, 2014, p.210).

O exercício da docência no ensino superior solicita de seus profissionais uma formação pedagógica, porém, de forma geral, esse é o ponto mais frágil dos educadores que compõem o quadro docente das IES atualmente, seja porque não veem necessidade nessa formação, seja porque não tiveram a oportunidade de conhecer e debater as especificidades dessa carreira. O que fica claro é que os programas de pós-graduação *stricto sensu* não estão garantindo a formação pedagógica necessária para a atuação na carreira do magistério superior. Para Pachane (2009, p.250), “a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém a maior titulação não significa”, para a autora, “necessariamente, melhoria na qualidade docente”.

Temos que ter clareza que os conhecimentos, as habilidades e o desempenho da função em si de um professor são diferentes dos exigidos a um pesquisador. Ser pesquisador e produtor de novos conhecimentos é, de fato, importante, principalmente porque essas atividades estão vinculadas à ocupação do professor universitário em qualquer lugar do mundo, porém não substituem, nem se igualam – seja em objetivos, habilidades, mentalidade, atuações específicas, seja em conhecimentos necessários ao exercício da investigação – ao trabalho docente (ZABALZA, 2004). A formação pedagógica para o exercício profissional docente precisa contemplar não somente os conhecimentos específicos de uma determinada área do saber, mas, concomitantemente, dialogar com os contextos, valores, conhecimentos divergentes, de senso comum com o objetivo maior de evolução dos estudantes.

O ensino e a investigação são duas atividades que possuem finalidades distintas. Por isso, exigem disposições, motivações e competências muito diferentes. O ensino supõe sempre a ação de um docente sobre o aluno, e põe sempre em presença, direta ou indiretamente, duas pessoas das quais uma pretende transformar a outra...A orientação da investigação é completamente diferente, ainda quando se refere a seres humanos (como em sociologia, psicologia ou medicina) seja para conhece-los melhor individual ou coletivamente... A investigação preocupa-se em produzir novos conhecimentos, novas técnicas, ou investigar novos problemas... A atividade de investigação é, em si mesma, alheia á qualquer preocupação pedagógica. A diferença entre a natureza e a orientação dos trabalhos de ensino e os de investigação, vão, portanto, exigir atitudes, preocupações e motivações distintas. Pode-se dizer que o ensino está caracterizado pela aptidão do professor de, a partir do nível em que o aluno se encontra, em termos de conhecimentos e/ou habilidades intelectuais, ajuda-lo a alcançar níveis mais elevados. Assim o ensino exige a interação professor-aluno sendo a comunicação, sem suas diversas formas, uma de suas características essenciais. Inversamente, a investigação está caracterizada pela aptidão em alcançar, solitariamente ou em equipe, níveis cada vez mais elevados de compreensão de fenômenos e fatos específicos. Durante o trabalho de investigação, portanto a comunicação não se faz necessária; somente quando da publicação dos resultados há a preocupação com tal aspecto. Mesmo assim, esta se dirige sempre a especialistas do mesmo nível de competência o que permite uma linguagem altamente especializada. (GODOY, 1988, p. 30)

Tocar nas questões referentes à formação pedagógica do professor universitário colocamos de frente com a construção da identidade docente, ficando nítido que sermos profissionais de distintas áreas de saber e pesquisadores não nos torna automaticamente professores. Isso, para nós, mostra-se como um desafio: construirmo-nos como docentes nas práticas cotidianas, nos espaços compartilhados com universitários e docentes, elegendo nossas práticas como fecundas experiências para reflexão que podem ser compreendidas, analisadas, ressignificadas e reconstruídas pelo diálogo crítico com os elementos teórico-conceituais do campo de saber da pedagogia universitária. (ALMEIDA, PIMENTA, 2011).

Vasconcelos (2000, p.86, *apud* BAZZO, 2007, P.141), há algum tempo, alertava para essa escassa preocupação com o tema da formação pedagógica de mestres e doutores nos vários cursos de PG do país. O autor afirmava que “a graduação estava sendo ‘alimentada’ por docentes titulados, porém sem a menor competência pedagógica”. Essa afirmação, ainda que controversa, pode indicar a necessidade de pesquisar/questionar a correlação, sempre vista como positiva, entre a cada vez maior titulação/especialização propiciada pela PG e a constituição da profissionalidade docente dos professores universitários.

Ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, no entendimento de Pachane (2009, p.250), “não é garantia de excelência no desempenho pedagógico e, conseqüentemente, por que os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente”, segundo a autora, “como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objetivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa”, deixando de lado “o desenvolvimento das características para o desenvolvimento do ensino”.

No entendimento de Maciel (2009, p.283), a realidade da profissão docente no contexto da Educação Superior “vai muito além de dominar, para transmitir conhecimentos, o chá (competências, habilidades, atitudes) que traça o perfil profissiográfico do curso”. “A pedagogia universitária é uma construção sempre em aberto, que se constitui na complexidade dos saberes da docência e práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento, considerando as suas especificidades”.

Ainda com base nos escritos de Maciel (2009), poderíamos, supor que ser um bom médico significa ser um bom professor de medicina, ao que poderíamos ainda questionar, se exercer a medicina e ensinar a medicina significam a mesma coisa, ou ainda se é possível ensinar a medicina e a engenharia com os mesmos métodos. Porém, lembremos que, segundo

a autora, é comum ouvirmos dos professores universitários que o conhecimento pedagógico não é uma condição sem a qual não poderiam exercer a docência, pelo contrário, é comum que seja considerado como coisa de pedagogos.

Também temos a mesma conclusão ao observarmos a obra de Almeida e Pimenta (2011, p.159), onde as mesmas autoras afirmam que “considera-se que, se o professor, é arquiteto, ele sabe de arquitetura e portanto, pode ensinar nos cursos de Arquitetura”. Para as autoras, “esse pressuposto é de que o conhecimento do conteúdo é condição necessária e suficiente para formação e para o bom desempenho do professor”. A especificidade dos saberes pedagógicos não é considerada como componente necessário à formação docente. Ainda segundo elas, “os professores na universidade foram se constituindo na prática, o que legitimou a representação de que a formação pedagógica não é necessária a tal exercício profissional”.

Ainda citando Almeida e Pimenta (2011, p.236), “quando o professor universitário diz: “Não me venha com pedagogias”, ele se sustenta na concepção tão presente no contexto universitário, que é a de que quem sabe, sabe ensinar”. Ou seja: “basta ser um médico competente para ser um bom professor na Faculdade de Medicina, um juiz competente para ser bom professor na Faculdade de Direito, um brilhante jornalista para ser bom professor na Faculdade de Comunicação”. Entretanto, a prática que se vivencia no cotidiano das Universidades faz constatar a toda hora a inconsistência dessa concepção.

Conforme Pachane (2009, p.250), “em diversas investigações, a correlação encontrada entre a produção científica dos professores e a avaliação que seus alunos fazem deles tem sido muito baixa (em torno de 0,21)”, concluindo a autora, “que as relações entre produtividade científica e eficácia docente são escassas, ou essencialmente independentes”.

Em sua pesquisa sobre a constituição da identidade docente, já referida anteriormente, Bazzo afirma que

dentre as questões mais polêmicas estavam aquelas que se referiam à relação professor/aluno, ao processo de avaliação da aprendizagem e aos procedimentos pedagógicos utilizados pelos professores para a ministração de suas aulas. Diziam as respostas dos alunos aos questionários que muitos professores, embora bastante capazes em dominar os conteúdos de suas disciplinas, “não sabiam como ensinar”; “tinham dificuldade em criar um bom clima para a participação do aluno na aula”; “preferiam falar sozinhos, expondo conteúdos prontos durante todo o tempo da aula”; “faziam muitas provas cujas questões baseavam-se exclusivamente em memorização de conteúdos dados” ou, então, “o que era pior”, diziam alguns alunos, “faziam provas incompatíveis com o que havia sido trabalhado em aula”, isto é, “exigiam nos exames muito mais conhecimentos do que haviam efetivamente abordado durante as aulas”, ou “simplesmente não sabiam elaborar provas e testes que refletissem minimamente as atividades e exercícios propostos no decorrer das aulas” (UFSC, 1995). Os resultados das avaliações do docente pelo discente na UFSC, semelhante aos que

podem ser constatados em processos avaliativos de outras universidades, e corroborados pela literatura, diziam, em resumo, que os professores universitários sabiam a matéria, mas não sabiam ensiná-la aos alunos (grifo meu). Ou, em outras palavras, porém sempre variações sobre o mesmo tema, repetiam os alunos dos diversos cursos: “falta didática aos professores do ensino superior”; “o professor não sabe como conduzir sua aula”; “não se preocupa com o aluno”; “é distante e até mesmo arrogante, por vezes”; “não se importa com a docência, priorizando sua pesquisa e suas intervenções no mundo científico-acadêmico”; “não conversam entre si para articular os conteúdos das diferentes disciplinas”; “não ligam os conhecimentos ensinados à realidade” eram alguns exemplos entre outras críticas encontradas nas avaliações dos alunos sobre a docência de seus professores (UFSC, 1995; PACHANE, 2003). (BAZZO, 2007, p. 75/76)

A mesma realidade foi constatada por Maria Izabel da Cunha em sua pesquisa intitulada “O Bom Professor e sua Prática” (2012), em que a autora investiga o que caracteriza um bom professor segundo as concepções dos alunos. A ideia de “BOM OU MELHOR PROFESSOR” presente hoje nos alunos de 2º e 3º graus passa, sem dúvida, “pela capacidade que o professor tem de se mostrar próximo, do ponto de vista afetivo”, também é aquele “que domina o conteúdo, escolhe formas adequadas de apresentar a matéria e tem bom relacionamento com o grupo”. Segundo os depoimentos coletados pela autora, o bom professor é aquele “que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma e exerce práticas de sala de aula de acordo com esta posição”. (CUNHA, 2012, p. 62/63)

Gostaria de referir que entre as características dos melhores professores estão: “torna as aulas mais atraentes, agradáveis, interessantes”, “estimula a participação do aluno”, “sabe de expressar de forma que todos entendam”, “induz à crítica, à curiosidade e a pesquisa”, “procura formas inovadoras de desenvolver a aula”, “faz o aluno participar do ensino”, “o senso de humor do professor”, “o gosto de ensinar”, etc. (CUNHA, 2012, p. 63/64)

A mesma pesquisa foi realizada por Bazzo (2007), porém, nesse caso, quem definia as características de um “bom professor” eram os docentes e não os alunos como na investigação de Cunha (2012). A conclusão que a investigadora apresenta é de que, como era previsto, para os docentes o “bom professor” é aquele que domina os conteúdos específicos de sua área e essa opinião demonstrou-se mais enfática nas respostas dos seniores (docentes com experiência em coordenação de curso).

Fazendo uma comparação entre o que define um “bom professor” para os discentes e para os docentes, percebemos claramente que a qualidade principal difere. Enquanto os discentes, em primeiro lugar, apontam para a relação professor/aluno do ponto de vista afetivo

na pesquisa de Cunha (2012), os docentes citam o domínio dos conhecimentos específicos como a principal qualidade na investigação de Bazzo (2007).

Um aspecto que também julgamos relevante na constituição da identidade docente é o fato de grande parte dos profissionais não se identificarem com a profissão docente. Mesmo estando em salas de aulas, eles permanecem sendo médicos, engenheiros, juízes... Não que a docência deverá anular ou diminuir a área em que este professor formou-se inicialmente, porém deveria ser vista e sentida como uma segunda profissão, logo como médicos e docentes, engenheiros e docentes, juízes e docentes...

Na visão de Isaia (2006), normalmente, os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Dito em termos simples, muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como professor de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que lêem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes. (ZABALZA, 2004, p. 107).

Com base nas investigações de vários autores (NÓVOA, 1991/1992; CUNHA, 1998; ZABALZA, 2004; ALMEIDA, 2011; PIMENTA, 2011/2014; ANASTASIOU, 2014), podemos afirmar que a construção da identidade docente acontece sob três aspectos: o desenvolvimento pessoal; o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional. Quanto ao desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1991/1992) comenta que a formação precisa estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, oferecendo aos professores os meios para um pensamento autônomo que promova a auto formação participativa. Portanto, isso se relaciona à produção da vida do professor. Estar em formação envolve investimento pessoal, um modo próprio, criativo de traçar percursos e projetos, tendo em vista a construção de uma identidade que também é profissional.

Quanto ao desenvolvimento profissional, Nóvoa aponta que práticas de formação contínua individualizadas promovem aquisição de conhecimentos e de técnicas, porém facilitam o isolamento, intensificando a visão de que os professores são apenas transmissores de um saber produzido exteriormente à profissão. Por outro lado, práticas formativas coletivas

promovem a emancipação profissional e a consolidação da profissão em sua autonomia de produção de seus saberes e valores. O desenvolvimento institucional refere-se, segundo o autor, aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Atualmente, as ações mais consistentes para a formação docente têm acontecido em programas de profissionalização continuada, abordando, principalmente, os saberes da docência, que são: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos com o objetivo da constituição da profissionalidade docente. Por saberes da experiência, compreende-se o modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida, saberes do conhecimento dizem respeito aos conhecimentos específicos da área de atuação, e saberes pedagógicos, por sua vez, constituem as especificidades da profissão docente.

Segundo o entendimento de Almeida e Pimenta (2011, p.76), a formação continuada “é um processo individual de apropriação que depende da capacidade de integrarmos um conjunto de informações e possibilidades e de transformarmos isso em material de formação, de conhecimento, de uma maneira nova de ser professor”. Argumentam que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que favoreça um pensamento autônomo e facilite uma dinâmica de auto formação participativa. Assim, para as autoras, “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional”. As autoras defendem ainda práticas de formação que “levem em conta dimensões coletivas, que possam contribuir para a emancipação profissional e para a autonomia dos docentes”. A formação faz-se na ação, na mudança organizacional e na mudança das práticas educativas.

Geralmente, esses programas de formação pedagógica são articulados de forma a configurarem-se como mecanismos de construção e desenvolvimento da profissionalidade docente, possuem regras, etapas e objetivos que vão sendo alcançados ao longo de sua realização. Para Almeida e Pimenta (2011, p.78), “essas políticas de formação buscam superar por meio desses cursos as limitações relativas aos processos formativos breves e pontuais”, propondo, segundo elas, “ações que permeadas pela realidade cotidiana em articulação com a base teórico-conceitual possibilitem ressignificar e refletir sobre a docência universitária”.

Tornar-se docente, na visão de Isaia e Bolzan (2009, p.136), “exige um permanente processo de aprendizagem que acompanha toda a trajetória do professor, indicando sua incompletude como ser humano e como docente”. A aprendizagem, seja qual for, faz parte da natureza humana. “Aprender durante toda vida e ao longo da trajetória docente é um fato ou circunstância que todo professor precisa aceitar, para poder construir-se profissionalmente”.

Os educadores que participam dessas formações por iniciativas próprias, estejam em fase inicial de carreira ou não, já demonstram interesse nos saberes docentes e, principalmente, em melhorar a sua atuação enquanto educador.

Mas deixar essa questão somente à percepção dos docentes não seria correto. As instituições, que eles representam, devem assumir sua responsabilidade e dar oportunidades de seus profissionais vivenciarem um processo contínuo de formação. Ter iniciativas através de políticas institucionais que incentivem a profissionalidade docente.

É de extrema relevância que os membros dos conselhos superiores de cada instituição percebam que a valorização da atividade docente deverá também partir deles, através de incentivos a programas de formação pedagógica que desmistifiquem o pensamento enraizado de que “dar aulas se aprende na prática”. Conforme Bazzo (2007, p.195), “o envolvimento dos professores em processos de formação será diretamente proporcional ao estímulo institucional recebido para iniciativas de inovação e mudança enraizadas no cotidiano dos cursos e sob o protagonismo dos próprios docentes”.

Só quando a busca pela profissionalidade docente for uma meta considerada desejável institucional e individualmente; quando se tiver claro que é preciso enfrentar, no sentido de sua superação e acolhida, a resistência ainda hoje muito forte a processos de formação pedagógica; quando for estimulada a produção de pesquisas e de publicações sobre a temática, fazendo surgir interlocutores valorizados para tal empreitada, poder-se-á dizer que a docência está sendo reconhecida como campo de investigação e produção de conhecimentos. (BAZZO, 2007, p. 204)

Mas será que essas iniciativas por parte das instituições vêm ocorrendo? De que maneira acontecem os programas de formação pedagógica inicial e continuada no interior das universidades? Essas descobertas são os fatores que nortearão o debate no próximo capítulo.

3 LIMITES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOCENTE

Este capítulo terá dois objetivos: apresentar, inicialmente, os resultados das informações obtidas junto às instituições e realizar uma apreciação crítica sobre tais proposições. Para tanto, faremos uma exposição através da descrição dos dados e uma síntese de gráficos que condensam os principais aspectos relativos às iniciativas e preocupações manifestadas pelas universidades gaúchas participantes da investigação com a formação pedagógica de seus docentes. Concomitante aos dados expostos através de gráficos serão ressaltados alguns aspectos das ações de formação pedagógica ofertadas, que apontam limitações e possibilidades das iniciativas existentes. Este será o item 3.1 sob o título de: As iniciativas das Universidades gaúchas na formação pedagógica de seus docentes.

No item 3.2 denominado: “Os desafios da formação docente diante do panorama diagnosticado” serão abordados os aspectos limitadores das ações apresentadas nas proposições das instituições e feitas algumas indicações acerca da formação pedagógica dos docentes universitários diante das limitações apresentadas.

3.1 As Iniciativas das Universidades Gaúchas na Formação Pedagógica de seus Docentes

Conforme descrevemos anteriormente, para a obtenção dos dados foi utilizado um ⁸questionário enviado às universidades gaúchas com a intenção de diagnosticar a preocupação e as iniciativas existentes nestas instituições relativamente a formação pedagógica de seus docentes.

Nosso objetivo com o questionário foi de diagnosticar se as universidades gaúchas preocupam-se com a formação pedagógica de seus docentes e identificar as ações e as políticas institucionais que promovem com a finalidade de qualificar a formação docente de seus professores.

Cabe ressaltar, que não se trata de uma investigação “comparativa” no sentido de avaliar qualitativamente os programas existentes e de compará-los uns com os outros. A intenção foi

⁸ Cabe ressaltar que tanto o projeto quanto o questionário foram enviados e avaliados pelo comitê de ética da Universidade de Passo Fundo, atendendo as determinações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

apenas medir a existência ou a ausência de programas de formação pedagógica sistematizados e avaliar os principais aspectos que dão sustentação ao programa de cada instituição.

A solicitação para a participação na investigação foi feita a todas as principais instituições universitárias do Estado do Rio Grande do Sul, sendo sete universidades públicas e doze universidades privadas, totalizando assim, dezenove instituições.

O questionário enviado continha as seguintes questões:

1 - Quando um docente ingressa na instituição para atuar nos cursos de graduação, lhe é oferecido algum programa de formação pedagógica? Caso a resposta seja positiva, como seria este programa?

2 - Existe algum tipo de avaliação que é feita no final de cada semestre ou ano para medir o desempenho do docente em sala de aula nos primeiros anos de trabalho na Universidade? Caso a resposta seja positiva, como seriam estas avaliações?

3 - Quais políticas ou programas de formação continuada ou formação pedagógica que a instituição possui para seus docentes (aprovadas em âmbito institucional)?

4 - Caso tenham ações institucionais para a formação pedagógica dos docentes, a participação é obrigatória? Há convocação ou ocorre por adesão voluntária? Há alguma outra forma de encaminhamento dos docentes para esses cursos?

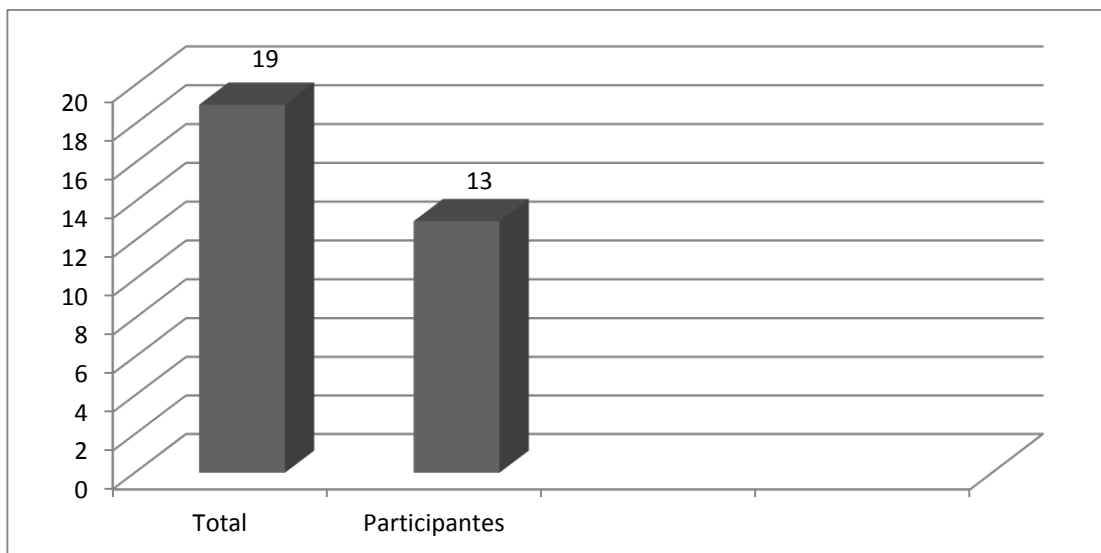
5 - Se existirem programas ou ações de formação pedagógica na universidade, favor anexar uma cópia do projeto do mesmo para facilitar a compreensão do todo que fundamenta a formação pedagógica da instituição.

O convite para a participação de cada instituição no projeto realizou-se através de ofício endereçado ao Reitor. Neste mesmo convite foi solicitado, caso a instituição aceitasse participar, a autorização para a realização da investigação. Juntamente com este ofício foi enviado, via correio, cópia do projeto aprovado pelo comitê de ética e o questionário que geraria os dados necessários, para que assim cada Reitor tivesse um melhor entendimento da pesquisa que seria realizada.

O resultado desta solicitação foi satisfatório, visto que treze universidades colaboraram enviando seus dados. Logo, tivemos uma participação de 58% das instituições gaúchas. Deste

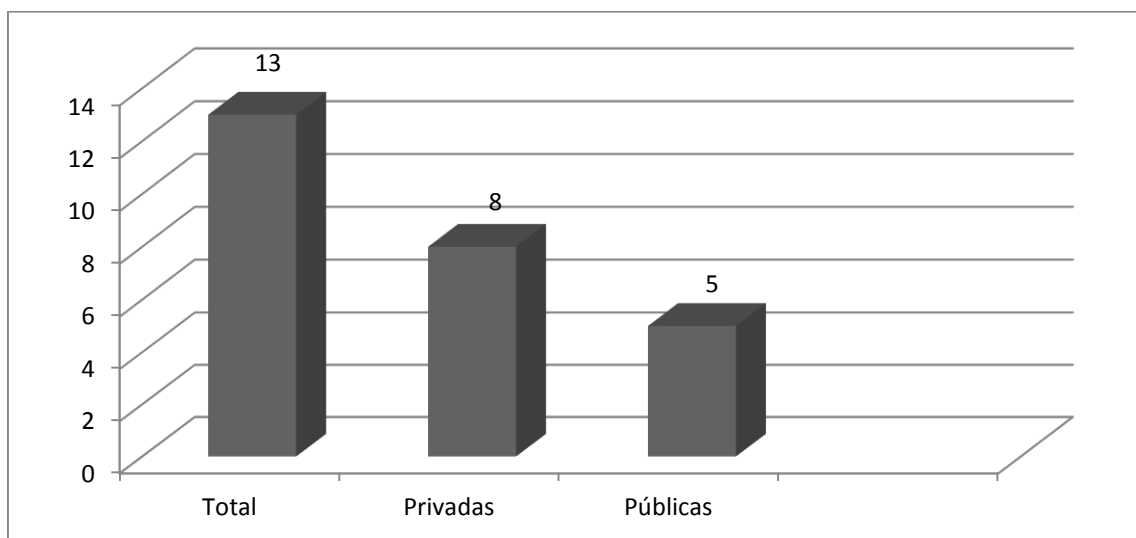
total, cinco instituições são públicas e oito são privadas. Os gráficos números três e quatro que estão abaixo sintetizam o índice de participação:

Gráfico 3 - Participação das Universidades Gaúchas



Fonte: Elaborado pela autora

Gráfico 4 – Natureza das Instituições Participantes



Fonte: Elaborado pela autora

3.1.1 Da Descrição dos Dados

A seguir são descritos e apresentados em forma descritiva os dados coletados de cada uma das instituições ⁹participantes. Ressalta-se, que as instituições comunitárias foram classificadas como públicas. Conforme já afirmamos anteriormente, não é o objetivo deste trabalho desenvolver uma análise qualitativa detalhada dos programas existentes, tampouco realizar um estudo comparativo entre eles, mas de realizar a descrição das proposições existentes e apontar as principais características dos programas de cada instituição.

Universidade A – Pública

Esta universidade não possui um programa de formação pedagógica para os docentes ingressantes. Estes, durante o seu estágio probatório que tem duração de três anos, são convocados a participar do Profocap.

O Profocap – Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica teve início na instituição no ano de 2008 com o “objetivo de promover espaços de discussão e interlocução acerca das questões que envolvem a Educação Superior”. As atividades propostas acontecem na forma de palestras, oficinas, mini cursos e fóruns e não possuem uma regularidade, de acordo com a Pró-Reitora da instituição, visto que são organizadas conforme a demanda levantada pelos docentes.

Os docentes desta universidade são avaliados pelos discentes anualmente e são observados aspectos como: organização didática, conhecimento da área lecionada, assiduidade, entre outros. Caso algum docente receba nota inferior a seis nessa avaliação duas vezes seguidas, o mesmo é obrigado a participar do Profocap, independente de estar no estágio probatório.

Um ponto que nos chamou muito a atenção nesta universidade foi o art. II da Resolução 020/2006 que diz:

Art. 2º A partir da vigência dessa resolução todos os docentes da Universidade freqüentarão, no mínimo a cada 5 anos, atividades no âmbito do PROFOCAP. Parágrafo único. Os docentes ingressantes freqüentarão, ao longo do período probatório, atividades no âmbito do PROFOCAP.

⁹ Para assegurar o sigilo, as instituições serão identificadas por letras (A à M) e pela sua natureza de pública ou privada.

Este parágrafo afirma que os docentes ficam desobrigados a participar de qualquer atividade de formação pedagógica ofertada pela instituição por pelo menos quatro anos e onze meses. Um tanto curioso, porque ao mesmo tempo em que obriga todos os docentes a participar, permite um espaço de tempo bem significativo entre uma atividade e outra. Os dados respondidos no questionário pela Diretora Pedagógica da Pró-Reitoria demonstrou que a adesão dos demais docentes (fora do estágio probatório e não possuindo avaliação discente baixa) é voluntária.

Universidade B – Pública

A instituição não possui um programa de formação pedagógica articulado para os docentes ingressantes. Estes profissionais durante o estágio probatório deverão participar de um Programa de Formação/Integração do Professor Ingressante à Cultura acadêmica da instituição.

Este programa consiste, inicialmente, na recepção dos docentes ingressantes pelos gestores (reitor, pró-reitores) e nesta ocasião são enfatizados aspectos voltados à integração na dinâmica acadêmica da instituição. Existem na instituição resoluções que exigem que o docente em estágio probatório cumpra carga horária mínima de atividades relacionadas à formação pedagógica (40 horas), oferecidas por setores da instituição, que hoje são Pró-Reitoria de Graduação e Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Essas atividades seriam em forma de cursos, palestras e oficinas, porém não são realizadas de forma sistemática.

Na universidade B não existe nenhuma forma de avaliação docente, nem por parte dos discentes, nem por parte das coordenações de curso. Também, chamou-nos a atenção o fato de que a instituição não possui um programa de formação continuada em seu interior. Segundo a Pró-Reitora, ao longo deste ano vem sendo discutida a possibilidade de criar uma política institucional de formação pedagógica continuada para os anos subsequentes. Até o presente momento, no decorrer do ano letivo a instituição oferta aos seus docentes seminários, oficinas, cursos e palestras, porém não de forma articulada e a participação dos educadores é voluntária.

Universidade C- Pública

Esta instituição possui um programa de formação pedagógica instituído para seus docentes ingressantes. O mesmo denomina-se Programa de Atividades de Aperfeiçoamento

Pedagógico (PAAP). Este Programa foi instituído pela Resolução nº01/94, do COCEP e em 2014 foi reestruturado através da Instrução Normativa da PROGRAD nº 001/2014. O mesmo é organizado da seguinte forma:

- Módulo I – Mini cursos com temas variados e de livre escolha, na temática carreira Docente na Instituição. Carga horária de 20h.
- Módulo II – Mini cursos com temas variados e de livre escolha, na temática de formação pedagógica. Carga horária de 20h.
- Módulo III – Ferramentas Digitais, este Módulo será composto por mini cursos variados, mas voltados para a temática digital. Carga horária de 20h.

No que remete à formação pedagógica continuada, a instituição conta com ações coordenadas pelo PAAP, que compreende palestras, oficinas, reuniões e um Seminário de Docência no Ensino Superior anual. Todas estas ações de formação pedagógica continuada são disponibilizadas aos docentes sem obrigatoriedade de participação.

A universidade possui um setor chamado SAI – Secretaria de Avaliação Institucional, que é o responsável pelas avaliações. Anualmente o docente é avaliado por seus discentes e também por uma auto avaliação. Nesta avaliação são analisados aspectos como: conhecimento e didática; disponibilidade; uso de recursos e didática; assiduidade e pontualidade; respeito à diversidade; cordialidade; retorno das avaliações; contextualização e aplicação de conteúdos; compatibilidade da avaliação e cumprimento do plano de ensino.

Universidade D – Pública

A instituição D possui o PFCD - Programa de Formação Continuada de Docentes, que o educador ingressante é convocado a participar e cumprir toda a carga horária, que é de 90 horas, sendo 30 horas com atividades presenciais e 60 horas com atividades à distância. Este programa é dividido em cinco módulos que são: 1) Acolhimento: Conhecendo a Universidade, 2) Conhecendo as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, 3) Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, 4) Pedagogia Universitária, 5) Módulo Eletivo (os docentes escolhem a temática e cursam um Módulo de 20h).

No que remete a ações de formação pedagógica continuada a instituição não possui um cronograma organizado e articulado de atividades, visto que cada campus tem total autonomia para conduzir suas formações de acordo com as suas necessidades. Chamou-nos muito a

atenção que a Pró-Reitora respondeu neste mesmo item sobre formação continuada, que a instituição possui uma Política de Avaliação Anual de Docentes, onde todos os educadores devem entregar para análise a sua produção intelectual de ensino, pesquisa e extensão anual, sendo exigido que atinjam uma pontuação mínima (esta pontuação não foi disponibilizada). Esta iniciativa comprova, mais uma vez, que os educadores são avaliados muito mais por suas capacidades enquanto pesquisadores do que como docentes.

A universidade D também conta com a CPA – Comissão Permanente de Avaliação, a qual organiza as avaliações docentes. Estas são realizadas anualmente e os educandos respondem um questionário onde avaliam os educadores pelas disciplinas ministradas. São levados em consideração aspectos como planejamento de aula, domínio do conteúdo, disponibilidade, qualidade do ensino, didática, etc.

Universidade E – Pública

Na universidade E, ao iniciar sua carreira docente, o educador participa do Programa de Formação Continuada. Este se divide em dois módulos: Módulo Inicial e Oficina Moodle.

O módulo inicial é o programa destinado aos educadores ingressantes e é em caráter obrigatório. O módulo inicial possui uma carga horária de 45 h/a e é dividido em dois cursos. Inicialmente, o Curso de Ambientação Acadêmica, com 15 h/a e posteriormente o Curso de Formação Continuada para Docentes em caráter Inicial, com 30 h/a.

Partindo para a formação continuada, a Universidade E oferece a Oficina Moodle. Este é um programa sistematicamente organizado, com atividades regulares e que se divide em quatro eixos de formação com as seguintes temáticas: formação continuada de professores: avançado; formação docente em EAD; formação para o programa de tutoria e por fim, formação em educação linguística. Este programa de formação continuada é opcional, os docentes podem escolher em qual eixo se inscrever de acordo com os seus interesses.

Esta instituição possui um programa de avaliação docente. Neste, além dos discentes avaliarem aspectos pedagógicos, anualmente os educadores tem que apresentar à comissão avaliadora todos os seus planos de atividades para uma análise.

Universidade F – Privada

A universidade F não conta com um programa de formação pedagógica para docentes ingressantes. Existe apenas o Programa de Pedagogia Universitária – PPU que é ministrado em forma de palestras e reuniões pelos próprios docentes da casa. Esses encontros tem um total de cinco horas cada e 90% dos educadores que os ministram são mestres. A participação nestas atividades é voluntária tanto para docentes ingressantes quanto para os demais.

Interpretando o documento enviado pela instituição, o questionário respondido e trocas de informações com a Pró-Reitora de uma maneira mais informal, tivemos uma forte sensação de que na prática este PPU não é executado conforme seria o objetivo do mesmo. Pareceu-nos, que as formações pedagógicas continuadas ficam a cargo da conscientização e iniciativa de cada docente.

Semestralmente a universidade promove uma avaliação docente através de um questionário que é organizado pelo CPA, porém os aspectos que são analisados nesta avaliação não foram disponibilizados.

Universidade G - Privada

A universidade G possui um programa de formação pedagógica ao docente ingressante que me pareceu muito interessante. É ofertado por parte da instituição um programa de formação pedagógica chamado de Fórum Permanente de Pedagogia Universitária, onde participam todos os professores (ingressantes ou não) em datas pré-definidas (os encontros acontecem uma vez ao mês) no calendário acadêmico. A cada novo semestre são realizadas reuniões pedagógicas de início de semestre para todos os professores e uma reunião em separado para os professores novos para apresentação da Universidade, onde também lhes é entregue o Manual de Procedimentos Acadêmicos da Universidade.

Além disso, a Universidade oferece um Curso de Formação pedagógica para professores novos, com 20 horas aulas, onde são trabalhados conteúdos pedagógicos pertinentes a função de professor na IES.

A formação continuada dos professores é incentivada através da oferta do PICD - Programa Institucional de Capacitação Docente, onde os professores concorrem através de editais a bolsas para formação continuada (doutorado, doutorado sanduíche e pós-doutorado).

Com relação a formação de professores a Universidade efetiva o Fórum de Pedagogia universitária que ocorre mensalmente com a participação de todos os professores. Isso ocorre há muitos anos na Universidade, mas a partir de 2014 se propõe um Fórum com uma temática para cada ano. No ano de 2014 a proposição foi “Formação de Professores via desenvolvimento curricular”. Já, no ano de 2015 a proposta é “Inter(faces) da Avaliação na Universidade XX”. Dentre as universidades pesquisadas o programa desta instituição nos pareceu o mais consistente.

A instituição possui um programa de formação pedagógica continuada muito semelhante para os professores já ¹⁰instituídos, com uma programação pré-estabelecida, articulada, com temas consistentes, de fato um programa muito interessante.

Essas atividades não são obrigatórias ao corpo docente, porém, segundo a Pró-Reitora, os educadores em regime de tempo integral e parcial participam em quase sua totalidade. As dificuldades ocorrem com os professores horistas e ingressantes que, segundo a mesma, a participação poderia ser mais satisfatória. Em virtude desta situação a instituição está criando um regulamento para os próximos anos em que torna obrigatória a participação dos professores ingressantes nestas atividades, bem como, disponibilizará (de forma obrigatória) um Programa de Especialização em Ensino Superior para os docentes que não possuem formação pedagógica.

A instituição conta com a Comissão própria de Avaliação (CPA) onde todos os professores são avaliados, mas não se especifica por ano de trabalho e nem se diferencia se o professor é novo ou não. Esta avaliação é realizada semestralmente e nelas são analisados aspectos pedagógicos como relacionamento com os alunos, pontualidade, didática, disponibilidade, conhecimento, etc. Quando existem problemas metodológicos isso é levado em conta e os professores que apresentam dificuldades são chamados a fazer orientações no Núcleo de Apoio ao Professor (NAP).

Universidade H – Privada

A instituição não possui um programa de formação pedagógica articulado para docentes ingressantes. O que ela oferta a seus novos educadores são algumas ações com o objetivo de integrar os mesmos com as normas da instituição. Essas ações são oportunizadas por diferentes setores da universidade como o Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP, CEAPPI e o Núcleo

¹⁰ Entendemos por docentes já instituídos aqueles profissionais que foram aprovados em concursos e já cumpriram seus estágios probatórios.

Docente Estruturante – NDE. As ações consistem em palestras, oficinas, seminários, etc. Não existe um número de horas obrigatórias a cumprir, porém durante o estágio probatório os docentes são convocados a participar de todas as atividades disponibilizadas.

No que se refere a formação continuada dos demais docentes a instituição possui projetos de capacitação docente que são realizados semestralmente com a orientação do NAP (Núcleo de Apoio Pedagógico), bem como um seminário anual de Capacitação para Gestores promovido pela Pró-Reitoria de Ensino.

Para as atividades de formação continuada propostas pela universidade todos os docentes vinculados aos diferentes níveis de ensino são convocados a participar. A instituição também motiva esses profissionais a participarem dessas formações em outros espaços através de auxílio financeiro.

A Universidade H conta com o Programa de Avaliação Institucional da Universidade. Este é um programa que institucionaliza todo o processo de avaliação na IES, dividida em Interna e Externa. A auto avaliação é um dos processos que conduz a Avaliação Interna, e a partir da análise destes dados, que são respondidos semestralmente por diferentes públicos internos (alunos, professores e funcionários) e ainda, pela comunidade externa, a instituição operacionaliza ações de melhorias e aperfeiçoamento necessárias, e a manutenção de atividades eficazes. Na Universidade, há um fluxo de trabalho onde a partir do diagnóstico destas auto avaliações, a CPA – Comissão Própria de Avaliação - repassa à Direção Acadêmica e ao NAP para que sejam desenvolvidas ações de capacitação indicadas. A CPA as registra e acompanha seu desenvolvimento via software de acompanhamento – CPA Online – disponível para consulta também às Direções e Comissões Externas de Avaliação de Cursos e da IES.

Universidade I – Privada

A instituição I possui o Programa de Acompanhamento de Novos Professores que acontece durante o primeiro ano de docência e é dividido em dois blocos, primeiro e segundo semestre. Para os professores recém-contratados, no primeiro bloco, é realizado um primeiro encontro para apresentar a instituição como um todo (estrutura, legislação, funcionamento, setores, rotinas, entre outros). Após, são organizadas oficinas com temáticas variadas, que buscam auxiliar o professor na sua prática docente. As oficinas abordam “O EAD como apoio ao presencial”, “Metodologias Ativas no Ensino Superior”, “Avaliação Institucional” e possuem 2 horas de duração, cada uma.

Para os professores que já lecionaram um semestre, no segundo bloco, as oficinas são de “Elaboração de instrumentos de avaliação”, “Metodologias Ativas no Ensino Superior”, “Saúde e trabalho docente” e “Relatos de práticas”, com 2 horas de duração, cada uma, conforme melhor demonstra anexo XX.

No que remete a formação continuada a Coordenação Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação oferece aos docentes da instituição o Programa de Pedagogia Universitária, o qual se caracteriza por ser um espaço de estudo e reflexão sobre a docência, possibilitando a construção e reconstrução de conhecimentos relacionados à prática pedagógica. São objetivos desse programa: consolidar os princípios pedagógicos definidos no Projeto Político-Pedagógico Institucional - Dimensão Graduação; qualificar o perfil do docente da Instituição; acompanhar a instruir o novo professor na sua prática docente; promover a troca de experiências acerca da ação pedagógica entre os docentes; organizar atividades institucionais sobre a pedagogia universitária; articular o programa com as diferentes áreas e seus respectivos cursos, detectando necessidades específicas para o desenvolvimento de ações de qualificação pedagógica; articular o programa com a avaliação interna e externa, nas suas diferentes dimensões; capacitar os gestores em relação às atividades de gestão e orientação dos professores.

É importante ressaltar que as atividades são organizadas pela Coordenação Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação, visando à formação do conjunto dos professores, e de modo descentralizado (por departamentos, cursos, programas de pós-graduação, pró-reitorias e setores da universidade), visando o atendimento singular de formação de grupos específicos. Neste caso, as iniciativas são encaminhadas para análise e validação da Coordenação Pedagógica da Pró-Reitoria de Graduação. Tais ações são desenvolvidas através de palestras, oficinas, cursos e assessorias.

A participação dos docentes ingressantes no Programa de Acompanhamento de novos Professores é obrigatória. Porém, nas atividades propostas para a formação continuada a adesão do corpo docente é voluntária.

A instituição I realiza uma avaliação docente semestralmente e todos os educadores, ingressantes ou não participam. A forma de analisar os resultados é que pode estabelecer uma diferenciação nos segmentos docentes. A avaliação se dá nas seguintes dimensões:

- 1- Conhecimento profissional: refere-se ao conhecimento necessário ao professor para realizar o ensino.
- 2- Prática/técnica: diz respeito às direções que o professor imprime no seu fazer docente.

- 3- Pessoal: envolve a identidade do professor, sua maneira de se relacionar com o grupo.
- 4- Contextual: trata da capacidade de trazer para o espaço da sala de aula a realidade contextual, ou mesmo de deixar a sala de aula e ir até a comunidade.

No caso de novos professores, há uma preocupação institucional em estar próximo para auxiliá-los de toda forma, como no Programa de Acompanhamento de Professores Novos (1º e 2º semestre de docência). Esse Programa foi desenvolvido a partir de diagnósticos oriundos dos resultados das avaliações de docentes em semestres anteriores. No encontro sobre “Avaliação Institucional” são apresentados os indicadores, frequência de desempenho dos docentes em semestres anteriores e principais pontos fortes e fracos apontados pelos alunos ao avaliar seus professores.

Em casos pontuais, a Pró-Reitoria de Graduação, por meio da Coordenação Pedagógica, pode auxiliar o docente a adequar sua prática pedagógica na busca por um melhor desempenho na docência.

Universidade J – Privada

A Universidade J possui um programa de aprendizagem denominado Conhecendo a Instituição, que é ministrado semestralmente. São enfocados temas relacionados ao ensino por competência, planejamento, avaliação por competências, pedagogia inaciona, normas de segurança, inclusão no ensino superior, questões relacionadas aos temas étnico-raciais, apresentação dos professores ingressantes a alta administração da universidade, apresentação de cada um dos Pró-Reitores, diretores das unidades acadêmicas, escopo de cada uma das unidades que compõem a reitoria, fala do reitor e vice-reitor, relato de experiência dos professores ingressantes no semestre anterior, planejamento a partir do projeto político pedagógico de cada um dos cursos, apresentação da coordenação de curso entre outros...

No que remete a formação continuada, faz parte do calendário acadêmico anual dois momentos formais de formação docente. Na semana que antecede o início das aulas de cada um dos semestres os 1200 professores da universidade participam de um programa de formação que envolve uma conferência, várias palestras, mesas redondas, painéis, oficinas etc...também é oferecido um coquetel de boas-vindas e a cada semestre é escolhido um momento cultural para receber os professores.

A participação nestas atividades, tanto no ingresso à instituição quanto na formação continuada não é obrigatória, a adesão ocorre voluntariamente, porém segundo a Pró-Reitora a participação do corpo docente é satisfatória, visto que alcançam 85% de presença docente.

A Universidade não conta com um programa de avaliação docente. No primeiro ano de trabalho em sala de aula ocorrem alguns encontros individuais e em pequenos grupos para serem analisados planejamentos, instrumentos de avaliação e relacionamento com as turmas. Esses encontros são organizados pelos membros que compõem o Núcleo de Formação Docente na Universidade.

Esta instituição não me disponibilizou cópia dos regimentos destes programas, tanto do Programa Conhecendo a Instituição, quanto das atividades de formação continuada. As informações que possuo são apenas aquelas respondidas verbalmente pela Pró-Reitora.

Universidade K – Privada

A Universidade K, em suas políticas de qualificação dos processos pedagógicos oferece seminários, cursos e workshops com temáticas que poderão auxiliar os professores na sua atuação docente, bem como subsidiar conhecimentos que possibilitem a implementação de novas práticas. Ao ingressar na instituição o professor é convocado a participar do Programa de Formação de Professores, deixando sob responsabilidade do professor a escolha das atividades que irá frequentar. Este programa consiste em ações eventuais, não existe uma regularidade nestas atividades, nem um engajamento entre elas.

No que remete a formação pedagógica continuada, as atividades ocorrem através do mesmo Programa de Formação para Professores que está inserido nas políticas institucionais como Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID), ou seja, são ações, palestras, oficinas que são ofertadas de acordo com a demanda apresentada. Este é de responsabilidade da Coordenadoria Pedagógica junto à Pró-Reitoria Acadêmica. Nas ações de formação pedagógica continuada coordenadas pelo NID a participação dos docentes é voluntária.

A instituição conta com o Processo de Avaliação On-line. Este processo é coordenado pela Comissão Própria de Avaliação da instituição, e tem por finalidade averiguar os processos de ensino e de aprendizagem sob diferentes perspectivas. Do aluno em relação ao desempenho do professor. Do professor em relação ao desempenho dos alunos. Dos alunos em relação ao curso, etc.. Os dados são utilizados para analisar o desempenho de todos os professores, com a

intenção de planejar ações para qualificar o trabalho docente. Neste sentido, os professores que apresentam um baixo desempenho, sejam eles iniciantes ou não, são encaminhados ao programa para participarem das atividades ou para receberem acompanhamento sob forma de orientação pedagógica.

Universidade L – Privada

A instituição L conta com o Curso de Iniciação que integra o Programa de Formação Docente da Universidade, constituindo-se em um momento de formação administrativo-didático-pedagógica prioritariamente para os docentes ingressantes. Tem como objetivo oportunizar formação administrativo-didático-pedagógica aos professores ingressantes e aos demais professores interessados, refletindo sobre questões organizacionais, funcionais e pedagógicas, visando à construção da identidade do professor. Constitui-se em um curso de 20 horas, desenvolvido ao longo do semestre e obrigatório para os educadores recém-chegados na instituição. Os encontros de formação são caracterizados por uma metodologia crítico-participativa, consistindo em momentos de estudo, reflexão e discussão sobre temáticas que contemplam a docência universitária e o ensino médio.

O programa de formação continuada da instituição integra o Programa de Formação Docente da Vice-Reitoria de Graduação que consiste em um processo institucionalizado, formativo, contínuo e sistemático de atualização pedagógica; ao fortalecimento da proposta pedagógica da Universidade, oportunizando espaços de estudo e reflexão sobre o ensino, a aprendizagem e a gestão pedagógica, fundamentando-se nas diretrizes estabelecidas nos documentos institucionais (PDI, PPI, PEI). Ainda, oportuniza espaço permanente de diálogo e acolhimento individual aos docentes para apoio didático-pedagógico. A proposta metodológica para os encontros de formação prevê a participação dos diversos setores da instituição, uma vez que as temáticas problematizam questões que dizem respeito a todos os sujeitos que integram a Universidade. A formação continuada dos docentes se sustenta em cinco princípios, eixos norteadores para as propostas de constituição de saberes da docência universitária, que são: 1 – docência enquanto objeto de estudo; 2 – socialização das experiências docentes e fortalecimento da ação interdisciplinar; 3 – reflexão, estudo e teorização da docência universitária; 4 – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; 5 – formação docente continuada em serviço. A adesão dos professores às atividades propostas de formação pedagógica continuada é voluntária.

A instituição conta com uma avaliação que é realizada pelo próprio professor nos seguintes aspectos: mantém bom relacionamento com os alunos, mobilizando-os em torno da aprendizagem; demonstra organização na condução das aulas; evidencia domínio do conteúdo da disciplina; apresenta o conteúdo com clareza possibilitando adequada compreensão; demonstra estar atualizado em sua área de atuação; é coerente quanto ao nível de exigência de suas avaliações em relação ao que é desenvolvido em sala de aula e propõe reflexão sobre os resultados das atividades de avaliação da disciplina. O levantamento do resultado das respostas individuais dos professores é coordenado pela Divisão de Avaliação Institucional.

Universidade M - Privada

Esta instituição não possui nem programa, nem ações voltadas especificamente para a formação pedagógica de seus docentes ingressantes.

O que ocorre aqui é o Programa de Formação Pedagógica da Instituição que contempla tanto as atividades para novatos, como para docentes já instituídos através da formação continuada. Este programa conta com atividades regulares concretizadas através de palestras, debates, oficinas, etc, porém a participação não é obrigatória nem para educadores ingressantes, nem para instituídos.

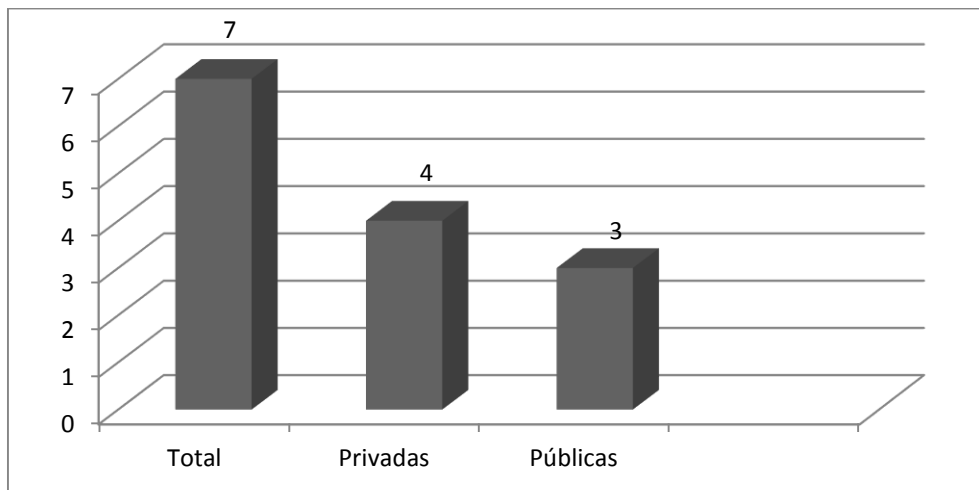
Segundo a Pró-Reitora o que ocorre é uma tentativa de conscientização por parte da reitoria sobre o quanto é relevante a participação dos educadores nestas atividades. A universidade M também não conta com um programa de avaliação docente interno.

3.1.2 Representação Gráfica e Síntese das Informações Coletas

Como já explicitado no item 3.1.1 temos um total de 13 universidades gaúchas participando desta coleta de dados, ou seja, treze instituições, que são em sua maioria particulares. É sobre este total que apontarei os resultados obtidos.

O gráfico cinco demonstra o total de instituições que possuem iniciativas/programas articulados, sistematicamente estruturados, aprovados em âmbito institucional de formação pedagógica para o ingresso de seus docentes. Desse total que é de sete universidades, quatro são privadas e apenas três públicas.

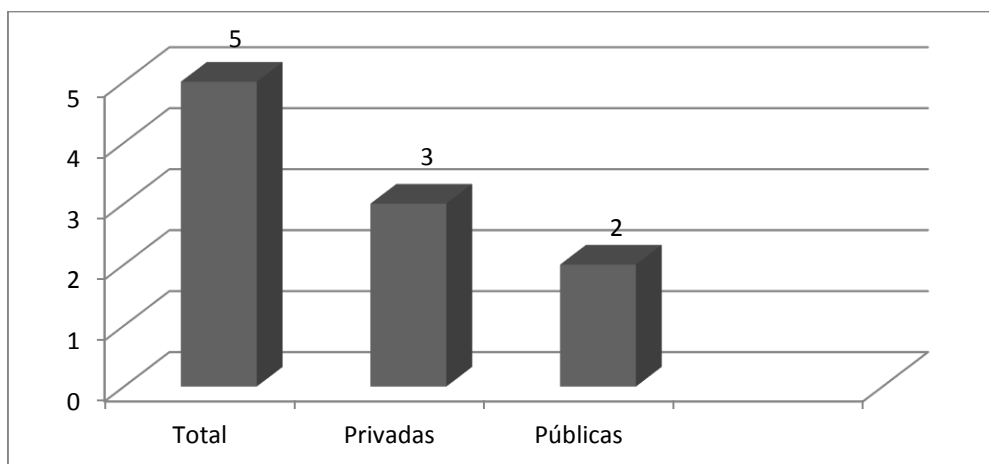
Gráfico 5 – Universidades com Programas de Formação Pedagógica para Docentes Ingressantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Existem, também, universidades que embora não possuem uma política de formação pedagógica para o ingresso de seus docentes aprovada, demonstram possuir ações de integração desses docentes, mesmo que não sendo com atividades regulares, sistemáticas. Essas instituições totalizam cinco do total de participantes, sendo três privadas e duas públicas.

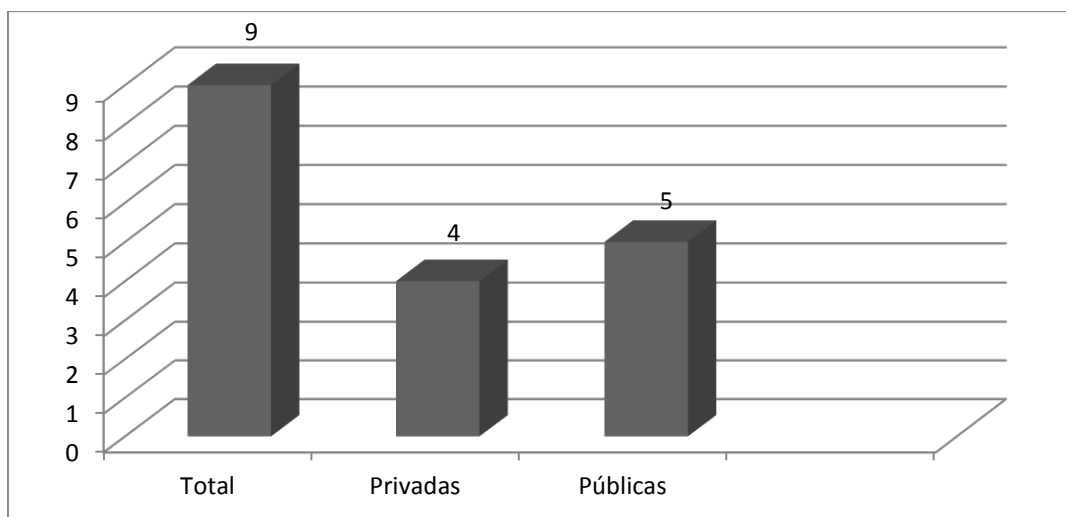
Gráfico 6 – Universidades com Ações de Formação Pedagógica para Docentes Ingressantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Desses programas de formação pedagógica sistemáticos, aprovados em âmbito institucional e também das ações disponibilizadas aos docentes mesmo que de forma aleatória, no momento do ingresso, nove instituições tornam obrigatória a participação dos educadores ingressantes conforme demonstra o gráfico sete. Essa obrigatoriedade parte de quatro instituições privadas e cinco públicas.

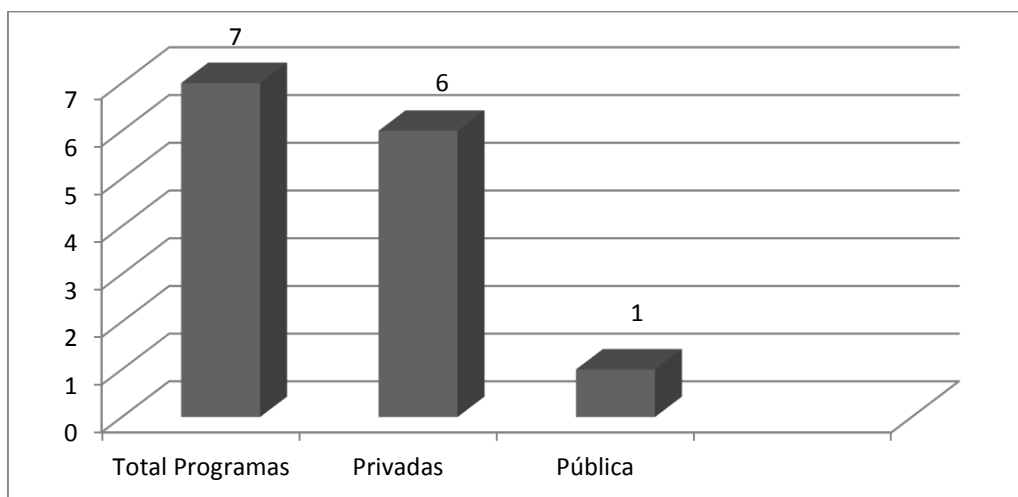
Gráfico 7 – Universidades com participação obrigatória em atividades de Formação Pedagógica para Docentes Ingressantes.



Fonte: Elaborado pela autora.

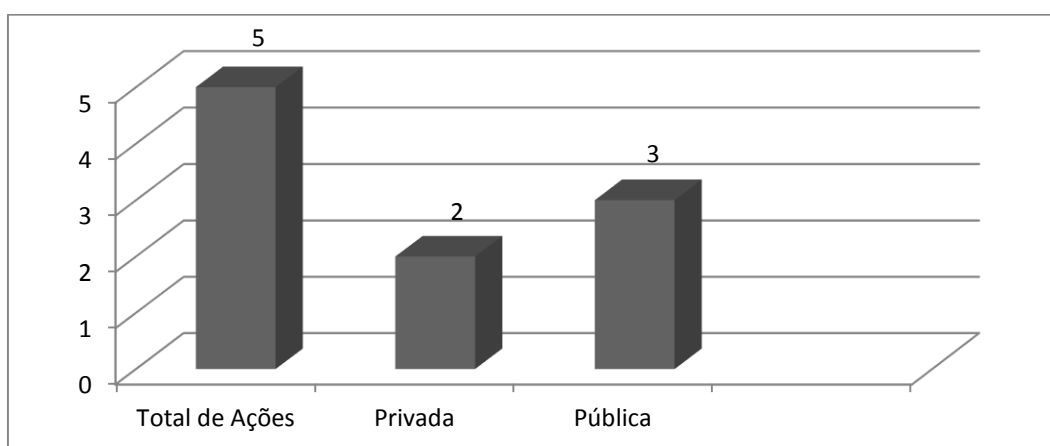
Do total de treze universidades gaúchas participantes da investigação doze oferecem a seus docentes já instituídos (terminado o estágio probatório) algum programa (política sistemática, organizada, aprovada em âmbito institucional) ou ação (atividades aleatórias) de formação pedagógica continuada. Desse percentual sete são programas e a maioria parte de universidades privadas, conforme demonstra o gráfico oito. Enquanto as ações totalizam-se em cinco, sendo duas em universidade privada e três em universidade pública, conforme o gráfico nove.

Gráfico 8 – Universidades que disponibilizam Programas de Formação Pedagógica Continuada a seus Docentes.



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 9 – Universidades que Disponibilizam Ações de Formação Pedagógica Continuada a seus Docentes

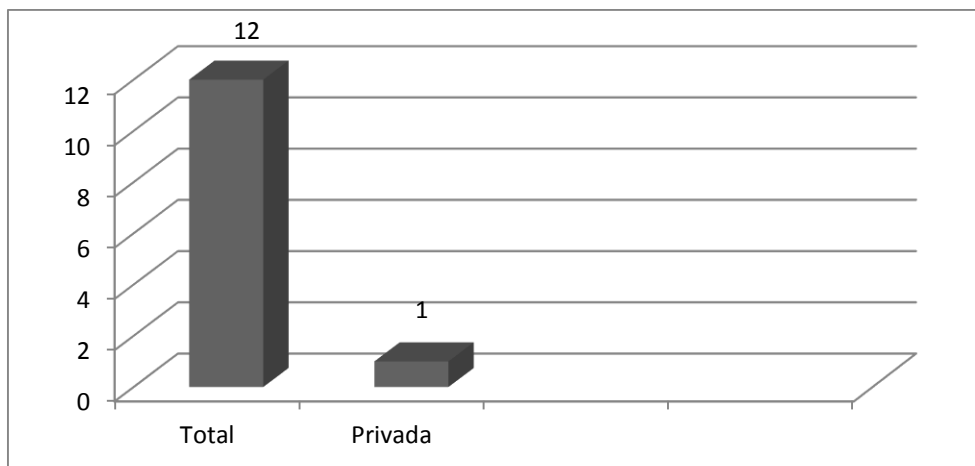


Fonte: Elaborado pela autora.

Dessas doze universidades que oferecem a seus educadores algum programa/ação de formação pedagógica continuada apenas uma torna a participação destes professores

obrigatória, sendo esta uma instituição privada, conforme os dados demonstrados no gráfico dez.

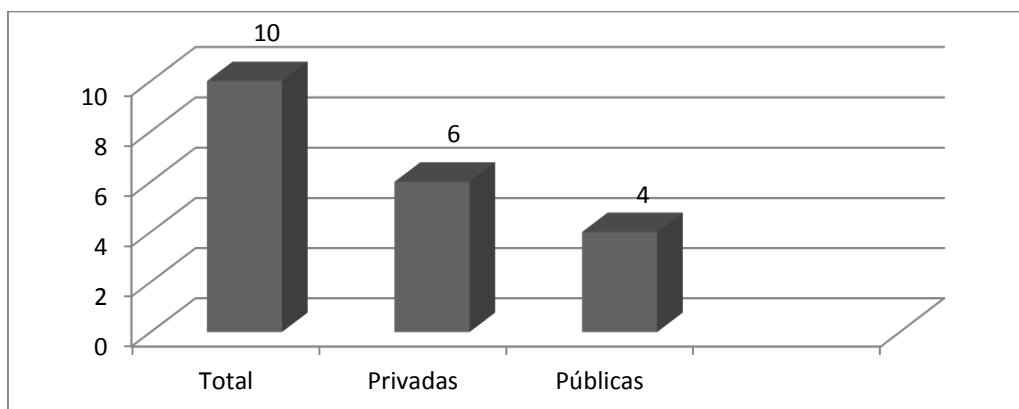
Gráfico 10 – Universidades com participação obrigatória em Programas de Formação Pedagógica Continuada.



Fonte: Elaborado pela autora.

Um ponto que também foi questionado pela autora a essas instituições foi quanto a existência de uma avaliação docente (tanto para ingressantes quanto para os demais educadores) no interior da universidade. Destas treze universidades participantes dez revelaram possuir algum programa de avaliação docente realizada por discentes e/ou demais setores, sendo seis privadas e quatro públicas conforme traz o gráfico onze.

Gráfico 11 – Programa de Avaliação Docente nas Universidades



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Os Desafios da Formação Pedagógica Docente Diante do Panorama Diagnosticado

Pensamos ser de extrema relevância antes de abordarmos diretamente os dados diagnosticados com os gráficos, esclarecer aqui o que compreendemos por “formação pedagógica” no contexto desta pesquisa e principalmente nos apontamentos realizados neste capítulo. Quando falamos em formação pedagógica nos referimos a um processo complexo com o objetivo de aprofundar/aliar/desenvolver a competência técnica (o domínio do conhecimento específico) com a competência ético-política (aborda a interpretação e seleção dos conhecimentos até a forma de transmiti-los aos educandos).

Para autores, como Goergen (2002), a formação de professores compõe uma área de conhecimento e de investigação cujo objeto é o estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional, capacitando-se para uma atividade complexa que não se resume exclusivamente à ministração de aulas - embora essa seja central na docência -, colocando ênfase na dimensão coletiva do trabalho.

No entendimento de Isaia e Bolzan (2004, p.13), a formação pedagógica do professor universitário “precisa ser entendida como um processo que necessita manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão (seja um professor em carreira inicial ou titular)”, para tanto, “é preciso criar uma rede de relações, de maneira que os conhecimentos científico e pedagógico sejam compartilhados e reconstruídos durante a ação docente”.

Benedito Ferrer e Ferreres (1995, *apud*, BAZZO, 2007), denominam como formação pedagógica docente qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação dessas necessidades.

É através desta compreensão de formação pedagógica docente que requeremos, diagnosticamos e descrevemos os dados no item anterior e neste momento faremos uma interpretação sobre os mesmos a fim de enfatizar a falta de preocupação com a formação pedagógica do docente universitário.

Os dados apresentados nos levam a uma primeira constatação: a formação pedagógica docente é uma questão que não pontua entre as primeiras preocupações da universidade.

Mantém-se, pois, a postura que, conforme constamos no transcorrer das análises desenvolvidas ao longo dos capítulos um e dois, tem sido tradicionalmente assumida pelas instituições universitária. A academia sempre colocou em segundo plano ou foi indiferente à formação docente de seus professores, priorizando a pesquisa e a formação especificamente profissional em que o professor atua. Com os dados apresentados no item 3.1 deste capítulo, vemos corroborado o quadro que revela que esta realidade permanece presente no interior das IES gaúchas, visto que a maior parte das instituições não apresenta proposições destinadas à formação pedagógica dos docentes.

É claro que não podemos ignorar as iniciativas que algumas instituições demonstram possuir através dos dados fornecidos, até porque através de pesquisas realizadas por diversos autores que estudam a formação docente universitária (BAZZO, 2007; ANASTASIOU, 2011; PIMENTA e ALMEIDA, 2011; CUNHA 2012), podemos observar que as iniciativas de formação pedagógica no interior das universidades começaram a ganhar espaço, mesmo que de maneira tímida, há cerca de 15 anos.

Segundo Pimenta e Almeida (2011), desde o início desta década (2000), algumas instituições iniciaram ações de formação docente na educação superior, decorrentes de posicionamentos referentes às diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, iniciando-se pela área de Saúde, em especial ao Curso de Medicina, e estendendo-se a vários cursos que atuavam em conjunto nos cenários comuns de prática e que tomavam a indicação da formação generalista do futuro egresso como foco do processo curricular. Para efetivar o processo, buscavam a consultoria de especialistas na formação docente.

Ainda para Anastasiou (2011), essas ações inicialmente visavam apoiar propostas e programas para experimentação de novas formas de organização curricular, de ensino na graduação nos quais os tradicionais modelos pedagógicos baseados em aula exclusivamente expositiva pudessem ser repensados e reavaliados, visando a melhoria da qualidade do ensino de graduação, apoio às comissões de revisão curricular e promoção ao desenvolvimento profissional e acadêmico de docentes.

Essas primeiras ações foram difundindo-se com o passar do tempo em várias instituições do país, porém, nem todas tiveram êxito em suas experiências. Enquanto algumas foram aperfeiçoando-se e criando raízes como programas essenciais no interior das universidades, outras encerraram suas atividades sem grandes progressos.

Esta despreocupação com a formação pedagógica docente que é vivenciada pela maior parte das instituições, pode ser observada de forma melhor através do gráfico número cinco,

que demonstra que de treze instituições participantes, apenas sete possuem um programa articulado de formação pedagógica para docentes ingressantes. O que mais surpreendeu no levantamento deste ponto foi o fato de apenas três instituições públicas possuírem um programa de formação pedagógica para os docentes ingressantes. Ao contrário do que se supunha, a maioria das iniciativas vem das instituições privadas e não das universidades públicas. O que predomina nas demais instituições são algumas ações esparsas e desarticuladas, como palestras, oficinas, seminários, mas que não atingem um grau mínimo de organicidade, denexo e de continuidade.

Através do gráfico de número sete podemos observar que das doze instituições que possuem iniciativas de formação pedagógica á docentes ingressantes por meio de seus programas e ações, nove delas tornam a participação dos novos educadores obrigatória e isto é um fator muito favorável e que demonstra mesmo que em uma escala menor, certa preocupação com a formação desses novos profissionais. Contudo, ainda assim, este é um ponto modesto perante a grandiosidade histórica de despreocupação com a formação pedagógica. As instituições F, G, J e M não visualizam a formação pedagógica inicial como essencial, visto que não tornam obrigatória a participação de seus docentes ingressantes nestas atividades.

É necessário que as IES conscientizem-se de sua responsabilidade na incipiente formação pedagógica do docente universitário e criem iniciativas mais consistentes para amenizarem este dilema. A valorização da carreira docente também depende da relevância dada pelas universidades através de um comprometimento maior com a especificidade do trabalho docente.

Mediante os gráficos oito e nove a compreensão sobre os programas e ações de formação pedagógica continuada, promovidos pelas instituições gaúchas, torna-se mais claros. Das treze universidades colaboradoras doze promovem iniciativas de formação pedagógica continuada a seus educadores, seja através de um programa articulado ou com ações de formação não regulares. No que remete a formação continuada o que chamou-nos a atenção é que apenas uma instituição privada torna obrigatória a participação de seus docentes instituídos nos programas de formação que oferece, conforme demonstra o gráfico dez.

Através destes gráficos podemos comprovar mais uma vez que a preocupação com a formação pedagógica do docente universitário não assume papel de destaque na educação universitária visto que apesar de existirem iniciativas as mesmas não são obrigatórias e nem sempre realizadas através de um programa sistemático. Apesar dos inúmeros avanços que a

educação superior teve nas últimas décadas, este é um ponto que demonstra as mesmas fragilidades características do surgimento das primeiras universidades no Brasil.

Há que se levar em consideração que das treze universidades colaborativas dez delas possuem algum programa de avaliação docente semestral ou anual, conforme demonstra o gráfico nove. Esse é um ponto favorável visto que segundo Anastasiou e Pimenta (2014, p. 111), “é importante destacar a contribuição dos alunos ao processo de desenvolvimento profissional de seus professores, pois nos fazem ouvir sua voz em instrumentos de avaliação institucional”, para ela, “por mais questionáveis que sejam os elementos oferecidos, servem de referência para análise da instituição e da ação docente da perspectiva do alunato”. Porém, não sabemos até que ponto o resultado destas avaliações são analisados e contribuem de forma direta e efetiva para a evolução na prática docente de cada educador. Se o resultado destas avaliações institucionais não forem parte de um programa comprometido com a qualidade da prática em sala de aula, este acaba tornando-se mais um ato contraditório, o cumprimento de uma exigência, sem uma finalidade em si mesmo.

Este contexto evidenciado pelos gráficos demonstra que não existe por parte das instituições uma postura de comprometimento real com a formação pedagógica docente. Falo real, pois compreendo que embora seja significativo o número de universidades que tornam obrigatória a participação de educadores ingressantes em atividades de formação pedagógica, o número de instituições que possuem um programa sistematicamente organizado é pequeno.

No que tange a formação continuada também é significativo o número de universidades que oferecem programas ou ações de formação pedagógica, porém apenas uma instituição privada torna obrigatória a participação de seus educadores.

Torna-se muito complicado apontar uma instituição que possua realmente uma política de formação pedagógica docente consistente e que através desta valorize o educador e o seu fazer em sala de aula.

Conforme as observações de Almeida e Pimenta (2011, p.29), tanto a formação pedagógica inicial como o “desenvolvimento profissional do professorado universitário requer uma política global da universidade que dignifique e valorize as funções docentes como fundamentais para se alcançar a excelência”. Ainda no pensamento das autoras, “só quando se gera um clima no qual a alta qualificação na docência seja um indicador mais valorizado que os resultados de uma pesquisa ou o custo”, às vezes desproporcional, de aparatos de infraestrutura, “será possível estimular a autorreflexão sobre o fazer docente e a implicação dos professores da educação superior em programas de formação pedagógica”.

Para Anastasiou (2011) as instituições de educação superior, que colocam o ensino de graduação como foco de tomada de decisões, tem percebido que as mudanças hoje necessárias nos currículos e formas de atuação docente e discente dependem de uma série de variáveis, e uma das fundamentais centra-se no processo institucional de profissionalização do docente, seja essa profissionalização inicial ou continuada. Por isso, um dos desafios relativos a esse enfrentamento refere-se à insuficiente formação para a docência exigida no ingresso e vivida pelos profissionais de diversas áreas de formação que atuam como professores, sem ter podido contar com as ferramentas teórico-práticas existentes hoje, em sua formação inicial de graduação.

Godoy (1988, p.18), destaca a importância do corpo docente como: “o mais precioso recurso de uma instituição de ensino superior”, logo, “devidamente capacitado e institucionalmente amparado, ele tem condições de tirar o máximo proveito dos demais recursos da sua instituição podendo superar inúmeras restrições”. Neste sentido, para o autor “a eficiência de uma instituição de ensino superior é altamente dependente da eficiência de seus docentes; por sua vez; a eficiência dos docentes é grandemente dependente de sua qualificação”. Portanto investir e incentivar uma formação pedagógica do corpo docente é claramente investir na qualidade da instituição. A curto e médio prazo os frutos desta iniciativa serão visíveis nos índices e avaliações da universidade.

Poderíamos nos fazer alguns questionamentos através dos dados diagnosticados no item anterior. Através dos gráficos cinco, seis e sete percebe-se que das treze universidades colaboradoras doze desenvolvem atividades de formação pedagógica inicial a seus docentes ingressantes (através de programas ou ações) e destas doze, nove instituições tornam obrigatória a participação. Logo podemos concluir que existe certa preocupação com a qualidade da formação destes educadores. Falo certa, visto que não analisei a consistência destes programas e ações, em função do objetivo desta investigação ser apenas diagnosticar a existência de iniciativas.

Num primeiro momento essas iniciativas a ingressantes parecem nos dar uma esperança de que este dilema da insuficiente formação pedagógica começa a amenizar-se, porém esta esperança desaparece quando num segundo momento remetemos nossa compreensão para os dados sobre formação continuada no interior destas universidades. Das treze instituições participantes, doze oportunizam atividades de formação pedagógica continuada a seus educadores já instituídos, sendo sete programas e cinco ações. Uma instituição pública (Universidade B) não oferece nenhum tipo de iniciativa neste sentido, para nossa surpresa, e

das demais apenas uma instituição privada torna obrigatória a participação de todos os educadores nas atividades que promovem em seu interior.

Um fato que chamou-nos muito a atenção foi a Universidade D possuir uma política de avaliação docente anual, onde o educador deve comprovar sua produção científica para atingir uma determinada pontuação mínima e garantir sua estabilidade. Isto demonstra claramente a preocupação desta instituição quanto a qualidade de pesquisador de seus educadores, bem como também o incentivo que a mesma dá (talvez não de uma forma declarada) para que eles aperfeiçoem-se cada vez mais em suas áreas específicas, deixando os aspectos pedagógicos a um segundo plano.

Partindo desta realidade podemos nos questionar sobre o que aconteceu com a preocupação com a formação pedagógica (aparentemente) demonstrada através dos gráficos cinco, seis e sete. Ou então sobre aonde foi parar a responsabilidade que estas instituições possuem com a formação de seus docentes. Será que essa responsabilidade existe? Ou ainda, poderíamos questionar se estas instituições acreditam que seus educadores estão prontos após cursar um programa de formação pedagógica para ingressantes.

Torna-se clara a conclusão de que a preocupação com a formação pedagógica do docente por parte das instituições é muito tímida ainda. É claro que deve-se levar em consideração as iniciativas existentes para o ingresso destes no meio acadêmico superior, porém essas iniciativas não são suficientes para familiarizar esses educadores com as questões pedagógicas e desenvolver nestes a consciência de que esta como sua (segunda) profissão possui especificidades que devem ser conhecidas, estudadas, compreendidas, apreendidas e principalmente que este processo de formação é contínuo.

No entendimento de Anastasiou e Pimenta (2014, p. 209), compreender, significa “aprender em conjunto. Isso exige a descoberta ou construção de uma rede de relações, de um sistema, em que cada novo conhecimento é inserido, ampliando ou modificando o sistema inicial, a fim de, a cada contato, alcançar melhor apreensão”.

Para Machado (1995, p. 21), compreender é “aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento”; para o autor os significados constituem, “feixes de relações que, por sua vez, se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização”.

Neste sentido não basta somente aprender o significado de um conhecimento, pois como alertam Anastasiou e Pimenta (2014, p. 210/211)

Para efetivar o processo de apropriação, é preciso superar o aprender, que significa tomar conhecimento de, reter na memória mediante o estudo, a observação ou a experiência, na direção do apreender, do latim *apprehendere*, que significa segurar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender. Apreender não é um processo que se efetive sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica. Ao contrário, exige, exatamente em virtude da intencionalidade contida no conceito de ensinagem, a escolha e execução de uma metodologia adequada aos objetivos e conteúdos do objeto de ensino e aos alunos.

Não podemos supor que os educadores por si só percebam a relevância da formação pedagógica no desempenhar de suas atividades enquanto educadores, principalmente porque o contexto ao seu redor não exige esta compreensão a partir do momento que não solicita e reconhece esta formação como essencial no desempenhar da atividade docente. Ou seja, esses profissionais estão inseridos em um meio em que a sua competência sempre foi reconhecida e analisada através do seu currículo enquanto pesquisador: nos concursos que participou, nos artigos que publicou, no domínio do conhecimento de sua área específica, nas titulações de pós-graduação que possui, etc.

É fundamental que as instituições reconheçam a relevância de uma formação pedagógica e demonstrem isso a seus educadores através de iniciativas internas. Que assumam a sua parcela de responsabilidade para com a formação pedagógica de seus educadores, pois acreditamos que elas têm responsabilidades com os profissionais que as representam e são seus principais agentes. Pensamos que devem assumir o compromisso de estimular em seus professores a consciência da constante relevância de formação e atualização pedagógica para elevar a qualidade de sua atuação, conseqüentemente elevando a qualidade do conhecimento que mediam, dos alunos que formam, dos cursos que integram e da instituição que representam. Nisso concordamos com Anastasiou e Pimenta (2014, p.259), quando afirmam que o avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, “mediante a preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: este é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior”.

Porém, sabe-se que isso dificilmente ocorrerá se após a conclusão de um programa de formação pedagógica inicial que possui uma carga horária limitada estas instituições não oportunizarem novas e sistemáticas atividades que deveriam ser obrigatórias. Com esta posição assumida pelas instituições, podemos supor que as mesmas acreditam que seus docentes estão prontos após a realização destes programas/ações iniciais, não sendo necessários maiores esforços de sua parte. Logicamente essas iniciativas iniciais obrigatórias após aprovação em seus concursos são muito válidas e devem ser mantidas e aperfeiçoadas, porém temos que

admitir que não suficientes para garantir a passagem de profissionais especialistas “em” para também docentes.

Obter essa consciência de que a relevância sobre a formação pedagógica deve partir e ser estimulada pelas instituições através de seus gestores com ações contínuas e consistentes é o primeiro desafio para estas universidades. Não podemos desenvolver nos demais integrantes de uma equipe uma sabedoria que não possuímos ou em que não acreditamos.

Daí decorre a importância de os dirigentes e legisladores (membros de conselhos superiores; pró-reitores e diretores; coordenadores de curso; chefias de departamento; assessores pedagógicos; legisladores de mais alto escalão etc.) terem clareza de que a legislação por si só, embora possa (e deva) ajudar a construir e a valorizar uma cultura de formação pedagógica, terá dificuldade em realizar por decreto ou mágica administrativa processos efetivos de desinstalação de hábitos tão fortemente consolidados, enquanto representar mediação apenas heteronômica. O que se espera dessas instâncias é, portanto, a compreensão de que o envolvimento dos professores em processos de formação será diretamente proporcional ao estímulo institucional recebido para iniciativas de inovação e mudança enraizadas no cotidiano dos cursos e sob o protagonismo dos próprios docentes. (BAZZO, 2007, p. 195/196)

Nossa proposição é a de que as instituições devem garantir a seus profissionais através de programas e políticas institucionais oportunidades individuais e coletivas de formação pedagógica com o objetivo de desenvolver a identidade docente destes professores universitários. Isso pode dar-se através de momentos destinados a conversação, trocas de experiências, reflexões sobre os problemas e angústias que atingem os docentes e o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos que poderiam ser realizados através de oficinas, encontros, seminários, cursos, etc. O que é mais importante, porém, é que sejam projetos de formação regulares, com temas relevantes para os docentes. Até porque, segundo Anastasiou (2011, p.50)

temos observado que na vida e carreira universitária faltam oportunidades sistemáticas de crescimento pessoal e grupal para o trabalho coletivo, com desenvolvimento intencional da habilidade de lidar com o outro, com a diversidade de pensamento e de ação, de desenvolvimento de processos cerebrais de mediação, que incluem o ouvir e analisar antes de defender ou acatar as ideias, assim como da importante distinção entre a ideia do outro (movimento natural de discordância, fundamental até para o crescimento das sínteses e dos fundamentos dos argumentos) e a pessoa do outro. E o tempo grupal é fator também importante, no lidar com esses desafios.

Esses processos de formação pedagógica deveriam possuir três características essenciais: primeiro ser fundamentados pelo diálogo; segundo ter o envolvimento de educadores de diferentes áreas e cursos; terceiro ter a participação obrigatória a todos os docentes da instituição.

A primeira característica que é o diálogo como método que dará fundamentação á esses processos de formação pedagógica permitirá maior envolvimento entre os participantes e também aumentará a capacidade de ouvir, interpretar e respeitar a opinião dos demais. Pensamos que estando neste ambiente na condição de aluno, para alguns casos situação essa que não se encontram a anos, fará com que a humanidade com que esses docentes ministrem suas aulas, bem como olhem e compreendam seus discentes evolua, que desperte ou enfatize nestes professores a percepção de que somos seres iguais e em constante aprendizado mútuo. Ainda neste contexto além dos conhecimentos pedagógicos que poderão ser ampliados e solidificados, essas experiências apresentam-se, para o professor, como referência de sistematização de suas atividades em sala de aula. Isso mostra o quanto é importante a participação do docente em espaços nos quais ele é formalmente o sujeito aprendiz, tendo a oportunidade de eleger, com outros colegas, elementos de sua prática para reflexão, com ela dialogando. (CORRÊA, 2011)

Nos cursos de Pedagogia Universitária tem sido utilizada a metodologia dialética que desenvolve a participação e reflexão crítica. Uma metodologia em perspectiva dialética concebe o homem como ser ativo e de relações. Dessa forma, o conhecimento não é depositado pelo outro nem inventado pelo sujeito, mas é por ele construído em suas relações com os outros e com o mundo. (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p. 92)

A participação de docentes de diferentes áreas e cursos como uma segunda característica essencial, no nosso entendimento permitiria uma riquíssima troca de experiências e angústias, visto que embora os conhecimentos técnicos sejam diferentes, no que remete a formação pedagógica certos dilemas seriam compartilhados e os pares poderiam identificar-se uns com os outros propiciando uma maior interação e abertura entre os cursos. Ainda no entendimento de Almeida e Pimenta (2011, p. 49), essa interação entre diferentes pares possibilitaria “a revisão da maneira de ser docente, a importância de trabalhar com áreas de lógicas diversas e distintas e com as visões a elas relacionadas, de conhecer projetos diversos e interessantes de outros cursos e áreas”, ampliando com isso “a visão acerca de temas para grupos de pesquisa sobre a graduação, identificando sucessos, limitações e necessidades de outros setores”. Seria relevante enfatizar essa característica já que no entendimento de Anastasiou (2011, p. 66), a

“questão da organização departamental dificulta os processos de encontros (inclusive geográficos e presenciais) dos docentes, de reuniões onde professores possam pensar juntos, o percurso dos estudantes na universidade” e também para a autora, “o necessário revisar dos processos de ensino, fragmentado pela histórica estrutura (tanto de vínculo departamental quanto de organização fragmentada das disciplinas)”.

Ter a participação obrigatória como terceira característica desse processo de formação faz-se necessária ao nosso ver, pelo fato de nem todos os educadores enxergarem uma necessidade na formação pedagógica. Embora a discussão em torno da necessidade de formação pedagógica do professor universitário tenha se ampliado, percebe-se que ainda restam parcelas da comunidade acadêmica e indivíduos responsáveis pelas políticas educacionais que entendem o preparo pedagógico para o exercício da docência como algo supérfluo (ALMEIDA E PIMENTA, 2011). Em sua pesquisa Bazzo (2007, p. 165), afirma que “não seria exagero dizer, que os professores entrevistados da categoria sênior, relegavam os conhecimentos da área educacional a um segundo plano”, e para a autora, “entre ditos e não-ditos, a maioria deles deixou evidente desconhecer (ou mesmo minimizou) a necessidade de formação pedagógica na constituição de sua profissionalidade docente”. Ainda em sua pesquisa Bazzo (2007), ressalta que o formato mais apropriado indicado pelos docentes entrevistados para esses processos de formação pedagógica demonstravam traços de incredibilidade em sua aceitação pelos educadores, visto que os mesmos ressaltaram que os programas deveriam ser obrigatórios pelo menos até derrubar a resistência da maioria dos colegas.

Concomitantemente, constata-se que ainda é muito presente a cultura de que um bom pesquisador garante um bom professor. E sendo assim a adesão voluntária não traria muitos avanços nesta questão. É fato que cada profissional preocupa-se mais em estar atualizado nas questões que dizem respeito exclusivamente ao seu conhecimento específico, deixando em segundo plano ou até ignorando as especificidades docentes.

É importante equilibrar a demanda pela atualização na área específica e a demanda pelo desenvolvimento na dimensão didático-pedagógica da docência, já que uma ênfase maior à busca de competência na área específica de seu campo de conhecimento e/ou profissão pode fazer com que a docência fique secundarizada em formação e em investimento profissional. Esse é o passo mais difícil nesse processo, uma vez que o próprio estatuto científico da área da educação tem dificuldade em ser reconhecido. Primeiro o docente universitário se diz médico, dentista, engenheiro etc. E depois professor. A demanda pela atualização na área específica é naturalmente percebida como necessária sem contestação. Os professores continuamente participam de congressos, seminários, publicações, cursos de pós-graduação, entre outras iniciativas, tendo em vista a valorização de sua formação. São motivações para isso a velocidade e obsolescência da informação e do próprio conhecimento; o

necessário intercâmbio com os pares, além do incentivo e da recompensa institucional a esses movimentos: bolsas, auxílios financeiros, políticas públicas nesse sentido, e a supervalorização da titulação para a evolução na carreira, prestígio etc. Por outro lado, a demanda pelo desenvolvimento da dimensão didático-pedagógica só acontecerá se houver primeiro o reconhecimento de sua necessidade. (BAZZO, 2007, p. 203/204)

Falta percepção e interesse por parte das instituições e dos responsáveis pelas políticas públicas em formar e valorizar o docente universitário, aquele profissional que além de pesquisador, será o professor, orientador, o que pensa e prepara aulas, que media a construção do conhecimento, que educa através de seus exemplos, de suas posturas, que auxilia o estudante nas suas dificuldades. As iniciativas existentes através da disciplina de Metodologia do Ensino Superior ofertada nos programas *stricto sensu*, os estágios em docência que a CAPES exige de seus bolsistas e os programas ou ações de formação pedagógica para ingressantes com carga horária limitada que as Universidades demonstraram possuir embora relevantes não são suficientes para desenvolver um momento de diálogo refletindo sobre as especificidades docentes e aflorar nestes profissionais os saberes pedagógicos.

Através das pesquisas realizadas por Bazzo (2007), Almeida e Pimenta (2011), Anastasiou (2011) e Cunha (2012), pode-se observar que existem alguns docentes que integram diversos cursos em suas instituições que inscrevem-se em programas de pedagogia universitária por iniciativa própria, eles demonstram possuir uma preocupação com os aspectos docentes, com sua qualidade pedagógica, porém estes ainda são uma minoria e nem sempre conseguem contagiar seus colegas com a mesma iniciativa porque a consciência da relevância da formação pedagógica parte de um movimento mais intrínseco. É claro que não podemos ignorar as iniciativas que algumas instituições possuem. Sem dúvida essas iniciativas em forma de programas e ações de formação continuada estimulam essa tomada de consciência por parte destes educadores.

Processos de profissionalização continuada em forma de curso ou de oficinas, ou com sequência de módulos, tem sido efetivados nos últimos anos, buscando profissionalizar o docente da educação superior para a docência. Temos constatado que os docentes que se inscrevem por iniciativa pessoal em processos como este já possuem uma preocupação com o seu fazer em sala de aula e com a preparação de ações mediadoras entre o quadro científico e os universitários. Docentes com essa visão, ao falar no início do processo sobre as características e qualidades docentes que auxiliam e são importantes no ser professor, fazem os seguintes destaques: amor e gosto pela docência na graduação, indignação e enfrentamento da inércia, persistência, paciência, tolerância, crença e fé, entusiasmo, colaboração, criatividade, disponibilidade e vontade de aprender, organização, flexibilidade e respeito pela diversidade, gosto pela interdisciplinariedade, responsabilidade, compromisso, empreendedorismo, inovação, humildade, objetividade, liderança. (ANASTASIOU, 2011, p. 64)

Esses processos estimulados pelas Universidades como políticas institucionais devem partir do contexto destes educadores e das necessidades que estes demonstram possuir. Trazer para a discussão suas dificuldades enquanto docentes, suas limitações, seus compromissos e responsabilidades enquanto educadores na formação profissional e cidadã dos indivíduos com quem trabalham. Desenvolver nesses profissionais a compreensão da dimensão que sua atividade possui. Sua responsabilidade não apenas com o profissional que habilitará para o mercado de trabalho, mas também com a qualidade do ser humano que está formando para a sociedade. Em outros termos,

É importante destacar que uma política de qualidade para o desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os professores jovens ou os que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores de curso, responsáveis pelo ensino de graduação, chefes ou dirigentes. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. (ALMEIDA, PIMENTA, 2011, p. 29)

Este desafio se, pensado de forma consequente e comprometida, possivelmente trará para a universidade a responsabilidade e a possibilidade de amenizar as deficiências da formação pedagógica do docente universitário. Revela a possibilidade de iniciar uma nova cultura onde a valorização docente poderá ser equilibrada com a valorização da pesquisa e nesta realidade, pesquisador e educador teriam a mesma relevância, tendo assim, consequentemente o mesmo grau de relevância a formação destinada a um docente e a um pesquisador.

Outro fator positivo é que após alguns anos participando destas formações pedagógicas os educadores poderiam apaixonar-se pela ciência da educação e reconhecendo sua relevância naturalmente envolver-se-iam mais com os saberes pedagógicos, aliando assim as investigações do campo educacional com as de sua especialidade.

É necessário que a formação pedagógica do docente do ensino superior constitua-se em programas de profissionalização com convocação de todos os educadores que compõem o quadro docente institucional. Esta formação deveria possuir a mesma relevância e gozar das mesmas prerrogativas que possui a preparação para a pesquisa, visto que o educador mediará o conhecimento na graduação e pós-graduação ao mesmo tempo em que desenvolverá projetos de pesquisa e extensão.

Enquanto a cultura do “o bom profissional garante o bom professor” não for superada, o entendimento de que o bom docente é aquele que além de possuir um conhecimento sólido e vasto em sua especialidade também o detém no campo educacional não será possível. A

relevância do conhecimento científico deve igualar-se a relevância dos saberes docentes. Entendemos que se houver essa compreensão, o professor colaborará tanto com a produção e participação em ações para a constituição de sua identidade docente, quanto no desenvolvimento da pesquisa e atualização dos saberes referentes a sua especialidade docente. Somente a permanente investigação dos aspectos docentes permitirá ao professor da educação superior perceber a relevância da formação ética, humana; da importância da relação professor-aluno e do aluno-aluno; do desafio que é o cotidiano da sala de aula e da necessidade de desenvolver um novo *ethos* pedagógico baseado no desenvolvimento de uma amizade intelectual e criativa com seus alunos. Colocado diante de tal incentivo e desafio, o docente se preocupará em abordar uma metodologia de trabalho que objetive a emancipação intelectual e humana de seus discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de relevância com a formação pedagógica do docente universitário é uma questão que mesmo com todos os avanços que a educação superior teve ao longo dos séculos, ainda mantém-se viva em nossas instituições. A crença que prega que o “bom profissional” garante o “bom professor” tornou-se tão enraizada em nossa cultura que mesmo com os vários estudos realizados nos últimos anos mostrando a incongruência desta afirmação, a superação desta crença é difícil de ultrapassar. Um fato inegável é que o ensino superior brasileiro sempre esteve mais voltado para a habilitação profissional nos mais diversos campos do saber e isso fez surgir a ideia do senso comum que afirma que o “especialista em” pode ser também um “bom professor”. Esta concepção não se tornou naturalizada apenas entre a maior parte dos profissionais, mas se fez presente nas políticas de seleção docente das universidades e outras instituições de ensino superior. Justaposta à concepção de que a atividade docente é uma função secundária ou suplementar da função principal e nobre da pesquisa, mantém-se a justificativa da ausência ou de políticas pouco expressivas de formação docente nas Universidades.

Como demonstrado ao longo da investigação, esse contexto de incipiente formação pedagógica para o exercício do ensino superior vem sendo alimentado por vários fatores: práticas de ingresso sem valorização expressiva do exercício do magistério; sobrevalorização da pesquisa e da produção científica em detrimento da docência; ausência ou presença pouco significativa de políticas institucionais de formação na docência; a pouca preocupação com constituição da identidade docente e, claro, a insipiente formação pedagógica na maior parte dos cursos do ensino superior.

Percebemos, através do apanhado histórico e da revisão da literatura publicada mais recentemente sobre a docência universitária e seus cenários, que começa a ser gestada uma preocupação sobre o problema, mas a percepção que predomina é que existe ainda pouco progresso nas políticas públicas e nas iniciativas institucionais que nos levem a acreditar em mudanças mais significativas neste cenário. A preocupação com o quesito da formação docente é ainda pouco expressiva e pouco evidente.

Na investigação desenvolvida foram observadas algumas iniciativas que demonstraram que, paulatinamente, começa a surgir uma preocupação inicial nas instituições universitárias que se voltam a promover a preparação para o exercício do magistério. Estas iniciativas refletem tanto exigências produzidas no próprio interior das instituições, como das ações decorrentes de

políticas públicas promovidas, especialmente, pelo do MEC através da CAPES. Um exemplo é a realização do estágio de docência que a Capes passou a exigir de seus alunos bolsistas no decorrer da realização do curso de Mestrado ou Doutorado, com o intuito de envolver os estudantes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, assim como os professores destes programas, em experiências concretas de formação docente. Outro exemplo é a introdução de disciplinas nos programas dos cursos de mestrado e doutorado que têm como objetivo aproximar os discentes das especificidades da prática docente, como é o caso da cadeira denominada “Metodologia do Ensino Superior” oferecida por algumas instituições.

A investigação revela que as iniciativas mais significativas por parte das treze instituições colaboradoras concentram-se na oferta de uma formação inicial de seus docentes, ou seja, em programas oferecidos na fase inicial do seu ingresso como docente do ensino superior e no decorrer de seus estágios probatórios. A quase a totalidade das IES participantes revelaram que convocam seus professores novatos a participarem das atividades propostas, seja por meio de um programa formação de iniciação à docência, seja através de uma diversidade de ações de formação pedagógica. Cabe ressaltar que a qualidade e consistência destes programas e ações em termos de saberes docentes, não foram objetos de análise desta pesquisa, logo nossa afirmação levou em consideração apenas os dados objetivos de existência ou não de iniciativas por parte das instituições.

Após esta formação inicial ofertada pelas universidades, questionamos a formação continuada e a relevância dada a ela. Aqui o entusiasmo com a importância demonstrada na formação inicial cai por terra, visto que observou-se que das 13 colaboradoras, apenas seis têm um programa sistematicamente organizado, com atividades regulares e articuladas entre si. As cinco demais possuem apenas algumas ações em forma de palestras ou seminários, sem regularidade e ligação entre uma atividade e outra. Outro dado relevante é que de onze universidades que possuem alguma iniciativa (seja por programa ou ação), apenas uma instituição privada torna obrigatória a participação de seus educadores já instituídos na carreira.

Através deste panorama podemos inferir que a preocupação com a formação pedagógica do docente universitário por parte das IES do Estado ainda é muito tímida. Temos muito a evoluir neste aspecto para que o exercício do magistério superior obtenha a relevância que merece e seja tão valorizado quanto é a profissão de pesquisador no interior das universidades.

Não devemos ignorar a relevância de tais iniciativas, mas há que se ter um cuidado em observar a maneira como estas vêm sendo realizadas e os resultados obtidos destas ações, pois como explicitamos no decorrer do texto, pesquisadores como Bazzo (2007), Almeida e Pimenta

(2001), e Anastasiou e Pimenta (2014) não realizam um diagnóstico totalmente favorável de tais iniciativas.

Obviamente esta instituição (universidade) não conseguirá sozinha reverter esta cultura que acredita ser desnecessária uma formação específica para atuar no ensino superior, porém se esta instituição acreditar que tal formação é fundamental e iniciar um projeto sério e comprometido estimulará a tomada de consciência que gradativamente colocará a formação pedagógica do docente universitário como essencial a todos os campos do saber.

Para isso traçamos uma possibilidade inicial. As iniciativas de formação pedagógica do docente universitário disponibilizadas pelas IES a seus profissionais deveriam ocorrer sempre com a característica de um programa anual, sistemático, regular, com ações ligadas entre si e abordando como temas de formação as dificuldades e limitações apresentadas pelos próprios docentes. Todos os profissionais que compõem o quadro docente da universidade deveriam ser convocados a participar, independente de ser um professor novato ou já instituído.

Obviamente poderia se pensar em dois módulos. Módulo I como formação pedagógica inicial que seria destinado a docentes ingressantes e em estágio probatório. Módulo II destinado a docentes instituídos. O Módulo II poderia dividir-se com temas de formação diferentes no decorrer do ano e os educadores poderiam optar em qual participar, porém deveriam ter a obrigação de participar de algum.

Os temas abordados nestes módulos deveriam sempre ser decididos pelos próprios docentes no final de cada ano para que a equipe encarregada da coordenação destas formações tivesse um tempo hábil para desenvolver o programa para o ano seguinte.

Temos que ter a consciência que tais programas de formação pedagógica com o objetivo de desenvolver a profissionalidade docente serão influenciados por dois aspectos: os aspectos institucionais e os aspectos pessoais. Logo, tais iniciativas poderão dar maior ênfase sobre as questões relacionadas à profissionalidade docente, as relações de trabalho, a sua relação com a sociedade e a influência de todos estes fatores no cotidiano da universidade. Um programa de formação que não se descuide dessas determinações, certamente, propiciaria espaços de discussão sobre a realidade social a ser explicada, legitimada ou contestada pelo conhecimento produzido: trataria de problematizar os saberes específicos de um campo profissional e os saberes próprios da docência; questionaria a diferença de prestígio social que determinadas profissões recebem; colocaria na pauta a história da luta dos educadores e demais profissionais por espaços de autonomia e poder frente ao Estado, entre outras questões mais voltadas a compreensão do contexto em que se exerce o trabalho docente. Isso, a nosso ver, confere

contornos datados historicamente a explicitação do projeto de constituição da profissionalidade docente do professor universitário. (SACRISTAN, 1995).

No aspecto pessoal, seria essencial existir um equilíbrio entre a atualização na área específica e a atualização e aprofundamento na área didático-pedagógica da docência, visto que a prioridade no desenvolvimento do conhecimento do saber específico automaticamente relega os saberes docentes a um segundo plano. Sem dúvida esse é o fator mais difícil neste processo visto que o próprio estatuto científico da área educacional tem dificuldades em ser reconhecido.

Ultrapassar este dilema só será possível no momento em que a prática docente for reconhecida como uma prática social que forma as novas gerações, como ponto de partida para empreender mudanças no cotidiano do ensinar/aprender. Será esse, então o eixo nuclear de processos de formação pedagógica para a docência no Ensino Superior.

Estas são ideias iniciais, flexíveis que ficam a disposição para serem complementadas, alteradas e questionadas de acordo com o contexto de cada universidade e também no decorrer de novas pesquisas.

Como segundo Bazzo (2007, p. 199), “o cânone da pesquisa científica deixa claro que o papel do investigador é descrever, discutir, explicitar, mas não prescrever”, o objetivo destas ideias iniciais não foi traçar um plano milagroso que resolvesse o problema da insipiente formação pedagógica do docente universitário e sim apontar uma possibilidade de enfrentamento deste dilema.

Por fim cabe-nos uma pergunta: se é comprovado através de pesquisas realizadas ao longo dos anos que a formação pedagógica do docente universitário é deficiente, se as iniciativas propostas até aqui não tem sido suficientes para amenizar este dilema, será que as Universidades do estado estão trazendo parte desta responsabilidade para si e adotando medidas a fim de colaborar para a melhor formação dos profissionais que a representam?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. PIMENTA, S. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa G. Processos Formativos de Docentes Universitários: aspectos teóricos e práticos. In: ALMEIDA. M. PIMENTA. S. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANASTASIOU, Léa G. PIMENTA, Selma G. **Docência no Ensino Superior**. Porto Alegre: Cortez, 2014.

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

BAZZO, Vera L. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: desafios e possibilidades**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS 2007.

_____ Dilemas da Profissionalidade docente na Educação Superior: entre o cientista e o mestre. In: FRANCO. M. E. KRAHE. E. **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. EDIPUC: Porto Alegre, 2008.

CAMPANÁRIO. Milton A. **A Evolução do Ensino da Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração no Brasil**. Rio de Janeiro: RAC, v. 16, n. 6, art. 1, pp. 765-783, Nov./Dez. 2012.

CASPER, G. (org.). **Um mundo sem Universidades?** UERJ: Rio de Janeiro, 1997.

CAVALIERI, Ana M. **Anísio Teixeira e a Educação Integral**. Paidéia: maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259. Disponível em www.scielo.br/paideia

CENCI, A. FÁVERO, A. TROMBETTA, G (Org.). **Universidade, Filosofia e Cultura**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CORRÊA, Adriana K. Formação Pedagógica do Professor Universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: ALMEIDA. M. I. PIMENTA. S. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, Luiz A. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____ **A Universidade Crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____ **Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – Estado e Mercado**. Campinas: Educ. Soc., vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

CUNHA, Maria I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: J. M. Editora, 1998.

_____. **Pedagogia Universitária no RS: movimentos e sinergias**. In: Morosini, M.C. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

_____. **Docência na Universidade, Cultura e Avaliação Institucional: saberes silenciados em questão**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

_____. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas - SP: Papirus, 2012.

CURY, Carlos R. **Quadragesimo ano do Parecer CFE nº 977/65**. **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, set/dez. 2005.

DALBOSCO, Claudio A. **Ética e Ciência na Educação Superior: formação para a cidadania democrática**. In: REZER. R. **Ética e Ciência na Educação Superior**. Chapecó: Argos, 2013.

FÁVERO, Maria L. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

FISCHER, Tânia. **Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional**. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, abr./mai./jun., p. 119-123, 2003.

FRANCO, Maria E. GENTIL. Heloisa. **Identidade do Professor de Ensino Superior: questões no entrecruzar de caminhos**. In: FRANCO. M.E. KRAHE. E. **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUC, 2007.

FRANCO, Maria A. **Prática Docente Universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria E. KRAHE, Elisabeth D. **Pedagogia Universitária na UFRGS: espaços de construção**. In: MOROSINI. M. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS, 2003.

GATTI, Bernardete. **Professores no Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2007.

GODOY, Arilda S. **Didática para o Ensino Superior**. São Paulo: Iglu, 1988.

GOERGEN, Pedro. **Ensino Superior e Formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação**. In: Sobrinho, J. D. Ristoff, D. **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadão**. Florianópolis: Insular, 2002.

GOERGEN, Pedro. **Prefácio**. In: **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

ISAIA, Silvia M. BOLZAN. Doris P. V. **Formação do Professor do Ensino Superior: um processo que se aprende?** Revista do Centro de Educação. Santa Maria: UFSM. V.29, v.2, 2004.

ISAIA, Silvia M. Desafios á Docência Superior: pressupostos a considerar. **Educação Superior em Debate nº 5**. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006.

ISAIA, Silvia M. BOLZAN. Doris P. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: BOLZAN D. ISAIA. S. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUC, 2009.

LATINI, Rose M. **Análise dos produtos de um mestrado profissional as área de ensino de ciências e Matemática**. Revista Ensino, Saúde e Ambiente, p. 45-57, 2011.

LIBÂNEO. José C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO. Regina C. T. **Procedimento metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Revista Katál, v.10, 2007, n. esp. p. 37-45.

MACHADO, Nilson J. **Epistemologia e Didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACIEL, Adriana M. A Geratividade docente na Educação Superior e os movimentos (trans)formativos para o desenvolvimento profissional. In: BOLZAN D. ISAIA S. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUC, 2009.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

_____ (org.). **Docência na Universidade**. Campinas – SP: Papirus, 2000.

MARTINS, Pura L. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: **Lições de Didática**. Campinas – SP: Papirus, 2006.

MUHL, Eldon H. Cultura Empresarial e Formação docente: os riscos da instrumentalização da educação superior. In: CENCI A. FÁVERO A. TROMBETTA G. **Universidade, Filosofia e Cultura**. Passo Fundo: UPF, 2009.

NÓVOA, A. Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In: **Ciências da Educação em Portugal**. Porto: SPCE, 1991.

_____ **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: Educa, 1992.

ORTEGA Y GASSET, José. **Missão da Universidade**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

PACHANE, Graziela. **A importância da Formação Pedagógica para o Professor Universitário: a experiência da Unicamp**. Tese de doutorado. 2003.

_____ Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. **Educação Superior em Debate n° 5**. Docência na Educação Superior. Brasília: INEP, 2006.

_____ Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. In: BOLZAN D. ISAIA S. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUC, 2009.

PAVIANI, Jayme. Ainda é possível a formação universitária? In: CENCI A. FÁVERO A. TROMBETTA G. **Universidade, Filosofia e Cultura**. Passo Fundo: UPF, 2009.

REZER, Ricardo (Org.). **Ética e Ciência na Educação Superior**. Chapecó: Argos, 2013.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas - SP: Papyrus, 2001.

RODRIGUES, J. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas - SP: Autores Associados, 2007.

SACRISTÁN, Gimeno J. O Currículo e Diversidade Cultural. In: Silva, Tomaz T. Moreira, Antônio F. **O Currículo e os novos mapas políticos e Culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, B.S. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBRINHO, José D. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado**: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

TRINDADE, Hélio. BLANQUER. Jean-Michel. (Org.). **Os Desafios da Educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, Ima Passos (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papyrus, 2006.

_____ Trajetória Profissional de docentes universitários: um estudo no campo da saúde. In: BOLZAN D. ISAIA S. **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUC, 2009.

_____ **A Escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ZABALZA, Miguel. **O Ensino Universitário: seus cenários e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Anexos

**UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FRANCIELE WOZNIAK CAMPAGNOLO

PROJETO DE DISSERTAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

Passo Fundo

2015

TEMA

As iniciativas das Universidades gaúchas na formação pedagógica de seus docentes.

1 EQUIPE EXECUTORA

- a) Autora: Franciele Wozniak Campagnolo
- b) Prof. Orientador: Dr. Eldon Henrique Muhl

2 PROBLEMA

Atualmente, não é raro encontrarmos profissionais saindo das universidades sem estarem adequadamente preparados para exercer a profissão em que se formaram. O que se constata, de modo geral, é uma deficiente formação profissional e humana, que, além de trazer prejuízos no campo profissional, contribui para o baixo desenvolvimento social.

Ao mesmo tempo é frequente encontrarmos estudantes que, quando questionados, enfocam a dificuldade que sentem em compreender o que seus professores explicam em sala de aula. Relatam que o conhecimento de seus docentes é muito consistente e isso é notório por suas capacidades de discorrer por horas sobre o mesmo assunto, concomitantemente, com as titulações que possuem, porém esses docentes não conseguem transmitir seus conhecimentos de forma clara em suas exposições e definem tal contexto dizendo que o problema é a falta de didática de seus educadores.

Tal cenário apresenta-se em todos os campos do conhecimento, porém, com maior frequência, nas áreas das ciências exatas, ou conhecimentos específicos referentes a uma profissão, onde a pessoa que conduz o aprendizado é um profissional especialista e muito competente em sua área de atuação, habilitado para a docência no ensino superior, através dos programas de mestrado e doutorado, que não raras vezes reproduz em sala de aula a sua prática profissional, através de relatos ou experiências práticas, mas muito pouco preocupando-se com as questões pedagógicas em relação ao conhecimento que abordará, refletindo sobre sua relevância ou metodologias de ensino.

A formação específica para o exercício da docência também contribui para o agravamento desta realidade na medida em que ela é inexistente. As exigências para um profissional entrar no meio acadêmico superior limitam-se à titulação de mestres e doutores, porém os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm como objetivo principal formar pesquisadores em uma determinada área do saber. As finalidades dos programas de mestrados

e doutorados não giram em torno da formação docente, estes oferecem apenas uma ou duas disciplinas de 45 a 60 horas que abordam tal temática.

A docência universitária é uma profissão que exige de seus colaboradores conhecimentos específicos. Um de seus maiores objetivos é estabelecer um processo mediador entre professores e alunos, que são indivíduos diferentes, na construção e conquista do conhecimento. A docência universitária constitui-se de vários saberes, entre eles: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Todos esses conhecimentos e especificidades docentes acabam sendo desconhecidos por grande parte dos professores, em razão de, no momento em que se preparavam através de seus mestrados e doutorados, estarem voltados exclusivamente para os conhecimentos referentes aos seus objetos de pesquisa.

Concomitantemente, as formas de ingresso e seleção de um profissional nas IES fundam-se essencialmente em suas titulações (se é mestre e/ou doutor) e no rendimento de sua carreira como pesquisador. Nos casos em que os profissionais são convidados a ministrar algumas disciplinas, é observado ainda o sucesso profissional que este indivíduo possui no desempenho de sua atividade. O fato é que, seja por concurso, contrato ou convite, as exigências feitas a um candidato voltam-se muito mais para os saberes específicos referente à área do conhecimento em que este vai abordar do que pelos saberes docentes.

Os motivos que levam um profissional a agregar a docência universitária no seu rol de atividades são os mais variados e, geralmente, são alheios à docência em si. Tais razões gravitam em torno de três motivos principais: complementação de renda; mera oportunidade que surgiu em decorrência de anos de uma atividade profissional bem sucedida; ou aumento de status social. Nesse contexto, um dos dilemas mais significativos é que essa passagem do profissional especialista “em” para o “professor universitário” nem sempre ocorre. A constituição da identidade docente transcende o esforço pessoal do educador e depende também da instituição que o mesmo representa ou passará a representar.

Nesta linha de pensamento, surge a indagação sobre o papel e o comprometimento da universidade para com seus docentes. As exigências e os procedimentos requeridos são adequados para a seleção de um bom docente e, na sequência, existe uma ação ou política institucional de aperfeiçoamento da prática docente? Quais seriam as políticas e as ações institucionais de formação pedagógica que as universidades do Rio Grande do Sul disponibilizam para a formação inicial e continuada de seus educadores?

3 JUSTIFICATIVA

O ensino superior no Brasil sempre esteve muito voltado para o credenciamento profissional. Os docentes que compunham os quadros acadêmicos, desde a origem do ensino superior, tiveram seu ingresso garantido por questões alheias à docência em si. Nos primeiros séculos de sua existência, os cursos de graduação selecionavam os seus professores a partir do sucesso que estes possuíam no desempenho de suas áreas de atuação específicas. O que habilitava esses profissionais a ministrarem aulas no ensino superior era ser formado e atuar na mesma área específica que ministrariam suas aulas. Não existia nenhuma preocupação com uma formação pedagógica prévia, logo, esses profissionais eram totalmente leigos em relação à docência e suas especificidades.

Atualmente, os programas de pós-graduação *stricto sensu*, que habilitam um indivíduo a entrar no ensino superior, estão voltados para a formação de pesquisadores, pouco se engajando com a docência, principalmente aqueles ligados a áreas das ciências exatas.

Os docentes, por sua vez, ao dar início as suas carreiras universitárias, têm por prioridade a pesquisa, enxergam nas universidades a possibilidades de pesquisar. A docência vem em segundo plano, ou, para alguns docentes, é o preço que se paga para ser um pesquisador.

Fica claro que a docência não é prioridade para a maioria dos nossos docentes e o dilema da formação pedagógica acompanha a história da formação de professores desde o surgimento do ensino superior.

Existem certos dilemas que mesmo com o passar dos anos, a mudança nos contextos, o avanço da tecnologia, entre outros, são recorrentes no ensino superior. Um deles é a constatação dos alunos quanto à falta de didática dos seus docentes. As aulas ministradas, geralmente, de forma expositiva, demonstram que os docentes possuem vasto conhecimento sobre os assuntos que abordam em razão das inúmeras informações e dados que apresentam, além das formações acadêmicas que os habilitaram para estarem ali. O dilema inicia no momento em que os discentes não conseguem relacionar essas informações e dados, transformando-os em novos conhecimentos. Segundo esses alunos, isso ocorre porque a explicação dada não é clara, impossibilitando o entendimento geral do conteúdo, não gerando, assim, um novo saber. Esse dilema tem ultrapassado os avanços atingidos.

Um dos fatores que contribui para tal dilema é que parte dos docentes que compõe, atualmente, o cenário superior sente dificuldades no seu ingresso e, principalmente, na

constituição dessa identidade que deveria ser a sua profissão, ou segunda profissão em casos em que trabalham com suas especialidades em turno adverso.

Outro fator que merece ser citado é que grande parte desses profissionais afirma que a docência superior não fazia parte de seus planos iniciais, não era o projeto profissional e que sua presença no meio acadêmico deu-se por razões alheias à docência em si.

Dentre estas razões, as três mais frequentes em seus discursos são: a) complementação de renda, b) reconhecimento social ou status social, c) mera oportunidade que surgiu em decorrência da experiência profissional. O fator que chama a atenção nestes discursos é que a docência não é definida por eles como uma profissão, ou segunda profissão, e sim como uma atividade extra que desempenham em momentos em que não estão em seus ambientes de trabalho.

Corroborando para esta situação, a legislação vigente no que diz respeito ao docente universitário, LDB 9394/96, no art. 66, apenas cita que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No que diz respeito às Instituições de Ensino Superior, a LDB no art. 52, inciso II e III faz a exigência de um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado e atuando em regime de tempo integral.

É fácil perceber que a lei não aborda a formação do docente universitário com a relevância que deveria, além de tratá-la como uma “preparação”, cita apenas a titulação mínima exigida de seus professores para o credenciamento das IES, deixando a cargo das mesmas e do próprio indivíduo sua preparação a fim de obter um bom desempenho pedagógico.

Considerando que os programas de mestrados e doutorados voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecem estes com sua formação pedagógica e humana deficiente, o que contribui para um desempenho, por vezes, insuficiente quando ingressam no ensino superior.

Perante todo este contexto, pensamos ser fundamental que as universidades tenham iniciativas internas com o objetivo de amenizar este dilema, inserindo o novo educador em seu meio acadêmico, familiarizando-o com os procedimentos, normas da instituição e ofertando-lhe, e aos demais educadores do nível superior, uma formação pedagógica consistente e contínua.

Na busca de identificar quais seriam e se existem esses programas de formação pedagógica nas universidades gaúchas é que se justifica este projeto.

5 OBJETIVOS

5.1 GERAL

Diagnosticar quais são as políticas e as ações institucionais de formação pedagógica por parte das universidades do Rio Grande do Sul para contribuir na formação de seus docentes.

5.2 ESPECÍFICOS

- a) Abordar a história da Educação Superior no Brasil, o papel da universidade e a sua missão no campo do ensino;
- b) Tematizar o conceito de docência no Ensino Superior, o processo seletivo do docente e a constituição da identidade docente na universidade;
- c) Identificar as iniciativas por parte das Universidades (no ingresso e na formação continuada) para a formação de seus docentes;

6 METODOLOGIA

A escolha metodológica, sem dúvida, é um dos pontos mais críticos de um trabalho de pesquisa, pois sua influência repercute em toda a estrutura do mesmo. Em se tratando dos estudos que envolvem diferentes períodos históricos e mais de um sujeito, não há como fugir de uma leitura profunda, atenciosa e detalhada.

Logo se define a presente pesquisa, em primeiro ponto, como qualitativa, com característica bibliográfica, pois se realiza um resgate histórico de conceitos, sua estruturação e, conseqüentemente, sua análise profunda e hermenêutica.

Utiliza-se o roteiro para pesquisa bibliográfica produzido por Lima e Miotto (2007), que possui profunda influência de Salvador (1986). Segundo os autores citados, trabalhar com pesquisa bibliográfica nada mais é que um estudo qualitativo, cujo objeto possui características comuns como: a) histórico (está em um tempo); b) tem consciência histórica (seu valor é dito relevante por todos os homens); c) identifica o sujeito quando o pesquisador vê-se identificado com o objeto intrínseco e extrínseco em sua ideologia (demonstra interesses e visões de mundo

ligados a si); d) predominantemente qualitativo (o que não exclui totalmente eventuais dados quantitativos).

Tratando-se de uma pesquisa com traços bibliográficos, logicamente, a mesma apoia-se numa rotina de leitura e interpretação de textos, em que é necessária uma escolha cuidadosa e justificada de cada texto a ser lido, baseada na sua utilidade para o trabalho. Estas obras podem ser de diversos períodos históricos (períodos que não podem ser ignorados durante sua leitura), de diversas línguas e diversas fontes, tanto monografias, dissertações, livros e artigos.

Esta pesquisa define-se como sendo de caráter qualitativo, pois, segundo Strauss e Corbin (1990, *apud* Esteban, 2010), “por pesquisa qualitativa entendemos qualquer tipo de pesquisa que gera resultados que não foram alcançados por procedimentos estatísticos ou outro tipo de quantificação”. Pode referir-se a pesquisas sobre a vida das pessoas, histórias, comportamentos e também ao funcionamento organizativo, aos movimentos sociais ou às relações e interações. Alguns dados podem ser quantificados, porém, a análise em si mesma é qualitativa.

A pesquisa qualitativa é muito mais fácil de ser caracterizada do que definida em função de ter entendimentos diferentes entre os autores que tratam sobre ela e também por alguns termos em inglês terem sido traduzidos equivocadamente, alterando seu real sentido. No entendimento de Esteban (2010), a pesquisa qualitativa é um ato de inquirir comprometido em analisar cada detalhe do objeto de estudo ou situação em seus mínimos detalhes com a intenção, de, após, constatada a realidade, fazer-se uma reflexão e criar conhecimentos ou alternativas que contribuam para transformar a realidade do objeto de estudo.

A forma de escrita para responder o presente projeto será a hermenêutica, conforme explicitado por Gadamer (1997) e dissertada por Cruz (2009), em que, partindo de uma esfera dialógica, mostra-se como a forma da “tradução e interpretação textual.” (CRUZ, 2009, P. 58).

O objetivo central deste trabalho é identificar quais são as ações e as políticas institucionais de formação pedagógica que as universidades gaúchas disponibilizam para a formação inicial e continuada de seus docentes. Para isso, será enviado um ofício (anexo 1) ao reitor de cada instituição explicando a intenção da pesquisa. Será anexado um questionário (anexo 2) com questões que nortearão as conclusões da pesquisa, bem como será solicitado uma cópia do programa ou projeto de formação docente de cada universidade que se propor a participar deste trabalho, para posterior descrição e análise. É importante salientar que a análise a ser feita é quantitativa. Este estudo não tem por objetivo fazer uma análise qualitativa dos

programas de formação pedagógica oferecidos pelas instituições e nem comparar um programa com outro.

A presente pesquisa será dividida em quatro partes. A primeira será introdutória. Na segunda parte abordaremos o primeiro capítulo, a Universidade será o centro dos apontamentos, porém sua contextualização será dividida em três subitens para que o entendimento do “todo”, que compõe essa instituição, aconteça mais facilmente. No item 2.1, será contextualizada a história da educação superior no Brasil. Traremos, mesmo que de forma breve, as primeiras iniciativas de faculdades ou cursos isolados até a criação da universidade e sua evolução ao longo da história. Para abordar os pontos mais significativos de sua trajetória, baseemo-nos, principalmente, nas obras de Luiz Antônio Cunha, um dos maiores pesquisadores da Universidade brasileira. No decorrer do item 2.2, traremos a definição de universidade e sua missão para com a sociedade, sob o ponto de vista clássico. Reuniremos o pensamento de alguns autores sobre esses conceitos e, de maneira sucinta, abordaremos o que a Universidade é (ou deveria ser), bem como a missão que cumpre (ou deveria cumprir) segundo o entendimento clássico. Ao longo da explicitação do item 2.3, discorreremos, apoiada em diversos autores, sobre a realidade que a Universidade vive atualmente. De maneira não tão aprofundada, abordaremos as crises vivenciadas pela instituição, as transformações que a sociedade capitalista gerou, o impacto das inovações tecnológicas e as mudanças no seu conceito e na sua missão para com a sociedade que a compõe.

Na terceira parte, segundo capítulo, discorreremos sobre a docência no Ensino Superior. Por conter vários elementos que influenciam a docência, este capítulo também dividir-se-á em subitens. Na unidade 3.1, tematizaremos o conceito de docência no ensino superior, as principais atribuições que cercam a atividade de um professor universitário e o papel que este cumpre (ou deveria cumprir) em sala de aula. Na unidade 3.2, o ponto chave será o ingresso dos profissionais no mundo acadêmico superior. O que habilita um professor a ministrar aulas nos cursos de graduação e as exigências que lhes são impostas. Também será apontada a forma de ingresso desses docentes, os concursos, os contratos de hora-aula e o suporte que esses profissionais recebem (ou não) nas instituições, através das coordenações de cursos, no início de suas atividades. Na unidade 3.3, a identidade docente será o foco. O dilema da constituição desta identidade será o centro dos apontamentos. Questões como: “os profissionais que adentram o ensino superior constituem a identidade docente?”; “como se agrega essa identidade?”; “de que maneira o contexto influencia para a constituição (ou não) de tal identidade?”; “o que se entende por identidade docente?”; darão forma a esse subitem.

No quarto capítulo, será abordado o resultado da pesquisa, os programas existentes e suas descrições. O capítulo será dividido em três subitens. Na unidade 4.1, serão trazidos os documentos recebidos de todas as universidades que se propuserem a participar do estudo. Na unidade 4.2, será feita a descrição de cada programa de formação pedagógica existente nas universidades. Na unidade 4.3, será contextualizada a porcentagem de universidades que propõem a seus docentes a oportunidade de aperfeiçoar-se em relação aos saberes pedagógicos.

É relevante salientar que este projeto não é um estudo concluído, logo, poderá sofrer algumas alterações no desenrolar de seu percurso.

7 MARCO TEÓRICO

Para discorrer sobre a formação pedagógica dos docentes, é necessário que se faça uma análise sobre a universidade, o mundo em que ela insere-se e as influências que este exerce sobre tal instituição. Isto porque a história da formação pedagógica do professor universitário aconteceu ao mesmo passo das transformações da Universidade.

No Brasil e, de um modo geral, nos países que tiveram colonização portuguesa, a instituição de universidades foi um processo lento e tardio. Segundo Trindade e Blanquer (2002) “as primeiras instituições são criadas somente no século XIX: diferentemente do conjunto da América, o Brasil chegou à independência sem nenhuma universidade”.

As primeiras escolas superiores do Brasil tiveram início em 1808, quando a família real portuguesa chegou e precisava, segundo Bazzo (2007), “abrigar os membros da corte e reproduzir a burocracia que o agora reinado demandava”. Tais escolas eram fortemente seletivas e centralizadoras. No entendimento de Bazzo (2007), “o ensino superior no Brasil, desde suas origens, esteve muito ligado à concessão de diplomas que possibilitam o exercício de uma profissão”.

Os profissionais que compunham o quadro docente destas escolas eram escolhidos por serem os mais bem sucedidos em sua área de atuação específica e, uma vez inseridos, possuíam cátedras vitalícias. Por se tratar de profissionais de um campo específico do conhecimento, eram leigos em relação à docência e questões pedagógicas. Como o objetivo maior destas escolas era a formação profissional, o conhecimento era repassado de uma forma hierárquica e acabado, como um dogma. No entendimento de Masetto (2000), a lógica era “um professor que sabe e

conhece ensina a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão”.

Neste período, não se exigia dos futuros docentes nenhuma preparação ou formação específica para o exercício do magistério superior. O que lhes habilitava era os seus diplomas, e os docentes deveriam ministrar as aulas na mesma área profissional em que eram formados e atuavam. Para Bazzo (2007), “a profissionalidade repousava na atividade profissional específica, cuja importância advinha das carreiras consagradas e respeitadas pela sociedade e de que o professor universitário deveria ser um competente representante”.

Neste período histórico, as aulas ministradas pareciam grandes palestras sobre os pontos compreendidos como sendo os mais relevantes (segundo o catedrático) em cada área do conhecimento. Eram aulas, na maioria das vezes, expositivas e cansativas sobre cada assunto e não existia nenhuma preocupação quanto às questões didáticas e pedagógicas na formulação destas palestras. O discente, por sua vez, deveria ouvir o que era professado de forma silenciosa e passiva. Nesta concepção de ensino superior, segundo Pachane (2003), “não havia necessidade de uma formação específica para os professores universitários, uma vez que os processos de ensino aprendizagem que o embasavam caracterizavam-se por sua simplificação, isto é, eram repassadores de conteúdos prontos e acabados”.

Em suas pesquisas, Ribeiro Júnior (2001) aponta que, no período imperial, alguns intelectuais já se preocupavam com a qualidade do ensino superior. Isto é facilmente comprovado através de um parecer de 1882 firmado por Rui Barbosa, onde o mesmo censurava a realidade do ensino superior, principalmente nos cursos de Direito e afirmava que “uma reforma completa dos métodos e dos mestres se fazia necessária”.

A primeira universidade brasileira foi criada em 1920, através do decreto 14.343 durante o governo de Epitácio Pessoa. Através do agrupamento da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, houve, então, o surgimento da Universidade do Rio de Janeiro. (CUNHA, 1986).

No final da República Velha e início da Era Vargas, a educação era um dos pilares das discussões vigentes. A industrialização exigia da Universidade a escolarização da população para atender as demandas de mão-de-obra, concomitantemente, aumentava a necessidade por docentes e pesquisadores para atender essa nova demanda mercadológica. Foi nesse momento que ocorreu a Reforma do Ensino Superior, consumada por Francisco Campos em 1931. No texto que descrevia as razões desta reforma, a preocupação com a formação docente é notória

Quanto aos professores dos cursos de ensino superior, a reforma prevê várias providências de manifesta utilidade. [...] A reforma altera, de modo profundo e radical, o sistema de recrutamento do corpo docente. O concurso de provas será precedido de um concurso de títulos ou, antes, de provas pré-constituídas da capacidade do candidato. [...] Será instituída uma comissão examinadora de cinco especialistas, três dos quais serão obrigatoriamente estranhos á Congregação, por forma a atender á exigência de serem os especialistas apreciados por especialistas. [...] O direito a vitaliciedade, adquirido desde o primeiro provimento na cadeira, colocava os professores bons e os maus professores no mesmo pé de igualdade quanto aos privilégios inerentes á cátedra. A reforma estabeleceu que a primeira nomeação se fará por um período de dez anos, após o qual terá o professor de oferecer novas provas de capacidade, dentre as quais avultarão, certamente, as por ele dadas pelos trabalhos e pela sua dedicação ao ensino durante o período inicial. Só então, novamente julgados pela comissão, é que se investirá da cátedra por título vitalício. [...] Não é bastante, porém, escolher bem o professor. Será necessário acompanhar-lhe o ensino e criar um sistema de estímulos reais, capazes de incentivá-lo a dar toda a medida dos seus méritos. Ao conselho técnico e administrativo cumpre acompanhar solícitamente os cursos, de maneira a verificar se são ministrados com eficiência, propondo as medidas necessárias ao melhoramento do ensino, quando este se revelar ineficiente ou lacunoso. (Apud FÁVERO, 2000, P. 28/29)

Nos anos que seguiram à Reforma do Ensino Superior, tivemos o surgimento de outras grandes universidades. Em seus apontamentos, Cunha (1986) cita, em 1934, o surgimento da Universidade de São Paulo – USP; na sequência, em 1935, Anísio Teixeira criou a Universidade do Distrito Federal – UDF e, em 1961, Darcy Ribeiro deu vida a Universidade de Brasília – UnB.

O período compreendido como República Populista, que foi de 1945 a 1964, foi marcado pela criação das primeiras políticas educacionais que levam em conta a formação docente, estas nasceram juntas com a CAPES – Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Posteriormente, entre as décadas de 60 e 70, foram institucionalizados os cursos de Pós-Graduação *stricto e lato sensu*, mestrados e doutorados. Sem dúvida, no entendimento de Bazzo (2007), “esse momento pode ser considerado um divisor de águas em relação à formação/qualificação do professor universitário”.

No decorrer dos anos 60, a universidade foi uma questão pontual nas discussões existentes. Os dilemas vivenciados por ela e base dos debates resultaram na Reforma Universitária, firmada com a Lei 5.540 de 1968.

No que diz respeito à pós-graduação, esta reforma deixa claro a indissociabilidade entre ensino e pesquisa dentro da universidade. A partir deste momento, para Bazzo (2007), “a profissionalidade docente vai se configurando como a capacidade de o professor ser, ao mesmo tempo, um pesquisador, um produtor de ciência, tecnologia e cultura, e mestre, sugerindo novo significado a seu antes exclusivo papel de transmissor de conhecimento”.

A docência do professor do ensino superior anteriormente mais vinculada ao saber aprofundado de uma dada atividade profissional, logo ao domínio de um conhecimento prático, gradativamente foi sendo transformada pela cada vez mais exigente formação teórico-epistemológica decorrente do exercício acadêmico de produção do conhecimento. Embora isso tenha sido um grande avanço na qualificação dos quadros universitários, o ensino propriamente dito não se beneficiou na medida esperada, pois não houve preocupação sistemática equivalente para a formação pedagógica desses mesmos quadros. Aliado a essa ausência, contribuiu para tal resultado em relação á docência o fato de a proclamada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, embora aceita como princípio ao nível do discurso, raramente se tornaria prática concreta no cotidiano universitário. (BAZZO, 2007, P. 53)

Todo este contexto, no início dos anos 70, gerou por parte de algumas universidades federais iniciativas de formação pedagógica para seus docentes. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, segundo os apontamentos de Franco e Krahe (2003), “a demanda por qualificação do professorado culminou na criação do Laboratório de Ensino Superior (LES)”. O LES, então, ofereceu inúmeros cursos de pós-graduação *Lato Sensu* sobre Metodologia do Ensino Superior, a partir dos quais começaram a surgir solicitações dos cursos vinculados à área da saúde. O Laboratório do Ensino Superior, coordenado pela Faculdade de Educação da UFRGS, foi a estratégia utilizada para promover o “treinamento” dos professores universitários à época. (FRANCO E KRAHE, 2003).

Também houve algumas iniciativas por parte da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no decorrer dos anos 70. Entretanto, essas iniciativas eram, segundo Bazzo (2007), “comandadas por uma reitoria marcada pela tecnocracia e coube ao Diretor Técnico de Ensino de Graduação, professor do curso de Engenharia Mecânica, a tarefa de propor e implantar tais processos”.

Na década de 1970, em plena ditadura no país, a formação de professores passou a ser entendida mais como treinamento do que como aquisição de saberes. Segundo as citações de Martins (2006), valorizam-se os instrumentos técnicos necessários à transmissão e à aplicação do conhecimento científico, então dito neutro e reproduzido em outra instância. Seus esforços concentraram-se na qualidade dos produtos, na sua eficiência e eficácia, relativizando-se a importância dos processos. O professor era considerado um executor de tarefas que deveria dominar os conteúdos e as técnicas de transmissão do conhecimento necessário à reprodução da força de trabalho requerida por aquela fase do capitalismo. (MARTINS, 2006)

O entendimento de Bazzo (2007), em relação a esta visão de educação e conseqüente intencionalidade na formação pedagógica, diz que, até hoje, a epistemologia que lhe dá fundamento e corpo exerce grande influência sobre a profissionalidade docente, principalmente

entre os professores universitários em áreas mais tecnológicas e distantes da discussão educacional. Ainda se encontram muitos deles que, ao acreditar ser a pedagogia um conjunto de normas e procedimentos para o domínio da atividade de ensinar, supervalorizam os instrumentos técnicos necessários à transmissão e à aplicação do conhecimento científico, visto como neutro e reproduzido por pesquisadores movidos por nenhum outro interesse que não o desenvolvimento da ciência. (BAZZO, 2007).

Em decorrência da grande massificação do ensino superior ao longo do século XX, a LDB 9.394/96 redefiniu o estatuto das instituições de ensino superior definindo a sua identidade, a área de atuação e as responsabilidades. Assim, mais especificadamente o ensino superior, houve um salto quantitativo, aumentando significativamente o número de instituições, inclusive acarretando o aparecimento massivo de organizações que oferecem educação na modalidade à distância. Essa massificação trouxe ganhos discutíveis para a sociedade, visto que houve um aumento do número de instituições e não, necessariamente, acréscimo em termos de qualidade de aprendizado para as classes que a elas tiveram acesso.

A ideia de massificação tem como pressuposto uma concepção elitista do saber. Como efeito, se a reforma pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, abrindo as portas da universidade, e se com a entrada das “massas” na universidade não houvesse crescimento proporcional de infraestrutura de atendimento (bibliotecas, laboratórios) nem do corpo docente, é porque está implícita a ideia de que para a “massa” qualquer saber é suficiente, não sendo necessário ampliar a universidade de modo a fazer que o aumento da quantidade não implicasse diminuição de qualidade. (CHAUÍ, 2001, P. 51).

No Brasil, a demanda por educação superior é muito grande. No entanto, esse crescimento não provocou a massificação do atendimento por meio das universidades públicas como foi regra na América Latina. Ao contrário, o sistema público tornou-se mais qualificado, com uma expansão mais no último mandato do governo Lula, sendo a expansão mais significativa feita pelas vias do ensino privado.

O que se pode levar como um ganho, por um lado, é a ampliação de ofertas no ensino superior, por outro, deve-se ter os cuidados devidos com a mercantilização da educação. Infelizmente, a educação tem sido vista como um grande comércio lucrativo, onde empresários investem visando apenas ao retorno financeiro, tratando a educação como um produto que será vendido aos clientes da maneira mais satisfatória possível, gerando, assim, mais lucros, onde quem manda é o cliente, antigo aluno. Todo esse comércio educativo gera uma oferta descomprometida com a sociedade e, muitas vezes, são travadas concorrências entre as instituições para a venda de seu produto.

Penso que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas a ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade. Como disse, a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações. (SANTOS, 2004, P. 39).

Quanto às mudanças ocorridas nos ambientes externos, também, são importantes aquelas desencadeadas no interior das instituições e nos diferentes modelos que se constituíram. Um exemplo é a expansão da educação na modalidade à distância. Este é um campo ainda difícil de ser contabilizado e seguido com maior rigor. As atuais políticas dão esperança de um maior controle dos órgãos governamentais neste setor, porém os resultados ainda são pouco visíveis. As novas tecnologias têm possibilitado grandes progressos neste campo e muito ainda deverá surgir.

É evidente que todas essas mudanças representam, sobretudo, uma transformação na questão do conhecimento; na sua aquisição, no seu uso, na ressignificação, nas novas formas de transmissão, enfim, enfrentamos uma nova relação com o conhecimento, seja na sua mediação, seja na sua disseminação. A universidade, como espaço por excelência, da reprodução, transmissão e ressignificação do conhecimento adquire novos sentidos naquilo que lhe é intrínseco. As novas gerações que chegam à universidade exigem que ela aja com rapidez na difusão do saber e que se abra para as novas descobertas, para poder acompanhar seu tempo e, de imediato, pela pesquisa, que se coloque adiante de seu tempo.

Casper (1997) define a universidade a partir de algumas características: unidade entre ensino, pesquisa e extensão, autonomia da ciência, autonomia em relação à dispersão¹¹ interdisciplinaridade, formação profissional, etc., em síntese, uma forma de organização “[...] cujo objetivo central consiste na reprodução de uma mesma finalidade mediante padrões de conduta normativamente estabelecidos e definidores do convívio entre pesquisadores, professores e estudantes.” (CASPER, 1997, P. 39).

Chauí (2001) entende que a universidade sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e está estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade que lhe são internos.

¹¹ Há uma série de expectativas em relação aos membros das universidades: pesquisar, ensinar, contribuir na esfera pública, ... e ela não pode atender a todos.

Pergunta-se: qual a missão da Universidade? Na visão de Ortega y Gosset (1999), a universidade deve preparar o estudante para viver a cultura do seu tempo, mas, para isso, não basta nem a simples formação de profissionais, nem a dedicação exclusiva à pesquisa, ou, em outras palavras, a universidade não se limita a uma missão, mas assume várias que todas integram-se no papel institucional de impulsionar a cultura do seu tempo.

A preocupação da universidade deveria estar centrada em seu público, nos sujeitos que são a sua razão de ser, no entanto, tem direcionado sua atenção para outros interesses como governos ou investidores privados. Segundo Ortega y Gosset (1999), a missão primordial da universidade é preparar o estudante para conhecer sua própria vida e vivê-la de maneira mais completa possível, isto é, formar uma pessoa culta, autônoma, que se media e sobrepõe ao seu tempo, podendo impulsionar criativamente o destino político do país. Esta ideia dá contornos a uma visão da universidade como espaço de formação de cidadãos, além da formação profissional, como guardiã da força “ espiritual reformadora da sociedade” (ORTEGA Y GASSET, 1999). A força dos ideais humanistas e existencial sobrepõe-se aos interesses mercantis e mundanos.

Atualmente, a universidade vive um momento de crise externa e interna. Externa porque não acompanha mais a sociedade em que está inserida, mudando, assim, o conceito recebido dos acadêmicos e cidadãos que a rodeiam. Segundo Zabalza (2004), para alguns, ela é a instância social que dá “títulos” e habilita profissionalmente (não importando tanto a qualidade da formação oferecida e sua adequação às demandas sociais como o próprio fato de que a frequentar é um trâmite inevitável para o “ credenciamento profissional”). Toda essa mudança de ótica deve-se às instituições, hoje, formarem profissionais para atuar no mercado e não cidadãos críticos.

Assim, segundo Panizzi (2006), o sistema educacional estabelecido volta-se, particularmente, para responder a necessidades muito específicas do mundo do trabalho, visualizadas nos limites desse contexto. E a formação marcada por esse caráter profissional 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 engessa-se, limita-se e, mais, homogeneíza-se: homogeneíza a si mesma – a universidade – e, também, o sistema educacional como um todo.

Internamente, a crise universitária apresenta-se na medida em que perde sua credibilidade diante dos educandos, educadores, funcionários e população em geral. Os jovens

consideram-na apenas como uma referência obrigatória para tentar, quem sabe, uma melhor colocação social diante de uma profissionalização. A instituição perde prestígio e poder de sedução, os quais foram, durante muito tempo, características fortes da mesma.

De acordo com o posicionamento de Panizzi (2006), faz-se necessária uma outra concepção de 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. Para tanto, a universidade precisa estar presente e disponível para todos; presente e disponível em todos os lugares; presente e disponível durante toda a vida.

Realizar toda essa mudança depende de políticas públicas e educacionais adequadas, dos educadores, educandos e funcionários que, hoje, constituem o todo organizacional de cada instituição. A partir disso, começa o questionamento sobre o papel de cada um destes segmentos e sujeitos para com sua universidade e ela para com eles. Trazendo o desafio para os docentes, vale salientar a sua relevância dentro da universidade e indagar: o que é ser educador atuando no ensino superior?

Conceituando docência, Veiga (2006) apresenta o seu sentido etimológico, nas suas raízes latinas, *Docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. No sentido formal, docência é o trabalho dos professores. Na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas.

Ser educador é intervir na realidade social do mundo, é construir e desconstruir conhecimentos juntamente com os alunos e fazer desses novos saberes uma forma de melhoria social. Para Pimenta (2002), ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professores e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.

As funções que um educador deve desenvolver são tão amplas quanto o seu conceito e vêm sendo modificadas na medida em que a sociedade avança e apresenta-lhe novas exigências. Reportando-se a LDB, Veiga (2006) afirma que, do ponto de vista da Lei nº 9.394/96, o art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias

letivos e horas-aula estabelecidas; participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Os desafios e as exigências para esse novo profissional que adentra o campo da educação não são poucos e nem fáceis, diante disso e concomitantemente com o fato de serem reduzidos os profissionais que se preparam especificamente para atuar no nível superior, será que a qualidade da formação dos nossos docentes e o seu desempenho são satisfatórios?

Partindo da formação do professor para atuar no nível superior, não podemos dizer que exista uma específica, o que existe é uma habilitação para a docência no ensino superior, que é feita através de cursos de pós-graduação. O ingresso nas Universidades é assegurado pela titulação de Mestre ou Doutor em um campo específico. A curiosidade está no fato que estes programas de mestrado e doutorado têm como objetivo formar pesquisadores em uma área do conhecimento específica e não garantir a formação pedagógica do futuro professor.

Já existem algumas iniciativas por parte de Universidades e órgãos financiadores que é a exigência que o mestrando ou doutorando curse uma cadeira que remete à formação docente intitulada de “Metodologia do Ensino Superior” ou “Introdução à Docência”. Essas cadeiras têm 40h ou 60h e não são suficientes para garantir a formação pedagógica do profissional, mas temos que reconhecer que já demonstram certa preocupação por parte destas instituições com a formação docente.

Ao observar o mundo acadêmico, não é difícil perceber que temos alguns educadores carentes de bases didáticas e pedagógicas, que reproduzem teorias já prontas sem, ao menos, questionar-se sobre a sua totalidade e se as mesmas proporcionam o aprendizado aos estudantes.

Rovai (2010) também menciona tal situação quando afirma que, carentes de formação pedagógica, os docentes universitários, em geral, vinham sendo autodidatas ou reproduzindo práticas exitosas de profissionais bem-sucedidos que lhes serviam de referência. Respeitados em áreas específicas de atuação, automaticamente, pareciam credenciados a entrar no campo da docência convencidos de que possuíam repertório capaz de habilitá-los a enfrentar a sala de aula universitária sem maiores problemas. Por bom tempo, puderam exercer este ofício sem que lhes fosse cobrada a disposição para produzir inovações nas formas de organização do trabalho pedagógico que praticavam.

Grande parte dos mestres universitários é pessoas que atuam em uma área específica e possuem o conhecimento da profissão que exercem, o que, apesar de ser de extrema relevância, não poderia garantir sua entrada numa universidade, afinal, onde estará o conhecimento didático e pedagógico? A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações

com segurança de sucesso. Infelizmente, parte dos docentes de nível superior formam-se no dia-a-dia, com suas lembranças enquanto aluno, utilizando seus conhecimentos subsumidos, ou de sua experiência profissional. No olhar de Zabalza (2004), apesar do lugar-comum de que ensinar aprende-se com a prática e de que “a experiência vale um diploma”, sabe-se bem que a prática, por si mesma, não resulta em aprendizagens claras. Muitas experiências no exercício profissional não costumam redundar, ao menos não de maneira unívoca e direta, em uma maior qualidade dessa prática.

Benedito (1995 *apud* PIMENTA, 2002, P. 36) também reflete sobre este tema, comentando que o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata, ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário.

A docência universitária surge na vida destes profissionais, segundo muitos relatos, como uma oportunidade e que estes aceitam por razões diversas como aumento de renda, status social, entre outros, mas raramente para ser professor, até porque eles definem-se pela profissão que exercem e não como professores. Essa constatação evidencia-se ainda mais quando se percebe que alguns docentes não conseguem definir o que é ser professor.

Na visão de Isaia (2006), normalmente, os professores definem-se a partir de suas áreas de conhecimento (física, engenharia, medicina, geografia, etc.), centrando-se mais em suas especialidades; desse modo, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada à missão formativa da educação superior.

Ainda para Zabalza (2004), dito em termos simples, muitos professores universitários auto definem-se mais sob o âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como professor de...). Sua identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantêm, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes.

A preocupação de quem deseja atuar no ensino superior gravita em torno do conhecimento específico de sua área, com o domínio do “conteúdo”, “científico”, pouco se preocupando com as questões que envolvem processos de aprendizagem, algumas vezes, desconhecendo-os. Na análise de Pimenta (2002), na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência

significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até o desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem.

Blegen e Cooper (1950 *apud* ROVAI, 2010, P.126) também constataam essa fragilidade na prática desenvolvida por docentes universitários, quando fazem a seguinte citação:

Há mais de meio século, o American Council on Education concluía que o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige nenhum pré-requisito em termos de capacitação para o exercício das respectivas funções. O docente do ensino superior era apontado como um profissional que, embora muitas vezes competente em termos de conhecimentos específicos, revelava-se frágil quando se defrontava com estudantes em salas de aulas e outras situações que envolviam o ensino e a aprendizagem.

Para Pimenta (2002), a formação do professor será sempre uma autointerrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E, por isso, a formação coloca-nos em confronto com nós mesmos, com o possível humano existente em nós. Veiga (2010) afirma que nossa condição humana caracteriza-nos como seres inacabados, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo. É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, como temos constatado ao longo da história da humanidade.

No ponto de vista de Isaia (2006), chama atenção a ausência de compreensão dos professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para exercer a docência. Assim, os docentes, mesmo estando cientes de sua função formativa, não consideram a necessidade de uma preparação específica para exercê-la. Como se o conhecimento específico desenvolvido anos de formação inicial e/ou ao longo da carreira e também do exercício profissional bastassem para assegurar um bom desempenho docente.

No que diz respeito à docência universitária, no art. 66, a LDB atual apenas explicita que os educadores serão preparados para atuação em sala de aula nos programas de mestrados e doutorados e que as instituições têm que dispor de, no mínimo, 30% de seus professores pós-graduados.

Segundo Isaia (2006), o ingresso na carreira docente pressupõe mestrado ou doutorado. Em razão disso, os professores iniciam a carreira docente em níveis avançados da progressão funcional, mas continuam sem preparação prévia para a docência, o que demanda a necessidade de constituí-la ao longo do tempo.

A pós-graduação não prepara para a docência na Universidade, volta-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de seus professores. A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário.

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

No Brasil, a LDB/96 não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como uma preparação para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Nestes, ou mesmo nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, geralmente, essa preparação vem ocorrendo por intermédio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características.

Mas em contraponto a isso, se o sujeito não se constitui como educador, não faz da docência sua profissão, ou uma das suas profissões, e a lei não dispõe de orientações quanto a sua formação como determinar a esses profissionais que busquem seus próprios conhecimentos no campo didático e pedagógico?

Atualmente, o ingresso de um docente na universidade dá-se por duas maneiras: concurso ou contrato de horas-aula. Vale salientar que a maioria dos professores no país atua no regime de horistas, mas, independente da forma que essa efetivação ocorre, os mesmos deparam-se com uma ementa, um cronograma de conteúdos a seguir e turmas a conduzir e fazem isso com total autonomia, sem grandes instrumentos para avaliá-los, atuam isolados.

Ainda não são raros os casos em que se observa, segundo Pimenta (2002), que o professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. Os resultados a que chega não são objeto de estudo ou análise nem individual nem do curso ou departamento, a não ser que eles

advenham situações negativas, reclamações de alunos, alto índice de retenção, etc. Não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, nem sequer necessita realizar relatórios.

A culminância destes fatores falta de preparação específica para a docência no ensino superior, a não constituição da identidade docente e o não reconhecimento da docência como profissão, acaba por contribuir para o aumento do quadro de insatisfações dos alunos perante a falta de didática de seus docentes, quadro que, ao invés de reduzir, vem se mantendo muito presente nas universidades ao longo do tempo.

Trazendo o desafio de amenizar este dilema para a universidade é que procuramos identificar quais são as iniciativas que estas instituições vêm tendo para tornar seus docentes mais preparados pedagogicamente para entrar e enfrentar uma sala de aula no ensino superior.

8 POSSÍVEL ESTRUTURA DE CAPÍTULOS

Capítulo I: Introdução

1.1 Delineamento da Pesquisa

1.2 Da Estrutura da Dissertação

Capítulo II: A história da Educação Superior no Brasil.

2.1 A História da Educação Superior no Brasil

2.2 Universidade: seu conceito, sua missão

2.3 A realidade atual das Universidades

Capítulo III: Docência no Ensino Superior.

3.1 Conceito de Docência no Ensino Superior

3.2 O Ingresso dos docentes no Ensino Superior

3.3 A Constituição da Identidade Docente

Capítulo IV: Identificação e análise das políticas e ações institucionais das Universidades do Rio Grande do Sul na formação de seus docentes.

4.1 Os documentos recebidos pelas Universidades

4.2 Os programas de Formação Pedagógica das Universidades Gaúchas

4.3 O diagnóstico da preocupação e iniciativas de formação pedagógica por parte das instituições gaúchas

9 CRONOGRAMA

Este cronograma descreve o provável roteiro que a pesquisa seguirá. Ao longo do desenvolver do trabalho, poderão surgir algumas pequenas alterações.

ÍTENS	Pesquisa	Discussões	Reelaboração	Entrega	Entrega	Qualificação	Finalização	Defesa
MÊS /	bibliográfica	Orientador	Projeto	Capítulo I	Cap. II		III Cap.	Dissertação
Mar/2015	X	X			X			
Abr/2015	X	X				X	X	
Mai/2015	X	X					X	
Jun/2015	X	X						
Jul/2015	X	X						X

10 ORÇAMENTO

TABELA DE ORÇAMENTO DA PESQUISA

Descrição	Quantidade	Valor (R\$)
Aquisição de Livros	10~20	1.600,00
Revisão Bibliográfica	1	500,00
Encadernação espiral	4	16,00
Encadernação capa dura	5	90,00
Fotocópias	500	60,00
Tinta para impressora	1	125,00
Despesas de deslocamento		120,00
	SOMA	2.511,00

Fonte: Dados pesquisados pelo autor

Questionário de Pesquisa sobre a Formação Pedagógica ofertada pelas Universidades gaúchas:

Este questionário é parte integrante da pesquisa de dissertação do programa de Pós Graduação que eu, Franciele Wozniak Campagnolo, realizo junto a Universidade de Passo Fundo – UPF sobre a formação pedagógica oferecida pelas Universidades gaúchas a seus docentes em nível inicial e continuado. O objetivo desta pesquisa não é fazer uma comparação qualitativa entre os programas, mas sim, uma análise quantitativa das políticas institucionais existentes.

Os questionamentos tomarão em média 15 minutos para serem respondidos e sua participação é muito importante para a concretização da pesquisa. As respostas devem ser descritivas e de acordo com as práticas existentes na instituição. Após completo, este questionário deve ser encaminhado para a autora da pesquisa através do email: frawozniak@hotmail.com

É relevante salientar, que as informações que forem disponibilizadas através deste questionário não serão vinculadas ao nome da instituição. Será mantido o total sigilo sobre a identidade da Universidade, apenas constará no interior da pesquisa uma porcentagem geral das políticas e ações institucionais de formação pedagógica existentes no estado do Rio Grande do Sul, ou seja, as informações serão utilizadas apenas como dados estatísticos.

Se por ventura surgir qualquer dúvida em relação a este questionário, favor entrar em contato através do email: frawozniak@hotmail.com ou pelo telefone (54) 9173-9816.

1 - Quando um docente ingressa na instituição para atuar nos cursos de graduação, lhe é oferecido algum programa de formação pedagógica? Caso a resposta seja positiva, como seria este programa?

2 – Existe algum tipo de avaliação que é feita no final de cada semestre ou ano para medir o desempenho do docente em sala de aula nos primeiros anos de trabalho na Universidade? Caso a resposta seja positiva, como seriam estas avaliações?

3 – Quais políticas ou programas de formação continuada ou formação pedagógica que a instituição possui para seus docentes (aprovadas em âmbito institucional)?

4 – Caso tenham ações institucionais para a formação pedagógica dos docentes, a participação é obrigatória? Há convocação ou ocorre por adesão voluntária? Há alguma outra forma de encaminhamento dos docentes para esses cursos?

5 – Se existirem programas ou ações de formação pedagógica na universidade, favor anexar uma cópia do projeto do mesmo para facilitar a compreensão do todo que fundamenta a formação pedagógica da instituição.

C186f Campagnolo, Franciele Wozniak

A formação pedagógica do docente universitário nas instituições gaúchas / Franciele Wozniak Campagnolo. – 2015.

164 f., il., color. ; 30 cm.

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

Orientação: Prof. Dr. Eldon Henrique Muhl.

1. Professor universitário – Formação. 2. Educação superior – História – Rio Grande do Sul. 3. Universidades e faculdades – Corpo docente. I. Muhl, Eldon Henrique, orientador. II. Título.

CDU: 378.124

Bibliotecária responsável Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364