



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS NÚCLEOS DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

Maria Emília Gonzaga de Souza

Brasília/DF

Dezembro de 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS NÚCLEOS DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, sob orientação da Prof.^a Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga.

Brasília, dezembro de 2010

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS NÚCLEOS DE
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga (orientadora)

Prof.^a Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB)

Prof.^a Dra. Eva Wairos Pereira (UnB)

Prof.^a Dra. Meirecele Calópe Leitinho – UFC

Prof.^a Dra. Cristina Maria D'Avila Texeira Maheu – UFBA/UneB

Brasília, 13 de dezembro de 2010

Agradecimentos

Agradecer não é coisa muito fácil, principalmente se agradecemos a quem nos deu algo que é muito precioso e imensurável como o tempo, a vida, os sentimentos e o companheirismo. E é justamente por isso que o agradecimento se faz indispensável. Então, mesmo com dificuldade quero deixar aqui meus profundos agradecimentos a Deus e a meus pais que me deram a vida no sentido pleno da palavra, vida corporal e espiritual que é força para lutar, sentir e amar. A meu esposo Raimundo pelo tempo, pelo companheirismo e principalmente por nunca deixar de acreditar em mim. A meus queridos filhos João Miguel e Maria Elisa pela compreensão e incentivo, mesmo sabendo que isso implicaria menos tempo dedicado a eles, tempo tão necessário na fase linda da vida em que eles estavam durante este estudo e ainda estão. Por isso, agradeço e ao mesmo tempo peço perdão pelas ausências, nervosismos e incompreensões. A meus irmãos, cunhados (as) e amigos(as), o apoio e torcida. Enfim, a todos que de uma forma ou de outra estão presentes nessas páginas e vibrando pela concretização deste sonho.

De forma muito especial agradeço a Ilma Veiga, que mais que ninguém esteve presente nesta caminhada dialogando, corrigindo, incentivando e, principalmente, ensinando com seu exemplo pleno de mestra.

Às minhas queridas professoras e amigas com as quais aprendi muito e continuo aprendendo: Benigna, Eva, Lívia, Cleide, Meirecele, Cristina, Teresa Cristina, Mirza e muitas outras e outros que caminharam comigo nesta estrada.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Docência na Educação Superior e Inovações Pedagógicas – Pró-Docência: Edna, Aquiles, Edileuza, Renata, Rosana, Ana Lório, Maranguape, Deliene, Maria Helena, Claudia Carneiro, Cristina Coelho, Odiva e Patrícia, pelas partilhas das dificuldades e pela soma das alegrias. Espero ainda continuar caminhando juntos.

A Rita, da livraria Hildebrando: sua colaboração foi e é valiosa para nosso aperfeiçoamento. Entre livros e sugestões, ela nos ajuda a estudar sempre mais.

Aos interlocutores desta pesquisa que ajudaram a concretizá-la e permitiram minha participação no cotidiano e no dinamismo dos núcleos de formação: Prof. José Leão, Ricardo Spindola, Prof.^a Leda, Dalva e Nalzira e todos os professores dos cursos e participantes dos dois Programas. Todos demonstraram acreditar no valor da pesquisa.

Para não ser injusta e esquecer pessoas importantes neste processo:
Muito obrigada a todos!

Aprendemos o mestre que somos na escola, mas onde? Nos livros, nos manuais? Através de lições, discursos e conselhos?

Aprendemos convivendo, experimentando, sentindo e padecendo a com-vivência desse ofício. Como se cada professora, professor que tivemos nos tivesse repetido em cada gesto: “*Se um dia você for professora, professor, é assim que se é.*” Elas e eles também eram, não representavam um papel. Convivemos por anos com nosso ofício personalizado, vivido. Fomos aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo. “*Se um dia você for professor(a), é assim que deverá ser*”.

(ARROYO, 2002, p.124).

RESUMO

Para se entender melhor a assessoria ao docente da Educação Superior, faz-se necessário contextualizar a formação do docente universitário e a organização das instituições de nível superior no que refere ao favorecimento do desenvolvimento desse profissional para, efetivamente, ser o autor e executor do processo. Este estudo tem como objetivos: Refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas. Analisar as fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo do docente da Educação Superior nos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas. Analisar as dificuldades e possibilidades encontradas no processo formativo do profissional docente da Educação Superior no contexto dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas. Analisar como o docente da Educação Superior percebe sua prática pedagógica. Analisar as contribuições dos núcleos de formação pedagógica para a formação do docente da educação superior. Para isso, contextualizou-se a docência no cenário atual da Educação Superior, conhecendo aspectos do ambiente universitário relacionados à temática, como se dá o desenvolvimento da formação do profissional docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica universitária. A metodologia utilizada é de enfoque qualitativo, especificamente o estudo de caso múltiplo. A análise compõe-se de sequências organizacionais que potencializam a compreensão do movimento de formação dos docentes da Educação Superior nas instituições pesquisadas. À luz dos dados coletados, percebemos os programas por dentro, suas contribuições e dificuldades enfrentadas em sua execução. Há uma leitura cruzada dos dois programas que permite uma compreensão de suas convergências e divergências contidas nos documentos, informações, opiniões dos interlocutores, como também minhas observações.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Docência. Educação Superior.

ABSTRACT

In order to better understand assistance to professors in Higher Education, it seems to be necessary to include it in a context where the expertise they have to pursue institutions as to favour their achievements so that they effectively may be both the agent and the performer of the process itself. This study aims at: to think of the formative process of Higher Education professors while focusing upon the pedagogical background from the Higher Education Institutions which were researched. To analyze the methodological and theoretical framework concerning the formative process of the professors working at Higher Education Institutions researched. To make an analysis of the difficulties and possibilities found by the practitioners along the formative process in the context of their pedagogical background within the Higher Education Institutions studied. To analyze the way Higher Education professors realize their pedagogical practice. To analyze the contributions offered by the pedagogical formative nuclei to the Higher Education professional expertise. For that matter, it was contextualized the above mentioned professors within the nowadays scenario describing Higher Education, taking into account the University environmental aspects related to the theme of how the Higher Education professors formative development takes place in the nuclei of university pedagogical formative process. The methodology employed, included the qualitative approach, specially the multiple case study. The analysis is compounded by organizational sequences that improves the movement comprehension as for the paths these professors took to graduate in the Higher Education Institutions researched. According to the difficulties faced during their accomplishment. There is a cross-reading of the two programs which allows to understand the convergences and divergences in the documents, information and respondents opinions as well as my own observations.

KEYWORDS: Formative accomplishment. Professor. . Higher Education.

RESUMEN

Para entender mejor el asesoramiento al docente de Educación Superior, se hace necesario contextualizar la formación del docente universitario y la organización de las instituciones de nivel superior en lo que se refiere al favorecimiento del desarrollo de ese profesional para, efectivamente, ser el autor y ejecutor del proceso. Este estudio tiene como objetivos: Reflexionar sobre el proceso formador del docente de Educación Superior en el ámbito de los núcleos de formación pedagógica de las Instituciones de Educación Superior investigadas. Analizar los fundamentos teórico-metodológicos del proceso formador del docente de Educación Superior en los núcleos de formación pedagógica de las Instituciones de Educación Superior investigadas. Analizar las dificultades y posibilidades encontradas en el proceso formador del profesional docente de Educación Superior en el contexto de los núcleos de formación pedagógica de las Instituciones de Educación Superior investigadas. Analizar cómo el docente de Educación Superior se da cuenta de su práctica pedagógica. Analizar las contribuciones de los núcleos de formación pedagógica para la formación del docente de educación superior. Para esto, se contextualizó la docencia en el escenario actual de Educación Superior, conociendo los aspectos del ambiente universitario relacionados a la temática, cómo se da el desarrollo de la formación del profesional docente de Educación Superior en el ámbito de los núcleos de formación pedagógica universitaria. La metodología utilizada es de enfoque cualitativo, específicamente el estudio de caso múltiple. El análisis se compone de secuencias organizacionales que potencializan la comprensión del movimiento de formación de los docentes de Educación Superior en las instituciones. A la luz de los datos colectados, percibimos los programas por dentro, sus contribuciones y dificultades enfrentadas en su ejecución. Hay una lectura cruzada de los dos programas que permite una comprensión de sus convergencias y divergencias contenidas en los documentos, en las informaciones, en las opiniones de los interlocutores, como también mis observaciones.

PALABRAS-CLAVE: Formación. Docencia. Educación Superior.

Lista de Tabelas, Quadros e Figuras

Tabela 1	Evolução do número de Instituições, segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	29
Tabela 2	Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2002 a 2008.....	29
Tabela 3	Evolução do número de ingressos por processo seletivo na graduação presencial segundo a categoria administrativa – Brasil – 2002 a 2008.....	30
Tabela 4	Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2002 a 2008.....	32
Tabela 5	Funções docentes em exercício, grau de formação e instituição em que atuam – Brasil – 2008.....	35
Tabela 6	Funções de docentes em exercício, grau de formação e instituição em que atuam – Brasil – 2008.....	36
Tabela 7	Funções de docentes em exercício, grau de formação e instituição em que atuam – Distrito Federal – 2008.....	36
Tabela 8	Funções docentes (em exercício e afastados) por regime de trabalho e organização acadêmica – Brasil – 2008.....	37
Tabela 9	Funções docentes (em exercício e afastados) em 30/06 – por organização acadêmica, regime de trabalho e categoria administrativa das IES – Distrito Federal – 2008.....	38
Tabela 10	Universidades públicas e privadas brasileiras.....	87
Tabela 11	Total de Instituições de Educação Superior no Distrito Federal....	98
Tabela 12	Total de docentes em exercício nas Instituições do Distrito Federal e o grau de formação.....	100
Tabela 13	Total de Instituições de Educação Superior no Estado de Goiás.....	101
Tabela 14	Total de docentes em exercício nas Instituições do Estado de Goiás e o grau de formação.....	102
Tabela 15	Total de docentes em exercício na Universidade do Centro-Oeste e o grau de formação.....	104
Tabela 16	Total de docentes em exercício na Universidade Araguaia e o grau de formação.....	106
Figura 1	Visão da Universidade.....	45
Figura 2	Concepções sobre formação de professores.....	66
Figura 3	Visualização do estudo de caso múltiplo.....	96
Figura 4	Interlocutores da pesquisa.....	108
Figura 5	Convergência de evidências.....	118
Quadro 1	Enfoques conceituais para nortear a análise da formação docente.....	63
Quadro 2	Identificação dos interlocutores participantes (professores) – Universidade do Centro-Oeste – UCO.....	111
Quadro 3	Identificação dos interlocutores participantes (professores) – Universidade Araguaia – UA.....	115
Quadro 4	Categorias para análise documental da Universidade do Centro-Oeste – UCO.....	136
Quadro 5	Categorias para análise documental da Universidade Araguaia – UA.....	183
Quadro 6	Convergências e divergências dos programas estudados.....	225

SUMÁRIO

1	CAMINHO E CAMINHEIRO SE REFAZEM NA CAMINHADA	14
	1.1 Objetivo geral.....	25
	1.2 Objetivos específicos	25
2	CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR :ENTRE SUCESSOS E FRACASSO.....	28
	2.1 O cenário nacional	28
	2.2 Contexto institucional	42
	2.3 Instituições de Educação Superior: espaço e tempo de formação docente.....	45
	2.4 Sujeitos e Aprendizes da Caminhada: Os Alunos.....	46
	2.5 Mestres da Caminhada: a docência na Educação Superior	48
	2.6 Processo formativo do profissional docente da Educação Superior.....	54
3	ASSESSORIA PEDAGÓGICA: CONHECENDO PESQUISAS REALIZADAS POR OUTROS AUTORES SOBRE A TEMÁTICA	67
	3.1 Entendendo o papel do assessor pedagógico na Universidade	69
	3.2 Trajetória do programa de formação da Unicamp: um estudo de caso.....	73
	3.3 Núcleos de formação do docente da Educação Superior: Três contextos	76
	3.4 Universidades Cearenses e a formação pedagógica do professor universitário	79
	3.5 Formação na Universidade do Vale do Itajaí, uma experiência continuada e institucional	81
	3.6 Formação pedagógica docente: responsabilidade pessoal ou institucional?.....	83
	3.7 Conhecendo a realidade brasileira sobre os Núcleos de Formação Pedagógica do Docente Universitário, uma necessidade (des)conhecida	86
4	METODOLOGIA: CAMINHO PARA ENTENDER A FORMAÇÃO	91
	4.1 Escolha do método para as escavações, em busca dos significados históricos	91
	4.2 Estudo de caso: entender o cenário em que os sítios arqueológicos foram construídos	93

4.2.1	Especificando o estudo de caso: Estudo de caso múltiplo.....	95
4.3	Caracterização das instituições pesquisadas: Início das escavações.....	103
4.3.1	Universidade do Centro Oeste- UCO: decifrar e interpretar a evolução do Programa.....	103
4.3.2	Universidade Araguaia-UA: Trajetória do processo de formação.....	105
4.4	Momento de escolher de com que dialogar: Interlocutores da UCO.....	107
4.4.1	Diálogo requer conhecimento, então vamos conhecer os interlocutores?	109
4.4.2	Interlocutores participantes da pesquisa na Universidade Araguaia.....	113
4.5	Procedimentos para a coleta de dados: possibilidades para entender a formação.....	116
4.5.1	Documentos técnico-pedagógicos: registros da formação	119
4.5.2	Entrevistas espontâneas e estruturadas.....	121
4.5.3	Questionário: meio para se conhecer a realidade	123
4.5.4	Observações do contexto institucional	126
4.6	Analisar os dados coletados: momento de categorizar, inferir e interpretar.....	128
4.6.1	Análise e interpretação dos dados, possibilidade de triangulação.....	131
5	ANALISAR OS DADOS: REMEMORAR O VIVIDO PARA COMPREENDER O PRESENTE	133
5.1	Conhecendo a Universidade Centro Oeste – UCO por meio dos seus registros documentais	133
5.1.1	- Contexto da Instituição de Educação Superior: Lugar de formação.....	137
5.1.2	Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD) Fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo	139
5.1.3	Concepção de formação: Norte para a prática pedagógica	145
5.1.4	Concepção de docente: Que concepção há nas entrelinhas dos documentos?.....	148

5.1.5	Objetivos do Programa: Ponto de partida e de chegada para a formação	150
5.1.6	PRPD: possibilidade de respostas aos problemas práticos da docência	154
5.2.	Aproximação com os interlocutores: Mentor, Pró-reitor e coordenadora do PRPD	158
5.2.1	Diálogo com os professores moderadores do PRPD	165
5.3	O que pensam os professores que participam ou participaram do PRPD?	169
5.4	Observação: Encontro com a prática e com os professores.....	177
6	PROGRAMA DA UNIVERSIDADE ARAGUAIA – UA: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	181
6.1	Programa de Formação para a Docência, tentativa de resposta às necessidades institucional e social	184
6.2	O que fundamenta o processo formativo da Universidade Araguaia?.....	186
6.3	Concepção de formação: Forma e ação do Programa de formação.....	188
6.4	Destinatários da formação: Docentes da Universidade Araguaia, sujeitos aprendentes	191
6.5	Formação para quê? Aonde se quer chegar?	193
6.6	Organizar e programar para formar: articulação entre teoria e prática.....	196
6.7	O Programa da Universidade Araguaia visto por dentro: Entrevista com a mentora e a coordenadora do Programa	200
6.7.1	Professores dos cursos do Programa, diálogo com quem executa O Programa	207
6.8	Contribuições dos professores para a compreensão do Programa de formação	212
6.9	Encontro e desencontro. Como se dá o processo de formação? ...	218
7	UM BALANÇO COMPARATIVO E PROPOSITIVO DOS DOIS PROGRAMAS.....	223
	AO FIM DO PERCURSO... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	230
	REFERENCIAS.....	239
	ANEXOS	249

1 CAMINHO E CAMINHEIRO SE REFAZEM NA CAMINHADA

Procuro-me no passado e “outrem me vejo”; não encontro a que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com marcas do presente (SOARES, 2001, p.37).

Penso que toda pesquisa é parte de um caminho percorrido. E o começo de outros. É a soma de muitas experiências vividas e faz parte do caminho que as justifica. Justificar uma pesquisa por meio das experiências vividas é reconstruir o passado, refazer o caminho percorrido até chegar onde se está. O que fui até chegar aqui tem marcas muito nítidas do que sou agora, e o contrário também é verdadeiro, pois me reconstruo sempre. Sou hoje a soma do que fui com as “marcas do presente” do que sou agora. Enfim, o caminho e o caminheiro se reconstroem na caminhada, não se pode separar o passado do presente.

Por isso, posso afirmar que esta pesquisa nasceu pela forte ligação que tenho com a educação. Acredito que minha formação, como também a de muitos profissionais, “não é um processo que se produz de modo endógeno [...] é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham [...]” (NÓVOA, 1996, s/p). A definição do objeto de estudo tem muito a ver com a história do pesquisador e de sua relação com o conhecimento.

Os motivos que me levaram a escolher o tema “O processo formativo do docente da Educação Superior” para estudo estão intimamente relacionados a minha vida profissional e a meus interesses pessoais. Sou pedagoga de formação e sempre trabalhei com ensino fundamental, alguns anos como professora e outros, como coordenadora educacional. Essas experiências me levaram a perceber as dificuldades que alguns professores têm em relação à prática pedagógica e que, de alguma maneira, estão relacionadas à formação recebida no curso de magistério, nos cursos de licenciatura e ao processo de desenvolvimento da profissão. Acredito que a formação permeia toda a prática profissional como também norteia seu desenvolvimento.

Ao ingressar na Educação Superior como professora, após ter feito o mestrado, percebi que essas dificuldades existem também para os professores desse nível de ensino, e que são até mais frequentes, por causa da formação que, muitas vezes, não tem qualquer aspecto diretamente relacionado ao desenvolvimento pedagógico. Entretanto, ao mesmo tempo, não há uma consciência clara dessas dificuldades nem que elas estão relacionadas à falta de formação na área pedagógica. Isso resulta muitas vezes em “não aprendizagens”, falta de interesse dos alunos e em insatisfações e reclamações por parte dos docentes. Estes, algumas vezes, pedem orientações a colegas para resolver problemas de didática, de metodologia e de indisciplina. Pedem sugestões de atividades para chamar a atenção de seus alunos. Questionam-se sobre o que estão fazendo em sala de aula, pois seu trabalho parece ser inócuo. E, outras vezes, nem percebem que enfrentam tais dificuldades e se espantam quando recebem alguma reclamação por parte dos alunos ou da coordenação do curso.

A meu ver, tudo isso está direta ou indiretamente ligado à formação, pois muitos professores “estão professores” e “não são professores”. Estão na educação realizando uma atividade momentânea, por uma questão financeira e de oportunidade. Geralmente a formação dos que estão na Educação Superior não é a de licenciatura, mas a de bacharelado.

É importante ressaltar que a identidade profissional do docente não se edifica nas disciplinas que leciona ou por meio das turmas e ou instituições em que trabalha, mas em torno do projeto formativo do qual faz parte. Para Veiga (2001, p. 84), a formação é um aspecto fundamental no caminho da construção da identidade profissional dos professores. “Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas e prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional”. É através da formação que o professor irá fortalecer sua prática, identificar-se e construir seu currículo, que é o caminho traçado para sua profissão.

A escolha desta temática foi acontecendo, o caminho se abriu e está se fazendo. Durante a realização das disciplinas no mestrado e também no doutorado, algumas questões foram levantadas nas discussões em sala de aula e nas leituras feitas. O interesse pela temática tornou-se cada vez maior. Essas questões foram

tomando corpo e exigindo uma busca de respostas sistematizadas por meio de pesquisa.

Conjugando o objeto de pesquisa proposto para o doutorado e o trabalho final da disciplina Metodologia do Ensino Superior, realizei uma pesquisa com os colegas dessa disciplina, que também eram docentes da Educação Superior. O questionário utilizado para essa pesquisa encontra-se anexo (ANEXO I). O resultado preliminar da pesquisa realizada por mim fez com que o desejo por conhecer o processo de formação do docente da Educação Superior se confirmasse e se fortalecesse. Constatei por meio dos poucos dados obtidos que muitos dos que responderam ao questionário estavam na Educação Superior por encontrar nela uma oportunidade de trabalho, pois nem sua formação inicial nem mesmo a opção profissional eram para a docência. Claro que, com uma pesquisa tão pequena, não podemos apegar-nos aos dados simplesmente, pois não são os fatos que contam, mas os significados que emergem das respostas, que podem mostrar-nos a ponta de um *iceberg* que se apresenta na realidade das instituições de Educação Superior. Vejamos alguns aspectos dessa pesquisa, desenvolvida junto a treze professores que ministram aulas em instituições de Educação Superior.

Dos treze professores respondentes, somente um que trabalha em instituição pública tem dedicação exclusiva, isto é, cumpre 40 horas semanais. Os demais são os chamados horistas. Posteriormente discutiremos quem são esses profissionais e como se apresentam nas diversas instituições brasileiras. Por ora, esse dado só é relevante para nos impulsionar no aprofundamento da questão e no quanto esse aspecto pode influenciar de modo negativo no desenvolvimento da formação do docente da Educação Superior. Percebemos pelos dados coletados que os professores horistas estão inseridos nas faculdades particulares e os substitutos, nas instituições públicas. São profissionais que trabalham em mais de uma instituição e dedicam poucas horas a elas; são temporários.

Outra questão que também trouxe um dado relevante refere-se a professores que não se prepararam para a função. Dos respondentes, temos aqueles que fizeram sua formação nos cursos de bacharelado e, por alguma circunstância, estão agora exercendo a profissão de professores, e outros que se prepararam em cursos de licenciatura. Alguns exemplos: com formação em cursos

de bacharelado e com atuação também nesses cursos temos seis respondentes; com formação em licenciatura e atuação também nos cursos de licenciatura temos seis respondentes e com formação em licenciatura e atuando nos cursos de bacharelado, somente um respondente.

Como esses profissionais se prepararam para exercer a função de docente na Educação Superior? Por meio das respostas constata-se que muitos se prepararam para a docência depois que já estavam nela, com cursos de pós-graduação e mestrado. Percebeu-se que aproximadamente 40% dos respondentes fizeram curso de bacharelado, e este, como sabemos, não prepara para a docência. Somente um desses bacharéis preparou-se com o mestrado em educação para exercer a profissão. Dois fizeram mestrado na própria área e os outros fizeram cursos rápidos e ou de pós-graduação, que, de fato, também não preparam para a docência.

Segundo alguns autores, a expansão da Educação Superior trouxe o aumento de professores sem preparação pedagógica, que, muitas vezes, realizam seu trabalho respaldados pelas experiências passadas como alunos e por “saberes e fazeres advindos do senso comum” (ISAIA, 2006, p. 243).

Na Lei nº 9.394/96, estão previstas algumas atribuições para os professores que não são desenvolvidas somente com a experiência, mas principalmente por meio de estudos e preparações específicas para a docência.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Pergunta-se: como o docente participará da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, zelará pela aprendizagem dos alunos, participará integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, entre outros

deveres, se ele não possui essa capacitação? Além de não estar preparado para esse fim, a própria instituição não possibilita o envolvimento e, muito menos, propicia espaço para a partilha desse conhecimento, “A estrutura departamental é representativa desse clima, uma vez que se volta para o gerenciamento administrativo de disciplinas e professores [...]” (ISAIA, 2006, p. 245).

Para Savard (1999, apud VEIGA, 2005), uma das características de uma profissão é ter a formação embasada em conhecimentos especializados. Geralmente a competência do profissional docente do ensino superior advém de sua área de conhecimento. Já a legislação exige e, ao mesmo tempo, silencia sobre sua formação didática. Como se forma o docente? Para Morosini (2001, p. 35), a ideia de formação perpassa as fases da vida do profissional e suas escolhas “desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial e pelos espaços institucionais em que a docência se desenrola”. A instituição, de alguma forma, influencia no processo formativo, por meio de exigências, cobranças internas e, às vezes, externas, inserção no mundo do trabalho e avaliações institucionais. Influencia, mas nem sempre oferece condições para essa formação, pois, quando contrata um professor para exercer a docência por quatro horas, não espera nem quer que ele participe das reuniões, cursos e encontros que acontecem durante o semestre. São questões mais econômicas que pedagógicas.

Todos os docentes respondentes do questionário já mencionado apresentaram algum tipo de dificuldade relacionada ao exercício da docência. Pode-se inferir que as dificuldades apontadas por eles advêm dessa falta de formação específica. Foi perguntado que tipo de dificuldade encontra no exercício da docência, isto é, no trabalho pedagógico. As dificuldades apontadas estão relacionadas ao planejamento, à indisciplina dos alunos e ao relacionamento professor-aluno. Uns relataram dificuldade na avaliação. Outros enumeraram as seguintes dificuldades: ementa como documento imutável e que, às vezes, se torna difícil adaptá-la ao planejamento; orientação da instituição de ensino; planejamento das diretrizes da instituição e execução dessas diretrizes; relação com a mantenedora; falta de tempo; sobrecarga de trabalho extraclasse; capacitação profissional; trabalho isolado sem diálogo com outros professores e outras áreas de conhecimento.

É evidente que esses elementos dificultadores podem também ser observados em professores que possuem a formação pedagógica, mas se agravam com a falta dela. Outros fatores que devem ser considerados são a ausência de momentos para planejar e a falta de apoio entre os colegas de trabalho. Tanto em algumas instituições particulares quanto em instituições públicas não existe tempo destinado ao trabalho coletivo e, menos ainda, para trocas de experiências e informações entre os pares. Uns reconhecem que não têm esse momento, porque são horistas. Alguns responderam que têm coordenação. Na verdade, o que esses professores entendem por coordenação?

Parece que os significados de coordenação e de planejamento não estão bem claros para os respondentes. A docência é construída gradualmente, por meio de trocas e reflexões de “saberes e fazeres”, compartilhando os desafios e encontrando, junto com os pares, algumas possíveis soluções. Este também é o locus “onde o não saber adquire valor para o aprender” (FONTOURA, 2007, p. 66).

Percebe-se o equívoco no entendimento daquilo que é coordenação por causa das colocações sobre quando e como ocorre essa situação. Os que responderam que sim, ou seja, que têm momentos de coordenação pedagógica, afirmaram ser episódios mensais, quando a coordenação geral convoca para reuniões, com a participação de todos os professores, e quando há algum tipo de planejamento de caráter geral para toda a instituição. Outros disseram que *Quinzenalmente, por iniciativa de um pequeno grupo de professores, em uma cafeteria*. E, outros, ainda disseram que esse planejamento é *Semestral. Duas vezes por ano, no início do semestre letivo*.

Os professores que não têm um momento destinado à coordenação responderam que sentem falta por ser uma situação de interação com os colegas, de diálogo com os pares. Sentem-se isolados dos demais e com esses momentos de troca de impressões poderiam enriquecer seu planejamento, até mesmo elaborar algo mais interessante e interdisciplinar. Essa situação de coordenação tem que ser entendida como formação continuada e permanente que, para Garcia (1999), implica uma aprendizagem contínua e cumulativa.

Existem várias maneiras de formação continuada de professores, por meio das quais o processo pode ser conduzido. Santos (2001) aponta duas dessas formas. A primeira é a escolar, que seria o processo natural em que o sujeito passa pela formação inicial, cursos, especializações e por toda a sequência de habilitação, e a segunda é a interativo-reflexiva. Esta última acontece por meio de encontros, cursos, estudos e outros instantes de reflexão. É importante destacar que esta última é fundamentalmente um modo de análise de situações da prática profissional do docente. Por isso, uma das possibilidades de exercício dessa capacitação ocorre nos encontros com seus pares, no planejamento e, principalmente, na elaboração de uma proposta de ensino transdisciplinar. Esse tipo de formação do docente será melhor discutido no decorrer deste estudo.

Na prática, como acontece a formação interativo-reflexiva? As respostas dos professores apontam como sendo uma situação estanque, solitária e individual. Perguntados como planejam suas aulas, eles responderam que quase sempre elaboram em casa, em momentos estanques e sem muitas reflexões sobre o que ocorreu na aula anterior. Seguem alguns depoimentos: *Em casa, com base num planejamento anual. Nos finais de semana, com livros, artigos e textos-base. Dedico em média duas horas por dia para planejamento. Durante todo o ano separo textos, artigos, livros, penso em atividades para a turma, assisto a filmes relacionados... planejo 24 horas por dia.*

Correia e Matos (2001, p. 91), em uma análise sobre o individualismo profissional do docente, afirmam que a formação desse sujeito é individualista e dificilmente coabitará com uma profissionalidade solidária, “entendida como construção partilhada de uma convivibilidade profissional”. Mesmo sabendo que é na universidade/faculdade que se formam professores e demais profissionais da educação, a participação e a cooperação não são valores vivenciados pelos formadores, para que seus alunos os percebam e façam desses atributos práticas nas instituições onde irão atuar. Portanto, o trabalho pedagógico realizado pela instituição de ensino é de fundamental importância para a formação dos futuros professores (VILLAS BOAS, 2003).

De modo especial, o professor da Educação Superior é um profissional quase sem contato com seus colegas. Um dos motivos é que, muitas vezes, ele é

horista. Este é um termo utilizado para designar o professor que é contratado por uma instituição para ministrar horas-aula com carga horária que não se enquadra em outros regimes de trabalho, tempo integral e ou tempo parcial, isto é, o professor é contratado exclusivamente para ministrar aula e recebe de acordo com a carga horária. Ele corre de uma instituição a outra, entra em sua sala de aula e ali, sozinho com seus alunos, “dá sua aula”. Para Villas Boas (2003), o trabalho pedagógico é aquele que se desenvolve por meio da parceria entre professor e aluno, e podemos acrescentar, entre professores e professores, colegas de profissão, com saberes diferenciados e que, por meio desses saberes, construirão novos conhecimentos. As instituições que se preocupam com a capacitação contínua do professor devem criar espaços para a coletividade, nos quais os profissionais se sintam motivados a discutir, a refletir, a produzir seus saberes e a praticar valores comuns.

Perguntados sobre o apoio que recebem de suas instituições, responderam que ele está relacionado às necessidades técnico-instrumentais. Por meio das respostas, pode-se perceber que esse apoio, para muitos, fica longe da real necessidade que têm no exercício da profissão. Para eles, existe outro tipo de apoio que facilitaria o trabalho em sala de aula e, até mesmo, auxiliaria na solução de alguns problemas que surgem durante seu fazer pedagógico. É o que eles próprios almejam para o crescimento e melhor desenvolvimento da profissão. Na mesma questão foi perguntado o que gostariam que fosse diferente em relação ao apoio. Alguns percebem que o acompanhamento didático seria importante para sanar as dificuldades encontradas nesse processo. Outros percebem a necessidade de encontros, de trocas de experiências e de ajuda entre os colegas. Vejamos algumas opiniões: *Maior ou melhor, a existência de um diálogo com a equipe que levasse o trabalho para uma dimensão coletiva. Conversas, trocas, capacitação com responsabilidade e ação, promoção de diálogo, olhar para a educação com esperança e respeito. Que os planejamentos fossem constantes, não esporádicos. Poderia ser semipresencial ao longo do ano.* Novamente percebe-se a falta de apoio pedagógico, de interesse pela formação continuada do professor, de momentos que tragam aprendizagens e reaprendizagens, mudanças e novas construções na docência.

Uma última questão versou sobre as características da profissão de docente da Educação Superior. Solicitei que os respondentes caracterizassem a profissão de professor da Educação Superior. Foram apreendidas, então, algumas características do perfil do profissional analisado. Algumas respostas levam à percepção das nuances dessa identidade e à visão que os respondentes têm dos atributos que esse profissional deve ter em relação à formação de seus alunos. No entanto, as respostas referem-se mais ao fazer profissional do que à essência do ser da profissão: *Contribuir com formação ético-profissional do aluno. Ensinar e aprender. Preparar profissionais comprometidos com o social, o ético e o humano. É o exercício de ensino-aprendizagem, que não leva em conta apenas a formação profissional, mas também a construção universal da cidadania, a construção crítica e a inclusão social. Formar pessoas que pensem e atuem de modo diferente, de forma a melhorar cada vez mais a educação em nosso país.* O cerne da questão é como o professor define a si mesmo e aos outros colegas de profissão, mesmo sabendo que a ação faz parte da identidade do professor. Como afirma Nóvoa (1992, p.16), são três “As” que sustentam o processo identitário dos professores: “A” de adesão a princípios e valores; “A” de ação e escolha da melhor maneira de agir e “A” de autoconsciência, processo de reflexão sobre a própria ação. Continua ele: “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [...] é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...] caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”.

Outros entrevistados avançaram em suas respostas e demonstraram preocupação com aspectos, como ambiente de trabalho, incentivo ao exercício da profissão, cooperação entre os pares e realização pessoal, mas nenhum mencionou a capacitação específica que esse profissional deve ter. A seguir, algumas falas: *Atualmente o trabalho docente tem sido banalizado como o cumprimento de carga horária de determinadas disciplinas. Tem-se caracterizado como um trabalho isolado, individualista. No entanto, acredito que o trabalho, a atividade docente do ensino superior tem que ser compreendida como um trabalho de formação profissional de modo amplo. O que deve caracterizar um trabalho sério, comprometido e responsável com a formação humana. É um trabalho em geral solitário no planejamento e que, apesar dos dissabores, deriva do desencontro de perspectivas em relação ao projeto educacional, mas frequentemente produz*

momentos gratificantes. Fullan e Hargreaves (2000) realizaram uma pesquisa sobre como os professores pensam sua profissão. Eles identificaram algumas questões que coincidem com as respostas acima que são a sobrecarga, o isolamento e o pensamento de grupo. Essas questões serão melhor discutidas no decorrer deste estudo.

A pesquisa realizada com os professores, alunos da disciplina Metodologia do Ensino Superior, foi como mola propulsora para a continuidade da investigação. Veio confirmar que muitas são as questões inerentes ao tema e há um campo muito vasto de pesquisa. Aqui se pretende um maior aprofundamento da dimensão do processo formativo do docente da Educação Superior. A situação desse profissional há muito vem sendo questionada, e o papel do docente da Educação Superior “está em crise e deve ser totalmente repensado” (MASETTO, 2005, p. 18).

Para Gil (2008, p.1), que analisa a didática do ensino superior, por muito tempo e ainda hoje talvez no campo da Educação Superior, o que se esperava do professor era a comunicação fluente e sólidos conhecimentos da disciplina que lecionava. Por ser uma educação para adultos, os alunos não necessitavam do “auxílio de pedagogos”. Até pouco tempo, não havia preocupação com a preparação de professores para a Educação Superior. Ou melhor, afirma ele, “preocupação existia, mas com a preparação de pesquisadores, ficando subtendido que quanto melhor pesquisador fosse mais competente professor seria”. Entretanto, na realidade não é isso que acontece. Villas Boas (2003, p. 7) ressalta: “Já ouvi comentários de alunos da UnB de que, de modo geral, os professores que se dedicam a pesquisas, produzem e publicam nem sempre ‘dão boas aulas’”. Portanto, não se descartam aqui as qualidades do pesquisador que, como afirma Paulo Freire (2003), compõem uma das exigências essenciais do ser professor. Só isso, porém, não basta. É preciso, além de conhecimentos sólidos na área em que se atua, habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz.

Levando-se em conta o resultado desta pesquisa, podemos perceber que a preparação pedagógica prévia dos docentes é insuficiente e que as instituições em que trabalham pouco oferecem para suprir essa lacuna. É preciso, segundo Masetto (2005, p, 19), encarar a docência de modo profissional e não mais

amadoristicamente. Ela exige competências próprias que são adquiridas nas duas modalidades de formação já mencionadas. Para esse autor, a docência na Educação Superior exige do profissional algumas competências específicas para o exercício da profissão. Uma delas é a *competência em uma determinada área de conhecimento*, isto é, domínio dos conhecimentos básicos, mas é preciso uma atualização constante por meio de participação em cursos de aperfeiçoamento, congressos, intercâmbios e tantas outras oportunidades que estão disponíveis a qualquer área do conhecimento. Outra é a *competência na área pedagógica*, e este é, segundo ele, o ponto mais carente dos professores.

O autor continua sua análise apontando quatro grandes eixos que não podem faltar para profissionais do processo de ensino-aprendizagem: o conceito do processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Estudar a docência na Educação Superior implica perceber a organização educacional, ou seja, como as instituições de nível superior estão organizadas para que efetivamente o professor seja o autor e o executor do processo, participante ativo das elaborações, dos planejamentos e das decisões relacionadas às atividades docentes. Aqui enfoca-se docência como profissão, como pessoas pertencentes a um determinado grupo, especializadas, bem formadas e competentes; profissão como uma realidade dinâmica, que vai sendo construída de maneira autônoma, coletiva e por meio de interações (VEIGA, ARAÚJO, KAPUZINIAK, 2005).

Veiga (2005, p. 24) define profissão em geral como o lócus onde membros de uma profissão compõem um grupo no seio do qual mantêm uma forte coesão. Afirma a autora: “profissão é uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas de um grupo, visando à construção de uma identidade por meio de interações com outros grupos [...]”. Transportando para a realidade da Educação Superior, isso resulta em encontros e momentos de trocas, planejamentos e reflexões sobre o fazer pedagógico.

Por perceber a importância do papel do docente, especificamente o docente da Educação Superior, é que se coloca como foco principal deste estudo o processo formativo de seu desenvolvimento profissional.

A questão que norteia esta pesquisa é:

- Como se dá o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica, nas Instituições de Educação Superior?

Outras questões também relevantes são aqui apresentadas porque se tornaram objeto deste estudo:

- Quais são as fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo do docente da Educação Superior nos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas?
- Quais as dificuldades e possibilidades encontradas no processo formativo do profissional docente da Educação Superior, no contexto dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas?
- Como o docente da Educação Superior percebe sua prática pedagógica?
- Quais as contribuições dos núcleos de formação pedagógica para a formação do docente da Educação Superior das instituições pesquisadas?

Portanto, para a execução deste estudo, propõem-se os seguintes objetivos de pesquisa:

1.1 Objetivo geral

- Refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas.

1.2 Objetivos específicos

- Analisar as fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo do docente da Educação Superior nos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas.

- Analisar as dificuldades e possibilidades encontradas no processo formativo do profissional docente da Educação Superior, no contexto dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas.
- Analisar como o docente da Educação Superior percebe sua prática pedagógica.
- Analisar as contribuições dos núcleos de formação pedagógica para a formação do docente da Educação Superior.

Por causa de algumas distorções no exercício da profissão de docente, nos obstáculos encontrados por muitos, é que se faz necessário identificar e analisar o processo formativo do profissional que atua na Educação Superior, por meio de documentos, currículos, cursos, núcleos de formação pedagógica e pesquisa de campo. São necessárias uma reflexão e uma possível proposta de novos caminhos “da prática pedagógica” e da formação pedagógica do docente da Educação Superior desenvolvidas pelas Instituições em que trabalham, de maneira especial por meio da assessoria dos núcleos de formação pedagógica.

Os núcleos de formação pedagógica são setores das instituições de Educação Superior criados para prestarem serviço de apoio ao professor em aspectos às vezes iguais, outras vezes diferentes da coordenação pedagógica. A coordenação, além de oferecer o serviço de assistência pedagógica, coordena as questões técnicas, burocráticas e administrativas. Os núcleos de assessoria pedagógica estão diretamente relacionados a questões de formação do docente e recebem nomes diferentes, dependendo da instituição em que estão inseridos, por exemplo: Núcleo Pedagógico Universitário, Assessoria Pedagógica para a Diretoria Acadêmica e, ainda, Núcleo de Aperfeiçoamento e Atualização de Professores. Esses núcleos deveriam estar diretamente ligados à Faculdade de Educação, mas nem sempre isso acontece. Nas duas instituições pesquisadas, estão vinculados às Reitorias de Ensino de Graduação - PROGRAD. Em muitas instituições esses núcleos nem existem, e a formação docente para a Educação Superior é deixada a cargo de disciplinas nos cursos *stricto sensu*.

Para se entender melhor a assessoria ao docente da Educação Superior, faz-se necessário contextualizar a docência no cenário atual da educação nesse nível; conhecer aspectos do ambiente das Instituições de Educação Superior

relacionados à temática: qual o papel da docência na Educação Superior hoje e, por fim, a questão norteadora da pesquisa que é: como se dá o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica universitária?

A tese tem a seguinte estrutura: Introdução, que apresenta uma breve síntese da motivação que levou a este estudo, as questões motivadoras e seus objetivos, considerando especialmente a relação existente entre pesquisa e pesquisadora; a primeira parte, que trabalha os aspectos mais relevantes do contexto da Educação Superior. Esta parte compreende um apanhado dos trabalhos específicos dos pesquisadores na área de assessoria pedagógica e apresenta um breve panorama de algumas pesquisas realizadas que, em certa medida, demonstra o movimento existente para se compreender a formação docente da Educação Superior no âmbito das instituições; aspectos que fundamentam o surgimento e a evolução da Educação Superior nas unidades onde realizo a pesquisa que são: o Distrito Federal e o Estado de Goiás, no período de 2008 a 2010, contemplando especialmente: instituições, funções docentes em exercício por titulação e organização acadêmica em tabelas contendo dados do Censo da Educação Superior, 2008, pois os resultados do Censo 2009 da Educação Superior ainda não foram divulgados. Em seguida, vem a metodologia utilizada na realização da pesquisa, a coleta dos dados. A análise compõe-se de sequências organizacionais que potencializam a compreensão do movimento de formação dos docentes da Educação Superior nas instituições pesquisadas. À luz dos dados coletados percebemos os programas por dentro, suas contribuições e dificuldades enfrentadas em sua execução. Realizo a leitura cruzada dos dois programas que permite uma compreensão de suas convergências e divergências contidas nos documentos, informações, opiniões dos interlocutores e minhas observações. Para finalizar, como possíveis considerações finais, revejo o que apreendi na caminhada, os limites e desafios concernentes à formação do docente da Educação Superior nas instituições pesquisadas e dou minha contribuição para possíveis melhorias nos programas, como também na formação do docente da Educação Superior de modo geral, sem querer ser pretensiosa, sabendo que as mudanças necessárias dependem de mudanças de estruturas gerais da Educação.

2 CENÁRIO ATUAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE RECUOS E AVANÇOS

Não só ao poeta, mas também a historiadores incumbe recuperar lágrimas e risos, desilusões e esperanças, fracassos e vitórias, fruto de como os sujeitos viveram e pensaram sua própria existência, forjando saídas na sobrevivência, gozando as alegrias da solidariedade ou sucumbindo ao peso de forças adversas (VIEIRA, PEIXOTO, KHOURY, 2000, p.12).

2.1 O cenário nacional

A Educação Superior passa por um momento histórico de morte de algumas concepções, reformulação e surgimento de outras. São os sujeitos vivendo e pensando a existência e, criativamente, fazendo surgir o novo por força da sobrevivência. O ser humano modifica o processo histórico-social e é por ele modificado. Portanto, a compreensão do cenário atual da Educação Superior passa por esse movimento de recuperação de “lágrimas e risos, desilusões e esperanças, fracassos e vitórias”. É um movimento constante de fazer, desfazer e refazer. “Recuperar a totalidade é fazer com que o objeto apareça no emaranhado de suas mediações e contradições” (ibidem, 200, p.13). Assim é o entendimento desse cenário.

Foi notável o crescimento numérico das instituições de Educação Superior em todo o território nacional. Segundo o Censo de Educação Superior (MEC/INEP, 2008), em 1994 havia 690 instituições particulares de Educação Superior no Brasil. Em 2002, esse número dobrou e atingiu 1.442. Em 2006, já estava em 2.022. No entanto, segundo o Censo 2008, houve um registro de 2.252 IES no país, com uma diminuição de 29 instituições em relação ao ano de 2007. Observa-se que “houve uma desaceleração no aumento de IES até o ano de 2007. No ano de 2008, pela primeira vez desde 1997, o número de IES diminuiu, sobretudo as faculdades federais” (MEC, CENSO 2008).

Vejamos o número de Instituições de Educação Superior e os números relativos a seu crescimento de 2002 a 2008:

Tabela 1: Evolução do Número de Instituições, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública								Privada	%Δ
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ	Municipal	%Δ		
2002	1.637	–	195	–	73	–	65	–	57	–	1.442	–
2003	1.859	13,6	207	6,2	83	13,7	65	0,0	59	3,5	1.652	14,6
2004	2.013	8,3	224	8,2	87	4,8	75	15,4	62	5,1	1.789	8,3
2005	2.165	7,6	231	3,1	97	11,5	75	0,0	59	-4,8	1.934	8,1
2006	2.270	4,8	248	7,4	105	8,2	83	10,7	60	1,7	2.022	4,6
2007	2.281	0,5	249	0,4	106	1,0	82	-1,2	61	1,7	2.032	0,5
2008	2.252	-1,3	236	-5,2	93	-12,3	82	0,0	61	0,0	2.016	-0,8

Fonte: MEC/INEP/DEED

Embora hoje já se possa perceber uma desaceleração no ritmo de crescimento do número de instituições de Educação Superior, tanto públicas quanto privadas, o número das instituições privadas é bem grande em comparação às públicas. Vejamos abaixo a tabela do resultado do Censo da Educação Superior de 2008 (MEC/INEP, 2008), referente ao crescimento dessas instituições de 2002 a 2008:

Tabela 2 : Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, segundo a Organização Acadêmica - Brasil - 2002-2008

Organização Acadêmica	2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Universidade	Pública	78	48,1	79	48,5	83	49,1	90	51,1	92	51,7	96	52,5	97	53,0
	Privada	84	51,9	84	51,5	86	50,9	86	48,9	86	48,3	87	47,5	86	47,0
Centro Universitário	Pública	3	3,9	3	3,7	3	2,8	3	2,6	4	3,4	4	3,3	5	4,0
	Privada	74	96,1	78	96,3	104	97,2	111	97,4	115	96,6	116	96,7	119	96,0
Faculdade	Pública	114	8,1	125	7,7	138	8,0	138	7,4	152	7,7	149	7,5	134	6,9
	Privada	1.284	91,9	1.490	92,3	1.599	92,0	1.737	92,6	1.821	92,3	1829	92,5	1.811	93,1

Fonte: MEC/INEP/DEED

O documento aponta como uma das possíveis razões dessa tendência a “recorrente integração de instituições, por fusão ou compra”. Houve o auge dessas

instituições, muitas aberturas de instituições para atender a grande demanda por curso superior. Acrescenta que esse “declínio no ritmo de crescimento das Instituições de Educação Superior não refletiu na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes” (MEC/INEP, 2008). Esses números mantiveram um crescimento, mesmo que moderado. As estatísticas mostram que a busca pelo ensino superior é crescente em todo o território nacional, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Tabela 3: Evolução do Número de Ingressos por processo seletivo na Graduação Presencial, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008

Ano	Total	%Δ	Pública						Privada	%Δ		
			Total	%Δ	Federal	%Δ	Estadual	%Δ			Municipal	%Δ
2002	1.205.140	–	280.491		122.491	–	125.499	–	32.501	–	924.649	–
2003	1.262.954	4,8	267.081	-4,8	120.562	-1,6	108.778	-13,3	37.741	16,1	995.873	7,7
2004	1.303.110	3,2	287.242	7,5	122.899	1,9	125.453	15,3	38.890	3,0	1.015.868	2,0
2005	1.397.281	7,2	288.681	0,5	125.375	2,0	122.705	-2,2	40.601	4,4	1.108.600	9,1
2006	1.448.509	3,7	297.407	3,0	141.989	13,3	117.299	-4,4	38.119	-6,1	1.151.102	3,8
2007	1.481.955	2,3	298.491	0,4	151.640	6,8	109.720	-6,5	37.131	-2,6	1.183.464	2,8
2008	1.505.819	1,6	307.313	3,0	162.115	6,9	111.913	2,0	33.285	-10,4	1.198.506	1,3

Fonte: MEC/INEP/DEED

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (MEC/INEP, 2008, p. 14) confirma esse crescimento quanto ao número de alunos (número de ingressos) no Ensino Superior nos últimos anos, com a ressalva das redes Estadual e Municipal que vêm decrescendo e houve um pequeno aumento de matrículas na rede Estadual de 2007 para 2008. De acordo com o Censo da Educação Superior, observa-se a presença de 307.313 estudantes na rede pública (162.115 na rede federal, 111.913 na rede estadual e 33.285 na rede municipal, que diminuiu 10,4%). Em IES privadas havia 1.183.464 estudantes em 2007 e passou para 1.198.506 em 2008. Houve uma evolução de 6,9% no número de matrículas nas instituições federais em comparação ao ano anterior, no caso 2007. O número de ingressos na graduação presencial foi de 1.505.819, na Educação Tecnológica, de 218.739 alunos, na Educação a Distância, de 430.259 e na Educação Superior o total foi de 1.936.078. Totalizando esses números em 2008,

1.936.078 novos alunos ingressaram no ensino superior, 8,5% a mais em relação a 2007. O número de matrículas em 2008 foi 10,6% maior em relação a 2007, com um total de 5.808.017 alunos matriculados em cursos de graduação presencial e a distância.

Paralelamente a isso, houve também um crescimento no número de professores nesse nível de ensino. O mesmo censo aponta para o número de 338.890 professores atuando nas várias instituições privadas e públicas brasileiras; esse número engloba os professores afastados (MEC, 2008, p. 24). O número de docentes que estão em exercício, atuando, de acordo com o censo, é de 321.493 (vide Tabela 5). A análise do Ministério da Educação (MEC/INEP (2008) apresenta como principais causas desse crescimento a expansão do ensino médio; o aumento da pressão para o acesso à Educação Superior pelo mercado de trabalho, consequência natural do capitalismo, no qual a disseminação do conhecimento e o domínio das informações fazem parte da valorização e do exercício da cidadania. Isto originou um processo de crescimento desordenado da rede privada de ensino superior.

Entretanto, ganha relevância a tecnologia e os novos conhecimentos. Não basta ter uma quantidade de oferta de vagas, é fundamental que se tenha qualidade no ensino. A qualidade na Educação Superior supõe um conjunto de atributos que devem corresponder às expectativas da sociedade e também a padrões aceitáveis de desempenho. A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (MEC, 2008, p. 15) destaca entre esses atributos a qualificação dos docentes, que implica

[...] atuação de setor de apoio pedagógico; espaços de partilha de experiências; ambientes de estudo para professores e estudantes com infraestrutura de apoio; recursos para projetos de ensino inovador; carga horária para reuniões e preparação de atividades de ensino; apoio à participação em cursos de pós-graduação e em eventos acadêmicos, entre outros.

Por causa da falta desses espaços/atributos nas instituições, tanto públicas como privadas, a divisão entre os que concebem as ideias e os que as executam se torna cada vez maior. Para os que fazem parte dos trabalhadores que concentram as funções de concepção, há a exigência de um alto padrão educacional. Infelizmente nos últimos anos viveu-se a dicotomia de momentos de

sucesso e de fracasso na Educação Superior. Aumento na quantidade e diminuição na qualidade. “O Estado retirou-se e escancarou as portas para a selvageria mercantilista voraz e irresponsável que, agora, dificilmente poderá ser detida” (GOERGEN, 2006, p. 75). Algumas instituições de Educação Superior, aproveitando essa “brecha” do governo, aumentaram suas vagas sem o devido cuidado com as exigências de decretos e portarias do governo, tais como os decretos nº. 3.860/2001, nº. 5.773/2006 e o nº. 5.786/2000, que estabelecem, entre outras combinações de indicadores de qualidade, a de docentes em tempo integral. Isso compreende a prestação de 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, sendo pelo menos 20 horas reservadas para o estudo, pesquisa, trabalho de extensão, planejamento e avaliação.

Segundo as normas de avaliação externa das instituições (SINAES), para que a instituição de Educação Superior consiga a nota máxima (5), é necessário que 60% dos docentes pertencentes ao Núcleo Docente Estruturante – NDE - sejam contratados em regime de tempo integral e que possuam titulação em programas *stricto sensu*. Voltaremos mais adiante às questões referentes ao tempo de contratação e formação dos docentes da Educação Superior, pois são requisitos básicos para a qualidade no ensino superior.

Segundo os dados quantitativos do Censo da Educação Superior (MEC/INEP- 2008), as instituições de Educação Superior no Brasil estão assim distribuídas:

Tabela 4: Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, segundo a Organização Acadêmica - Brasil – 2002-2008

Organização Acadêmica		2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Universidade	Pública	78	48,1	79	48,5	83	49,1	90	51,1	92	51,7	96	52,5	97	53,0
	Privada	84	51,9	84	51,5	86	50,9	86	48,9	86	48,3	87	47,5	86	47,0
Centro Universitário	Pública	3	3,9	3	3,7	3	2,8	3	2,6	4	3,4	4	3,3	5	4,0
	Privada	74	96,1	78	96,3	104	97,2	111	97,4	115	96,6	116	96,7	119	96,0
Faculdade	Pública	114	8,1	125	7,7	138	8,0	138	7,4	152	7,7	149	7,5	134	6,9
	Privada	1.284	91,9	1.490	92,3	1.599	92,0	1.737	92,6	1.821	92,3	1.829	92,5	1.811	93,1

Fonte: MEC/INEP/DEED

Melhor especificando, vejamos os dados do Distrito Federal. Temos no DF 66 Instituições de Educação Superior, sendo 64 privadas, uma Instituição Federal e uma Estadual. Estão assim distribuídas: 59 faculdades privadas e uma pública, quatro Centros Universitários e duas Universidades - uma pública e uma privada (MEC/INEP, 2008).

Mesmo assim, sabe-se que existe ainda um grande desequilíbrio no acesso a esse nível de ensino. Somente 11% da população brasileira, entre 18 e 24 anos, estão matriculados na Educação Superior. O Ministério da Educação (MEC, 2009), por meio do Plano Nacional de Educação – PNE, afirma que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de Educação Superior” e estabelece a meta para que, até 2011, aproximadamente 11 milhões de estudantes estejam no ensino superior, isto é, 30% do total de jovens brasileiros. Essa necessidade não pode justificar a ausência do compromisso do Estado que se retira e abre as portas para a “selvageria mercantilista” irresponsável de inúmeras instituições de ensino que não têm compromisso algum com a educação, somente com o lucro. É necessário reafirmar que a educação é responsabilidade primeira do Estado e concessão para a iniciativa privada.

Esse aumento de vagas não é somente para as instituições públicas, mas também para as instituições privadas, que estão cada vez mais recebendo incentivos e repasses de recursos públicos do governo. Percebe-se algo de positivo no crescimento do número de instituições particulares, mesmo que possa desencadear também, como consequência, aspectos negativos para esse nível de ensino.

Entre os pontos positivos desse crescimento, um deles é criar possibilidades de acesso à Educação Superior a um número maior de pessoas da população em muitas regiões do país. Não podemos deixar de assinalar também que o acesso aos vários níveis de ensino, principalmente aos mais elevados, é um dos aspectos da democracia e da justiça social, e no “campo macroeconômico, a educação congrega a expectativa de contribuir para a inserção positiva dos países no jogo da globalização” (PORTO e REGNIER, 2006), mesmo com a constatação da existência de uma divisão internacional do trabalho em que países ricos concentram maior número de pessoas especializadas e com alta qualificação profissional e os

países periféricos com grande número de pessoas desqualificadas que, provavelmente, não teriam como cursar o nível superior. Por meio dessas várias instituições poderão fazê-lo, sendo de forma sacrificada financeiramente e talvez até comprometendo a qualidade de sua formação.

Outro ponto relativamente positivo é que, além disso, a Educação Superior traz uma dinamização para o setor produtivo, pois este pode contar com pessoas mais qualificadas que renderão mais e melhor em seus postos de trabalho. Aumenta também a chance de maior inclusão social.

Não quero aqui defender essa dinâmica de desenvolvimento da Educação Superior posta como está. Instituições sem compromisso com a educação, que oferecem uma pseudoeducação e com baixa qualidade, que vendem cursos rápidos e “baratos”. Quero perceber nesse movimento uma oportunidade que a universidade pública não oferece às camadas mais desfavorecidas da população, pois os filhos da população pobre só estudam em escolas públicas até o ensino médio, escolas de má qualidade, que não oferecem oportunidade de preparação para o vestibular. Depois, na Educação Superior são obrigados a continuar seus estudos em instituições privadas, pois a concorrência na instituição pública é desumana e injusta para eles. Enquanto os filhos da população média e alta estudam em escolas particulares que os preparam para a competição do vestibular, dando-lhes condições de conseguir vaga na universidade pública, que seria por justiça destinada a todos, percebemos que essa equidade de oportunidades não existe.

Um outro ponto recorrente que surge quando se discute o acesso à Educação Superior no Brasil trata-se da alegada injustiça do sistema atual, uma vez que, argúi-se, os alunos vindos de famílias de maior poder aquisitivo freqüentariam as IES públicas, ao passo que os alunos mais pobres iriam para as IES privadas (PINTO, 2004, s/p).

Segundo a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, conferência ocorrida na sede da Unesco em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, o século passado foi marcado pela expansão da Educação Superior, pois houve um aumento significativo de matrículas nesse segmento. Há também, segundo o mesmo documento, uma disparidade grande e agora ainda maior entre os países desenvolvidos, os países em desenvolvimento e principalmente com os países pobres, no que se refere ao acesso e aos recursos para a Educação Superior e a

pesquisa. Foi uma época de “aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países”.

O pressuposto seria que a Educação Superior trouxesse consigo a possibilidade de surgirem pessoas mais cultas, críticas e qualificadas para colaborarem no desenvolvimento da sociedade e da ciência, ajudando a reduzir as diferenças econômicas e sociais entre países pobres e desenvolvidos. Todavia, em muitos casos de instituições de Educação Superior, não é isso o que acontece.

Com o aumento de matrículas e, logicamente, de instituições, alguns entraves nesse processo são identificados, como o crescimento do número de professores sem a devida formação, a falta de parâmetros para uma identidade profissional e de eixos norteadores para o desenvolvimento da Educação Superior, entre outros.

No que se refere ao grau de formação desses profissionais, o Censo da Educação Superior apresenta os resultados a seguir:

Tabela 5: Funções docentes em exercício, por Titulação e Organização Acadêmica - Brasil - 2008

Titulação	Total		Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	321.493	100	167.388	100	34.577	100	119.528	100
Até Especialização	129.792	40,4	51.729	30,9	15.156	43,8	62.907	52,6
Mestrado	114.537	35,6	54.051	32,3	14.911	43,1	45.575	38,1
Doutorado	77.164	24,0	61.608	36,8	4.510	13,0	11.046	9,2

Fonte: MEC/INEP/DEED

O número de docentes em exercício no Brasil cresceu em 2008. Segundo os resultados do Censo, nesse ano foram observadas 321.493 funções docentes no ensino superior, um acréscimo de 4.452 em comparação a 2007, isto é, de 1,4%.

De acordo com os resultados desse censo, existem ainda 86 professores sem graduação exercendo a função de docentes na Educação Superior. Chega-se a 131.123 docentes da categoria sem graduação até especialização (86 sem graduação, 33.702 somente com graduação e 96.004 com especialização). O

número maior desses docentes está nas instituições privadas. Vejamos na tabela a seguir a distribuição desses docentes nas instituições de Ensino:

Tabela 6: Funções de docentes em exercício, grau de formação e instituições em que atuam – Brasil - 2008

<i>Grau de formação</i>	<i>Instituições Públicas</i>	<i>Instituições Privadas</i>	<i>Total</i>
Sem graduação	71	15	86
Graduação	13.721	19.981	33.702
Especialização	17.704	78.300	96.004
Mestrado	30.783	83.754	114.537
Doutorado	49.615	27.549	77.164

FONTE: MEC/INEP, 2008

No Distrito Federal, dos 8.334 docentes da Educação Superior, três não têm graduação e atuam em instituição privada; 831 só têm a graduação, sendo que 56 estão nas instituições públicas e 775, nas privadas. Dos 2.503 especialistas, 96 são de instituições públicas e 2.407, de privadas. Um total de 3.196 docentes são mestres, sendo que 247 atuam em instituições públicas e 2.949, em estabelecimentos privados. Dos 1.811 doutores, 979 exercem sua docência nas instituições públicas e 832, nas privadas (MEC, 2008). Podemos perceber a diferença das contratações e inferir os motivos pelos quais as instituições privadas têm um número muito maior de docentes com grau menor de titulação. O valor da hora paga aos docentes varia de acordo com seu grau de titulação. Então, ter em seu quadro docentes doutores e com uma carga horária integral implica um gasto que, para muitos “empresários da educação”, é desnecessário. A qualidade do ensino e as exigências que isso acarreta não coincidem com a política das instituições privadas. Vejamos na tabela 7 o grau de instrução dos docentes do Distrito Federal e em que instituições eles exercem sua docência:

Tabela 7: Funções de docentes em exercício, grau de formação e instituições em que atuam – Distrito Federal – 2008

Grau de instrução	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		Total
	Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	
Sem graduação	-	-	-	-	-	03	03
Graduação	56	22	-	282	-	471	831
Especialização	9	114	-	440	87	1.853	2.503
Mestrado	204	302	-	588	43	2.059	3.196
Doutorado	960	218	-	168	19	446	1.811

FONTE: MEC/INEP, 2008

O surgimento de várias instituições educacionais e a possibilidade de se cursar o nível superior ocorreram em “detrimento da qualidade, com a criação de inúmeras escolas sem corpo docente qualificado e sem a infraestrutura mínima necessária a seu funcionamento” (MEC/INEP, 2008). Neste sentido, percebe-se que, em decorrência do surgimento dessas novas instituições, oportunidades de trabalho despontam para vários profissionais que se dispõem a exercer a função de professor, mesmo sem a devida qualificação. Profissionais que têm a docência como segunda profissão e que se tornam os chamados horistas, docentes contratados e remunerados por hora de trabalho. São professores que correm de uma faculdade para outra, complementando seus ganhos e que, muitas vezes, dão suas aulas de maneira burocrática e sem a devida preocupação com a formação de seus alunos. E a educação para a vida, comprometida com o aprendizado e com o conhecimento, torna-se cada vez mais urgente.

Nas instituições, o compromisso com todas essas questões não aparece nas estatísticas, pois a realidade das contratações nas instituições de ensino está assim representada:

Tabela8: Funções docentes (em exercício e afastados) por Regime de Trabalho e Organização Acadêmica - Brasil – 2008

Regime de Trabalho	Total		Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	338.890	100	178.147	100	36.187	100	124.556	100
Integral	132.382	39,1	103.130	57,9	7.569	20,9	21.683	17,4
Parcial	69.187	20,4	36.025	20,2	8.952	24,7	24.210	19,4
Hora-aula	137.321	40,5	38.992	21,9	19.666	54,3	78.663	63,2

Fonte: MEC/INEP/DEED

É importante observar que o Censo (2008) apresenta os resultados dos docentes em exercício e afastados em uma mesma tabela, enquanto nas tabelas anteriores (tabelas 5 e 6) os resultados apresentados são somente dos docentes em exercício. Por isso, o número total de docentes da tabela 8 difere dessas duas. A diferença de 17.397 docentes refere-se aos que estão afastados.

Ainda segundo os dados do Censo (2008), o número de professores horistas ou com tempo parcial é muito significativo e relevante, porque esse tipo de contratação compromete a qualidade do ensino e da aprendizagem. No Distrito Federal, esses dados não são diferentes da realidade brasileira¹. Com o total de 8.871 docentes (em exercício e afastados), 1.623 estão nas instituições públicas e 7.248, nas instituições privadas. A contratação nas instituições públicas é de 1.378 docentes com tempo integral, de 245, com tempo parcial e nenhum horista. Já nas instituições privadas a questão dos horistas é alarmante: são 5.205 docentes que trabalham nessa condição. Os outros 1.249 são contratados com tempo parcial e somente 794, com tempo integral.

Tabela 9: Número Total de Funções Docentes (em exercício e afastados), em 30/06, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho e a Categoria Administrativa das IES – Distrito Federal 2008

Regime de trabalho	Universidade		Centro Universitário		Faculdade		Total
	Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	
Tempo integral	1.363	180	-	266	15	348	2.172
Tempo parcial	111	177	-	494	134	578	1.494
Horista	-	309	-	779	-	4.117	5.205
							8.871

FONTE: MEC/INEP, 2008

Com poucas horas na instituição em que trabalha, esse profissional não tem tempo de dialogar com seus pares e muito menos planejar, organizar suas atividades e suas aulas. Desse modo, a docência não se torna a prioridade desses profissionais que, muitas vezes, a veem como um “quebra-galho”, uma segunda opção, esquecendo-se, assim, que é na “função da aprendizagem (a mais genuína formativa) que os professores universitários devem centrar sua ação” (ZABALZA, 2004, p. 110). Esse tipo de contratação também é um entrave no processo formativo do docente da Educação Superior. A realidade assim posta demonstra que a investigação científica está impossibilitada de acontecer e que a docência fica indubitavelmente comprometida.

¹ Os resultados que apresento também fazem parte da tabela de docentes (em exercício e afastados) e não somente em exercício. Portanto, os números diferem dos já apresentados.

Como afirma Goergen (2006, p. 70), “[...] esse regime dá origem a uma relação de grande dependência e submissão com relação à instituição por parte dos docentes, uma vez que a atribuição de carga horária se transforma em um mecanismo de poder para os gestores e de competição entre os colegas”. O autor continua em sua análise, enumerando os vários aspectos que dificultam a realização de um trabalho de qualidade pelo docente e que transformam as instituições de Educação Superior em uma grande farsa. Entre muitos fatores, aponta a falta de espaço para o estudo e a pesquisa, a precariedade das bibliotecas e dos laboratórios e muitos outros itens que são conhecidos por todos que convivem e trabalham nesse nível de ensino.

Existem ainda outros tipos de contratação de professores na Educação Superior. Um seria por blocos de aulas, em que o vínculo do professor com a instituição é por um tempo bem restrito, não há compromisso nem direitos trabalhistas da instituição para com o profissional. Outro é a conhecida cooperativa, na qual o vínculo do professor tem forma de prestação de serviço temporário. “Nessas situações, desvincula-se a docência da necessária articulação a um projeto educacional, e a instituição, por sua vez, desobriga-se de processos de profissionalização continuada” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 125). Outros, ainda, são os contratos temporários e os efetivos, baseados em horas-aula (pagamento por aula sem plano de carreira).

As Instituições de Educação Superior privadas têm em seu quadro de funcionários um número muito elevado de professores horistas; eles representam mais de 60% do total de professores dessas instituições (MEC/INEP, 2008). Essa forma de contratação contribuiu e continua colaborando para o crescimento desordenado das instituições privadas e para a precariedade do trabalho docente. “São essas possibilidades de contratação precária, abertas por práticas constituídas à margem da lei ou mesmo por modificações na legislação trabalhista, que têm feito com que o número de docentes aumente” (BOSI, 2007, p. 150). O número de professores horistas é alarmante e demonstra a maneira como muitos profissionais, capacitados ou não, estão desenvolvendo a docência. Muitas vezes não têm seus direitos trabalhistas respeitados ou carteira de trabalho assinada, não têm sequer

seus direitos sociais e previdenciários preservados e, muito menos, um plano de carreira condizente a sua situação profissional.

A condição de trabalho dos horistas é fator preponderante que dificulta a formação pedagógica docente. Isto porque a instituição não se sente responsável por essa formação e, muitas vezes, nem lhe interessa se o docente a tem ou não. Outro fator que impede a capacitação é a falta de espaço e de tempo para o encontro com os pares. Podemos lembrar inclusive a fala de um professor, citada no início, que alguns professores se reuniam quinzenalmente por iniciativa própria e em uma cafeteria. Outra questão é determinada pela própria situação do docente, que não se sente pertencente a nenhuma instituição e tampouco tem condições financeiras e de tempo para se dedicar a essa formação. A falta de formação continuada, de piso salarial, de progressão funcional e de condições adequadas para a realização da docência são aspectos apontados por Veiga (2005), como um processo de desqualificação do trabalho docente.

Além disso, autores como Zabalza (2004), Veiga (2005) e outros apontam o profissional da educação como um sujeito que deve estar inserido no contexto social e envolvido em diversas relações. Esse contexto possui características amplas e globalizadas. A sociedade atual exige um profissional cada vez mais especializado e com competências para atender e corresponder às evoluções das novas tecnologias e dos meios de comunicação, seja qual for seu campo de atuação. Identificar um perfil profissional e as habilidades pessoais que correspondam às novas exigências é um imperativo do atual contexto social:

Devem ser estabelecidas políticas claras relativas aos docentes de Educação Superior, que atualmente devem estar ocupados, sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. (Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, 1998).

Ressalta-se a importância de maior agilidade no acesso e no processamento das informações, ênfase na metacognição e uma reorganização das metodologias, das relações aluno-professor e entre todos os atores do processo de ensino-aprendizagem. Exige-se que todos os envolvidos sejam mais flexíveis e adaptados às novas demandas, que o professor se capacite e adapte cada vez mais sua didática às novas realidades da sociedade, das novas tecnologias, das

necessidades do mundo do trabalho, das demandas culturais e dos meios de comunicação. Enfim, que tenha uma formação ampla para saber resolver os impasses e corresponder às demandas da sociedade e da realidade do aluno.

Além do contexto social no qual o docente está inserido, temos também a dimensão do “cenário universitário como marco de condições em que é praticada a docência” (ZABALZA, 2004, p. 106). Muitos são, dentro da universidade, os aspectos influenciadores da prática profissional do docente e que também, às vezes, dificultam a definição de seu papel na educação.

Ainda são poucas as iniciativas de intervenção das próprias instituições na formação pedagógica de seus professores. Nas experiências realizadas, a maioria fica na dependência da sensibilidade das administrações e dos interesses das instituições ao sabor de sua vontade, sem o compromisso efetivo institucional com a formação dos docentes (FERNANDES, 2005, p. 103).

O que se espera da Educação Superior?

Estrutura-se nas funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. Isto é o que se espera dos futuros profissionais preparados nas universidades e centros universitários: que saiam aptos a realizar pesquisa e que demonstrem, por meio de competências, o aprendizado necessário para desenvolver de maneira ética e coerente sua profissão. Entretanto, nem sempre é isso que acontece, pois muitas vezes nas instituições de Educação Superior o único viés é o ensino e este não corresponde ao esperado.

Isto porque, na lógica do capitalismo, a pesquisa demanda um alto investimento e, por isso, não corresponde às exigências do mercado. O mercado exige rapidez com custos baixos. Para tanto, os cursos oferecidos pela maioria das instituições de ensino devem ser aligeirados, de curta duração, sem ambiente e sem exigência de pesquisa, com foco no mercantilismo. Para que esses cursos aconteçam, não há necessidade de corpo docente com dedicação exclusiva, nem mesmo qualificado para a pesquisa. O que o mercado exige é que haja um ensino “pobre para os pobres” e que estes estejam preparados para a execução e não para a concepção. “O vínculo direto da educação com o mercado de trabalho assenta-se numa perspectiva utilitária, pragmática e imediatista. As universidades, nesse sentido, devem formar indivíduos polivalentes, flexíveis e adaptáveis” (ANDES,

2007, p. 18). Pessoas empreendedoras de si mesmas, que aprendam por conta própria, sem cobrar nenhuma responsabilidade do Estado e muito menos das instituições onde se formam. Profissionais que procuram de outras maneiras complementar seus fracos estudos com outros cursos, que também sejam rápidos e, conseqüentemente, superficiais. Neste cenário, a universidade, como espaço de produção de conhecimento, de pesquisa e de desenvolvimento é vista como arcaica, obsoleta e excludente.

As instituições de ensino, sejam elas universidades públicas, centros universitários ou faculdades isoladas, têm um compromisso com o saber sistematizado, mas também deveriam ter um sério compromisso com problemas e desafios concretos colocados pela sociedade, sempre preservando sua autonomia e sua crítica. O compromisso social da educação significa, segundo Goergen (2006, p. 68), o exercício da crítica, da oposição e da resistência; “deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo, que envolve a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária quanto à realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão”. O autor afirma ainda que o primeiro e mais importante compromisso social da universidade - e aqui se coloca qualquer instituição de ensino superior - é com a qualidade das atividades de investigação e de docência, pois são, segundo ele, as duas atividades básicas da universidade. A primeira cria condições de produção, e a segunda forma bons profissionais.

2.2 Contexto institucional

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº. 9.394/96, há vários tipos de instituições de Educação Superior. Informa a lei: “Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em:

- I - universidades;
- II - centros universitários;
- III - faculdades integradas;
- IV - faculdades;
- V - institutos superiores ou escolas superiores.”

Universidades: segundo Pimenta (2005), são aquelas instituições que têm autonomia no que se refere a sua didática, administração e recursos financeiros. Desenvolvem o ensino, a extensão e a pesquisa e possuem números significativos de professores mestres e doutores. Podem ser públicas ou privadas.

Centros Universitários: são as instituições de Educação Superior pluricurriculares, que abarcam uma ou mais áreas do conhecimento, que têm como característica a excelência do ensino oferecido e se evidenciam pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade, de acordo com as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação para seu credenciamento.

Além das faculdades vinculadas às universidades, há dois tipos de faculdades sem vínculos com universidades:

Faculdades integradas: podem ser públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento. São dirigidas por um diretor geral. Podem oferecer cursos em vários níveis, sendo eles de graduação, cursos sequenciais e de especialização e programas de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Faculdades isoladas: são faculdades geralmente particulares, que atuam em áreas específicas do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, pois não é uma exigência do MEC. Dependem do CNE - Conselho Nacional de Educação para a criação de novos cursos.

Institutos superiores ou escolas superiores: segundo a autora, têm as mesmas características das faculdades isoladas.

Cada uma dessas instituições possui história própria, com influências externas e internas, mas “não funciona de uma maneira autônoma nem está em um vazio social ou institucional” (ZABALZA, 2004, p. 10).

Por isso, de acordo com a instituição a que o docente se vincula, se apresentam as exigências para sua atuação. As condições em que o trabalho docente é realizado interferem na construção de sua identidade e no percurso de sua formação. Em muitas, a única exigência é a docência, única relação profissional do docente e a instituição de ensino. Em outras instituições, somam-se à docência as atividades de extensão e pesquisa. Com instituições com múltiplas atividades e finalidades, como acabamos de ver, podemos afirmar que os docentes também se veem com diversos papéis e funções. Desse modo, a formação dos profissionais pertencentes às diversas instituições deve corresponder a suas necessidades. É preciso conhecê-las, para que as estratégias de formação e capacitação correspondam a suas exigências.

As várias instituições da Educação Superior estão inseridas nas transformações que se operam nos âmbitos econômicos, políticos, sociais e culturais, e constantemente devem avaliar e reavaliar seu papel na sociedade. Quais são as influências dessas evoluções sociais no papel do docente? Segundo Libâneo (1998), as transformações vêm para confirmar a função da instituição como “instituição necessária à democratização da sociedade”. Ao mesmo tempo, elas trazem mudanças significativas para a docência e, dependendo da instituição a que o docente se vincula, as exigências de adequação são mais contundentes. Ensinar em uma instituição pública tem significado diferente do que em uma instituição particular. Melhor dizendo, têm objetivos e matizes diferentes. Uma instituição que valoriza a pesquisa enxerga a docência com aspectos distintos da que tem o ensino como objetivo principal de sua existência.

Segundo Esteves (1995), todos esses elementos influenciam diretamente na função docente e, infelizmente, trazem como consequência um mal-estar para a grande maioria. Primeiro, porque nem sempre conseguem adaptar-se às mudanças. Depois, por não receberem apoio das autoridades competentes por meio de formação adequada para o enfrentamento do problema. Também a instituição passa por esse mal-estar. Principalmente se ela for pública. Segundo Zabalza (2005, p. 11),

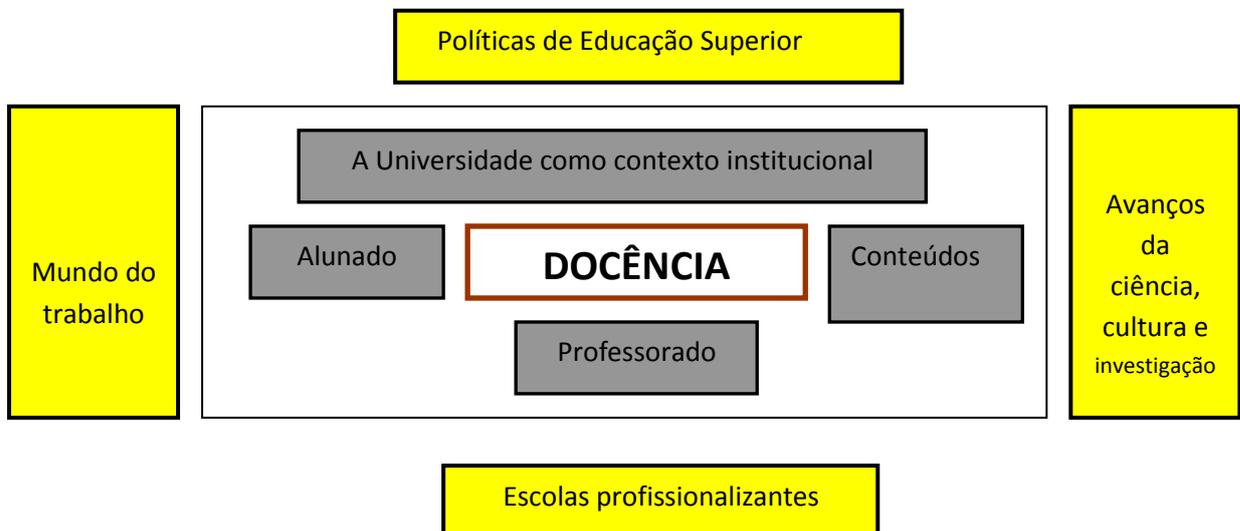
[...] exigem-se mudanças, mas não se proporcionam novos recursos; exige-se uma melhora sensível da qualidade, mas ainda são mantidos grupos com grande número de alunos, sistemas burocratizados de organização e baixo nível de recursos técnicos.

Por isso, refletir sobre o âmbito em que se instala a instituição é incidir diretamente sobre o papel do docente. A formação passa a ter sentido dentro dessa teia de relações e influências internas e externas. Todas as funções do docente estão condicionadas aos fatores do desenvolvimento institucional.

2.3 Instituições de Educação Superior: espaço e tempo de formação docente

No intuito de conhecer a formação do docente da Educação Superior, é cabível uma reflexão sobre os aspectos que envolvem e condicionam o desenvolvimento dessa formação. Inicialmente analisei o cenário onde acontece essa formação; agora parto para aspectos mais específicos, como o ambiente universitário. Zabalza (2005, p. 13) apresenta uma figura que “possui a capacidade para dar uma visão suficiente completa e rica da universidade e os componentes que a integram”.

Figura 1: Visão de Universidade



FONTE: Zabalza (2005, p. 9).

Esta figura, segundo o autor, considera a universidade como espaço de “tomada de decisões formativas” que afetam de maneira direta a docência e a formação tanto dos professores como dos alunos. É um ambiente complexo e “multidimensional”. Nesse contexto, continua o autor, existem quatro eixos norteadores da formação no cenário universitário que se apresenta em um duplo

espaço. O primeiro é o espaço interno da instituição. São as relações que surgem no âmbito da universidade. O outro espaço é externo a ela, mas a afeta da mesma forma, diretamente. Ao observar o quadro, podemos perceber que o espaço interno diz respeito aos alunos, aos professores, ao contexto institucional e ao currículo. Já o externo é composto pelas políticas educacionais, o mundo do trabalho, os avanços da ciência e da tecnologia, e pelas escolas profissionalizantes. Para quem quer estudar e entender o cenário universitário, esses eixos devem ser os norteadores da análise. “A universidade é um complexo em cujo seio se entrecruzam dimensões de muitos diversos signos que interagem entre si, condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno” (ZABALZA, 2005, p. 14).

A docência está no centro das várias dimensões influenciadoras, pois é por meio dela que o desenvolvimento da universidade e da formação se amplia e se “planifica”. Como apresentado anteriormente neste estudo, algumas dimensões externas foram abordadas e, conseqüentemente, suas influências no cenário interno das instituições. Agora, iremos deter-nos nos aspectos internos desse ambiente, mais especificamente no cenário alunos e professores. No caso dos professores, nos deteremos no que se refere a sua formação.

2.4 Sujeitos e aprendizes da caminhada: os alunos

Quem são esses atores que buscam nas instituições de Educação Superior formação e aprendizado e, outras vezes, somente o diploma? São raras as pesquisas que revelam a identidade desses sujeitos da Educação Superior.

Uma pesquisa datada de 1995 (PIMENTA, 2005, p. 229) destaca os seguintes dados: são jovens, com idade inferior a 25 anos, solteiros, 30% dormem menos de seis horas diárias [...] e 61% declaram que se alimentam mal”. São tidos como membros da instituição de ensino, mas nem sempre se sentem pertencentes a ela. São aprendizes que muitas vezes reproduzem atitudes descompromissadas com a formação e buscam facilidades nesse processo. Em cada uma das instituições, seja ela pública ou privada, percebemos alunos com características próprias, advindos de classes sociais diferentes, com interesses, convicções e

valores que norteiam sua atuação como alunos e que diretamente influenciam seu estar e fazer na Educação Superior. No entanto, o que os professores, que lidam com inúmeros alunos, sabem de sua situação específica, de suas necessidades e expectativas? Afirma a autora: “[...] cabe aos professores, institucionalmente organizados, proceder ao conhecimento e à identificação de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que têm do que é ser profissional da área escolhida”.

Muitas vezes os professores da Educação Superior pouco se interessam pelas características dos alunos que integram as turmas com as quais trabalham e, em outros momentos, têm uma visão bem pouco positiva dos mesmos. Essa desinformação que, às vezes, é confundida com desinteresse, é consequência da enorme carga de trabalho e da desestrutura que essa falta de conhecimento pode causar no desenvolvimento das aulas. Como afirma Paulo Freire (2003, p. 41),

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. [...] é isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

Não basta conhecer o conteúdo da disciplina nem “treinar-se para dar aula”. É preciso capacitar-se para o “fazer pedagógico”, de maneira reflexiva e compromissada com o processo.

Não apenas a desinformação e o desinteresse do professor sobre seus alunos acarretam aspectos negativos nessa relação. Outros aspectos são detectados por Pimenta (2005) com relação às influências sentidas no processo de ensino nas salas de aula da Educação Superior. Um deles é a imagem do professor adquirida no ensino médio, principalmente nos cursinhos preparatórios para o vestibular, que é a do professor *showman*, que tem uma grande capacidade de explicar o conteúdo, prendendo por mais tempo a atenção dos alunos que assistem às aulas de maneira passiva e mecânica. Outro aspecto é a falta de conhecimento, de pré-requisitos, de criticidade dos alunos para acompanhar a graduação. E ainda há “desinteresse, falta de motivação, de compromisso com a própria aprendizagem, individualismo, interesse na nota e em passar de ano e ou obter diploma”. Essas

características e também os anseios dos educandos irão interferir na docência e, claro, no processo formativo do professor. Suas exigências e necessidades têm incidência direta na instituição, principalmente na particular, que, por sua vez, as repassa para o docente, que diretamente lida com o aluno.

As mudanças no perfil do aluno e as exigências internas e externas da própria instituição trouxeram repercussões para os professores. A partir dessas demandas, como o professor deve preparar-se para posicionar-se frente a essa realidade?

2.5 Mestres da caminhada: a docência na Educação Superior

Frente ao cenário da Educação Superior, é necessária uma nova postura do professor. A preparação para a docência não é mais a mesma que de algum tempo atrás. As mudanças macrosociais ocorridas nos últimos anos impulsionaram qualitativamente o processo de profissionalização do magistério. Pela literatura até aqui exposta, podemos perceber uma preocupação com a formação do professor para atuar na Educação Superior. Com isso há uma sutil alteração em seu perfil e em sua postura profissional. Isto traz como consequência mudanças na prática pedagógica desse profissional. Importante ressaltar que essa prática pedagógica é a expressão do repertório teórico-metodológico assimilado pelo docente em sua trajetória de formação. Analisar como ocorre esse processo de profissionalização requer que se parta da conceituação de profissão e profissionalismo.

Para Freidson (1996, p. 141), profissão é um tipo específico de trabalho especializado, oficialmente reconhecido e que possui saberes e habilidades como requisitos para o exercício profissional. Já profissionalismo é definido “por meio das circunstâncias típico-ideais que fornecem aos trabalhadores munidos de conhecimento os recursos através dos quais eles podem controlar seu próprio trabalho”. Algumas características relevantes do profissionalismo merecem ser mencionadas: formação em nível superior, conhecimentos teoricamente fundamentados, reserva de mercado de trabalho, dedicação em tempo integral,

remuneração condizente com a função, código de ética, associativismo, além de outras.

Veiga (2001) atribui à profissionalização dois elementos fundamentais e interligados: a formação e o exercício profissional. Trata-se de um processo que requer da categoria docente grande esforço para promover mudanças no trabalho pedagógico que desenvolve, bem como no reconhecimento de sua função social. Nessa mesma direção, Gomes (1993, p. 51) afirma que o trabalho pedagógico apresenta fins e objetivos que partem de “um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns”. Essa perspectiva de profissionalização pode ser entendida como ação socializadora da profissão.

Segundo Berbel (1994, p. 21), principalmente a partir da década de 1970, houve um avanço quantitativo no que se refere à formação de professores para o 3º grau, termo usado para designar o ensino superior. Contudo, esse avanço não pode ser de maneira alguma considerado satisfatório, pois é um processo em construção em algumas instituições e um problema para ser solucionado em outras, como veremos mais adiante. Para a autora, existem dois tipos de formação. O primeiro refere-se aos cursos formais, que são os cursos *lato* e *stricto sensu*, especialização, mestrado e doutorado. O segundo “consiste num trabalho mais amplo, de apoio pedagógico continuado [...]” que o professor pode contar para seu aperfeiçoamento e como suporte para suas ações.

Em muitos aspectos o exercício da profissão docente não favorece a organização do trabalho, pois uma profissão não é outra coisa senão a organização do grupo de trabalhadores que controla seu próprio trabalho e tem autoridade e conhecimento no exercício da profissão. Além disso, Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 25) destacam a importância de se ter autonomia e o desenvolvimento da capacidade de “tomar decisões”.

Infelizmente vários fatores contribuem negativamente para que os docentes não se organizem como grupo nem se profissionalizem. Veiga (2005) aponta como principais fatores impeditivos: a *burocratização do trabalho*, que é a separação entre a concepção e a execução, e, neste sentido, também se coloca o currículo, que não é pensado de acordo com a realidade do aluno e muito menos se

levam em conta as experiências vivenciadas e analisadas pelo professor; a *intensificação*, aumento da carga horária, professores que precisam assumir uma carga muito intensa de trabalho, devido à desvalorização da profissão pela sociedade e à conseqüente má remuneração do trabalho. Um resultado da *intensificação* é a falta de tempo para se reunir com seus colegas de profissão, para uma possível coordenação da atividade, troca de experiências e discussão de suas necessidades e reivindicações, oriundas da profissionalização; o *controle do tempo*, quando “a autonomia tão necessária à profissionalização desaparece, e se produz uma espécie de colonização”; a crescente *feminização*, nesta questão se subentende a desigualdade de condições entre homens e mulheres; *individualismo/isolamento*; a *carreira plana*; o *processo de formação inicial e continuada*; *as condições de trabalho, a carreira e a remuneração dos professores e a ausência de sistematização deontológica*. Todos estes e muitos outros aspectos são apontados como fatores de desprofissionalização docente.

Assim como em qualquer outra área profissional, também a docência exige uma preparação pessoal, específica, para que possa assumir seu papel dentro da universidade, que é seu campo de atuação, e na sociedade. Quais são os conhecimentos específicos e competências próprias para a profissão? Qual a preparação específica para a prática e quais as dificuldades e possibilidades do processo de formação profissional docente? São questões que devem ser respondidas e aprofundadas na continuidade deste estudo.

O desenvolvimento da formação do profissional docente da Educação Superior sempre esteve muito ligado ao domínio científico, talvez por isso seja “difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência” (ZABALZA, 2005, p. 107). A docência não deve ser separada de outras atividades como a pesquisa e a administração, embora sejam atividades diferentes que podem ser exercidas pelo profissional docente. Essas funções podem ser até complementares. Para esse autor, ser um bom docente requer conhecimentos, habilidades e competências diferentes das de um bom pesquisador ou administrador. O alto nível de um pesquisador não garante, segundo ele, o sucesso como docente. Como a aprendizagem é a mais importante das tarefas formativas da

universidade, nela os professores universitários devem centrar sua ação e seus esforços em favor do aperfeiçoamento pessoal. O autor ressalta que:

A visão profissional do ensino parte de duas questões prévias: chegar a um ensino efetivo é uma tarefa complexa e um grande desafio social, com altas exigências intelectuais; ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação (BROWN e ATKINS, 1994, apud ZABALZA, 2005, p. 110).

Por isso, a importância da sequência e articulação entre a formação inicial e continuada. A primeira dará suporte para a continuação e o aprofundamento da profissão e ainda para a tão almejada “elevação do prestígio social para a categoria”.

É preciso evitar o reducionismo da função docente, relacionando-a somente às situações de sala de aula. Afirma Garcia (1999, p. 243) que devem ser incluídos outros contextos, um “conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores têm que realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos”. Observada assim a atividade docente, percebemos a repercussão que isso tem para sua formação, e os conhecimentos e as competências que o professor deve ter para além da sala de aula e de sua relação direta com o aluno.

Vivemos um momento ímpar de morte e nascimento de concepções de formação do professor, contrastando com o quadro de desvalorização e desprofissionalização dos docentes do Brasil (SCHEIBE, 2002). Afirma-se a responsabilidade do professor pelo sucesso ou fracasso do sistema educacional em geral, mas o que se observa são as precariedades nas condições de trabalho, os salários baixos e a falta de incentivo para o exercício da profissão. O resultado de tal desvalorização profissional conduz à desintegração do sistema educacional brasileiro, manifestado em sintomas como repetência, evasão, desinteresse, falta de equalização de oportunidades, conhecimentos desconectados das necessidades sociais, tecnológicas, científicas e políticas.

Buscar a valorização e a profissionalização do professor e a consequente revitalização do sistema educacional requer necessariamente pensar a reorganização do sistema de formação desse profissional. Veiga (2001, p.92) afirma

a necessidade de se preparar “profissionais com habilidades de pesquisa para analisar e compreender o que está ocorrendo na sala de aula, na escola e na sociedade”. Contudo, nossa legislação é omissa em alguns aspectos referentes à formação dos professores da Educação Superior. O que está sugerido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº. 9.394/96 é muito vago:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho.

Em função desse quadro, alguns aspectos se tornam relevantes. Avaliar as condições atuais da formação continuada do professor e seu impacto no sucesso ou no fracasso da Educação Superior. Verificar que condição estrutural melhor contribui para o aperfeiçoamento da formação do professor no aspecto do desenvolvimento profissional. Destacar o lugar da formação nesse processo e a importância que o profissional da educação dá a esse novo critério em sua atuação como agente de transformação. Identificar os aspectos que contribuem para a melhoria do processo de desenvolvimento profissional docente e para o exercício de sua profissão.

É reconhecido o papel crucial do professor e de sua formação no desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade, adequado às exigências do momento histórico atual. Pressupõe-se que a formação adequada do professor

tem que ser coerente com a lógica da aprendizagem — a de aprender sempre — que auxilia o educando a ser construtor e criador de sua aprendizagem.

Para Veiga (2001, p. 78), uma habilidade essencial do professor é saber pesquisar. E a formação de profissionais da educação deve ser orientada para a pesquisa que “encoraja os alunos a problematizar o ensino para refletir sobre suas finalidades”. Propõe que os professores “sejam pesquisadores e capazes de formar alunos também pesquisadores”. Neste sentido, coloca-se o professor também como profissional eficaz, capaz de desenvolver seu papel com segurança e conhecimento. Entretanto, as práticas de formação das universidades acabam reféns, segundo Libâneo (1998), do seguinte quadro: as universidades formam mal seus futuros professores; os professores formam mal seus alunos. Os professores não saem preparados para o exercício da profissão, pois apresentam um nível de cultura geral e de informação insuficiente e inadequado, o que resulta em educadores sem as competências pessoais e profissionais necessárias para enfrentar as mudanças que estão ocorrendo na sociedade contemporânea.

Aponta ainda algumas competências e habilidades do professor que merecem ser consideradas no processo de formação profissional dos docentes, seja ele inicial ou continuado. De acordo com esse autor, o desafio atual da formação de professores é atender às novas exigências educacionais, que pedem:

Um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula (LIBÂNEO, 1998, p. 34).

Existem muitos aspectos que são coincidentes em várias pesquisas sobre professores eficientes na ação de ensinar. Para Renzulli (1992), o professor que favorece esse processo demonstra conhecimento da matéria que ensina, é entusiasta e utiliza variadas técnicas que contribuem para a construção do saber. Essas características são enumeradas por Alencar (2000) em sua pesquisa sobre o perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade, segundo estudantes de pós-graduação. Esse estudo foi realizado com 92 estudantes de pós-graduação de uma universidade pública a quem foi solicitado descrever, da

forma mais completa possível, comportamentos típicos do professor facilitador e do professor inibidor da aprendizagem. Os resultados da pesquisa indicaram que o uso das “Técnicas Instrucionais” foi o aspecto mais apontado por esses estudantes. No que se refere a essas técnicas, foram ressaltados especialmente a utilização de discussões e debates como incentivo à reflexão, os questionamentos e a participação nessas atividades.

É necessário resgatar a profissionalização do professor. Esse resgate é resultado, entre outros fatores, da melhoria dos cursos de formação inicial e continuada do docente de todos os níveis. É um desenvolvimento progressivo no desempenho das funções, especificamente por meio da atuação dos professores na prática das destrezas e dos conhecimentos, atitudes e valores por ele desenvolvidos. Como afirma Cruz (2006, p. 20), “Trata-se de uma evolução que se constrói a partir do conhecimento do docente enquanto pessoa, em todas as suas ordens, a partir da integração de estruturas básicas de conhecimento prático, que se adquire com a experiência na cosmovisão do ensino e do exercício da profissão [...]”

2.6 Processo formativo do profissional docente da Educação Superior

Independentemente do ambiente, é consenso que a formação é uma necessidade primordial no processo de desenvolvimento profissional, principalmente por causa dos impactos da sociedade de informação, do mundo científico e tecnológico, e da internacionalização da economia (GARCIA, 1999). Todos esses aspectos trouxeram e continuam trazendo grandes transformações nas relações trabalhistas e na organização de produção da sociedade atual. Há uma influência implícita e explícita no campo educacional. Portanto, a formação, segundo o autor, aparece como instrumento potente de instrumentalização para a democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho. Tudo isso justifica a necessidade de se investir em formação. O que vem a ser formação?

Na literatura encontram-se algumas vertentes diferentes sobre o que vem a ser formação. Aqui, a formação deve ser entendida em um sentido amplo e

fundamentada numa realidade dinâmica, que vai sendo construída de maneira autônoma, coletiva e por meio de interações (VEIGA, ARAÚJO, KAPUZINIAK, 2005); é, também, como nos coloca Paulo Freire (1996), uma inserção em um permanente movimento de procura e de abertura ao novo. Movimento que pressupõe processo, dinamicidade e que sempre leva adiante. É uma ação que “quem forma se forma ao ser formado e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2005, p. 23). “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Na formação, todos os indivíduos estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Isto implica participação crítica e quem aprende se transforma em sujeito real da construção e reconstrução do objeto aprendido. Freire (1996, p. 39) afirma ainda que “transformar a experiência educativa (seja ela qual for) em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Shulman (apud MIZUKAMI, 2005, p. 18) considera a formação como uma resposta às questões centrais de aprendizagem, pela experiência e a construção de pontes entre a teoria e a prática. Afirma ele: “Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência”. A atitude principal necessária ao docente é a de investigação. A formação é um processo contínuo e sistemático de pesquisa e investigação, “é uma perspectiva intelectual, uma forma de questionar, dar sentido e relacionar o trabalho diário ao trabalho de outros e a contextos sociais, históricos, culturais e políticos mais amplos”.

Para Veiga (2001, p. 79), a formação com o

[...] paradigma orientado para a pesquisa visa à construção de uma identidade profissional alicerçada na capacidade de produzir conhecimento. Os profissionais pesquisadores são capazes de produzir alunos que também sejam pesquisadores e que saibam problematizar sua prática [...].

A autora alerta para a relevância do aprofundamento teórico que embasa toda a reflexão e os momentos de formação, pois, segundo ela, sem uma sólida base teórica, a formação se transforma apenas em um adestramento e

desenvolvimento de “habilidades técnicas [...], impossibilitando o avanço da compreensão das relações sociais mais amplas”.

A sociedade passa por grandes transformações, torna-se mais complexa e exige das novas gerações adaptações e estudos cada vez mais longos e mais profundos. O educador, dentro dessa evolução, é forçado a acompanhar e a enfrentar os novos desafios de forma diferente do que fazia há alguns anos. Agora, por causa dessas transformações, o papel do docente não pode ser apenas o de conhecedor da “matéria” que leciona nem de técnicas mecânicas para controlar a indisciplina dos alunos. Hoje o arsenal de conhecimentos desse profissional vai além da sala de aula. “[...] O trabalho do docente representa uma atividade profissional complexa de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática [...] habilidade na gestão de classe e nas relações humanas [...]” (TARDIF e LESSARD, 2008, p. 9).

Dentro do contexto de formação de professores, a concepção de uma formação integral está relacionada com todas as dimensões da vida. Um parecer, datado de 45 anos atrás, se mostra ainda hoje muito atual em relação à situação do ensino superior da atualidade:

Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí a crescente expansão desse ramo de ensino, nestas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e, conseqüentemente, com rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo, o programa de ampliação de matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação (PARECER 977/65, Cesu – Ministério de Educação, apud BERBEL, 1994, p. 31).

Os cursos de pós-graduação mencionados são, como já vimos, cursos de preparação para a docência na Educação Superior. Os cursos designados *lato sensu*, expressão que em latim significa *em sentido amplo*, compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA - *Master Business Administration*. Esses cursos têm a duração mínima de 360 horas e, ao final do curso, o aluno obterá certificado e não diploma. São destinados a pessoas

diplomadas em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino - art. 44, III, Lei nº. 9.394/96, que ressalta:

III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

Já as pós-graduações *stricto sensu* (expressão em latim que significa *em sentido estrito*) são cursos de mestrado e doutorado para candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências específicas das instituições de ensino e aos editais para a seleção dos alunos. Ao concluir o curso, o aluno obterá diploma.

Segundo as normas do Ministério da Educação, para que uma instituição ofereça os cursos de especialização, ela deve ser credenciada como instituição de Educação Superior ou como entidade especialmente credenciada para atuar nesse nível educacional. No entanto, a instituição credenciada só poderá oferecer cursos de especialização na área em que possui “competência, experiência e capacidade instalada”. A instituição credenciada deve ser diretamente responsável pelo curso; isto inclui o projeto pedagógico, a contratação do corpo docente e a metodologia de ensino e avaliação. Um aspecto curioso é que os cursos de especialização em nível de pós-graduação independem de autorização e reconhecimento se forem oferecidos por instituições já credenciadas. Isto lhes garante flexibilidade e agilidade no oferecimento e desenvolvimento de seus cursos. Com referência a seu corpo docente, algumas exigências são estabelecidas: deverá ser constituído necessariamente por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor, obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido, podendo os demais docentes possuir, no mínimo, formação em nível de especialização (MEC, 2008).

Como podemos perceber, duas modalidades são utilizadas na formação do docente da Educação Superior: a primeira, que podemos chamar de formação externa, acontece nos cursos de especialização *lato e stricto sensu*; a segunda, que denominamos de formação interna, são as desenvolvidas por intermédio das estratégias que as instituições encontram para melhor preparar seus docentes por meio de uma formação continuada em serviço.

A demanda pelos cursos de mestrado e doutorado tem como causa o controle que atualmente o Estado vem exercendo sobre as IES, com exigências de titulação e produções, e que traz insegurança aos docentes pela continuação do emprego e pelas horas-aula nas instituições.

A formação externa oferecida aos docentes geralmente está relacionada à própria área de atuação e no que se refere à atuação pedagógica é restrita a uma ou duas disciplinas relacionadas à Metodologia de Ensino Superior. Cada disciplina tem uma média de carga horária de 60 horas, que não supre a necessidade de uma reflexão mais aprofundada da profissionalização docente.

No entanto, segundo Isaia (2006), os professores são sujeitos ativos e, portanto, responsáveis por sua trajetória formativa, e esta é entendida como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. É um movimento contínuo e perpassa a vida profissional, construindo uma teia que, muitas vezes, não se sabe por que ou por onde começou nem onde irá terminar. Muitos docentes da Educação Superior iniciam sua carreira por acaso, “não propriamente por uma inclinação pessoal prévia, mas principalmente pela oportunidade de trabalho” (ibidem, 2006 p. 243). Nem todos podem afirmar, como Soares (2001, p. 22): “Minha opção pela vida universitária não foi fruto do acaso ou de oportunidade eventual: ingressei nela, é verdade, por uma oportunidade eventual, mas permaneci por escolha consciente e decisão segura”. Por causa dessas oportunidades de trabalho, muitos entram e permanecem, sem, no entanto, tomar a decisão do aperfeiçoamento contínuo da profissão.

O que seria necessário fazer para desenvolver esse profissionalismo nas instituições de Educação Superior? “Haveria alguma modalidade de formação para professores do ensino superior que contribuísse para isso e, ao mesmo tempo, os auxiliasse em sua identificação com as complexas atribuições de uma docência plena e comprometida com as questões postas pela contemporaneidade?” (BAZZO, 2005, p. 183).

A história da profissão docente é, como todas as outras histórias, uma construção histórico-social em permanente evolução.

Todavia, em cada tempo e contexto, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conceitos, papéis e funções sociais e profissionais não impede - antes exige - que, no tempo e no contexto em que se vive, sejamos capazes de a ler com a clareza possível à luz do conhecimento e dos referentes disponíveis (ROLDÃO, 2007, p. 94).

A história, nem mesmo a pessoal, é neutra; ela possui elementos que nos auxiliam na composição e compreensão da linha do tempo. Os acontecimentos vão formando as normas que nos conduzem através dos tempos. Exemplo disso são as leis que conduzem toda a história, inclusive a da educação. A Lei nº. 9.394/96 e as políticas de Educação Superior trouxeram mudanças; para uns, avanços e para outros, retrocessos. Independentemente disso, podemos perceber que, por meio dessa lei, a educação passou a vigorar entre dois eixos básicos: a flexibilidade e a avaliação.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional contribuiu para a consolidação de princípios e diretrizes para a Educação Superior ao tomar a avaliação como um dos eixos, asseverando que o exercício do magistério superior é um campo profissional que possui um saber próprio e exige uma preparação específica como condição do profissionalismo docente (NEITZEL, FERRI e LEAL, 2007, p.480).

Esses autores mencionam também o Plano Nacional de Educação – Lei nº. 10.172/01 (BRASIL, 2001) que

[...] estabelece em suas diretrizes a necessidade das instituições de ensino superior instituírem políticas que possibilitem a elevação dos padrões de qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Além da legislação citada, convém lembrar a Lei nº. 10.861/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BRASIL, 2004), tornando-se um dos mecanismos de regulação e controle do trabalho docente. A valorização do profissional docente mediante a oferta de programas de formação continuada está entre o conjunto dos indicadores de elevação dos padrões de qualidade do ensino superior (BRASIL, apud NEITZEL, FERRI e LEAL, 2007, p.480).

Voltemos ao eixo da avaliação educacional. A avaliação, dentro da perspectiva de políticas públicas, tem a intenção de afirmar o papel do Estado como fiscalizador, segundo a lógica dos organismos do capital internacional. É uma forma de regulação social. Os organismos governamentais decidem o significado que devem tomar as reformas de acordo com as indicações do mercado e baixam os decretos de cima para baixo. Os critérios avaliativos trazem exigências que

intensificam o trabalho docente, pois estão relacionados a aspectos quantitativos produtivistas. A exigência por resultados traduz-se em aumento de trabalho para os docentes e também em restrições de verbas.

Muitos professores se sentem pressionados por tanta exigência externa. São exigências permanentes em relação às aulas, coordenações de projetos de pesquisa, publicações constantes e apresentações de trabalhos em eventos científicos. Tudo isso nos lembra uma questão que está presente em várias discussões sobre a profissionalização docente: a proletarização. Esta representa a perda da autonomia sobre o processo do trabalho, uma espécie de alienação que pode levar a uma acomodação e ao não envolvimento com a ação e as questões diretamente ligadas às atividades pedagógicas.

Com o intuito de auxiliar o professor no enfrentamento de tantas demandas e, principalmente, de dar suporte às questões pedagógicas, algumas instituições elaboram programas de formação pedagógica para os docentes. É um programa institucional, totalmente voltado para os docentes da própria instituição, e que tenta corresponder às peculiaridades do grupo.

A formação aqui defendida e que segue a linha de alguns estudiosos é aquela que alia a prática à teoria, que se diferencia de mero ensino e ou treinamento. Ela inclui dimensões pessoais de desenvolvimento integral do profissional, abrangendo o domínio das ciências, das técnicas, da arte, e que desemboca em uma competência profissional (GARCIA, 1999, p. 26). É um processo, uma evolução e não acontecimentos estanques, e “[...] de modo algum é assistemático, pontual ou fruto do improviso”. Deve ser sistemático e organizado, e deve ter como linha mestra a investigação, o aperfeiçoamento da docência.

Para Garcia (1999), a formação implica desenvolvimento individual (que acreditamos ser também coletivo), com o objetivo de adquirir e aperfeiçoar capacidades. Para ele, a formação de professores possui três dimensões que a diferenciam de outras atividades de formação. É importante destacar essas dimensões. A primeira possui dois eixos: a formação acadêmica e a pedagógica. A segunda é a formação profissional; no caso dos professores, a docência. E a última

dimensão caracteriza-se por ser formação de formadores, com o necessário isomorfismo entre a formação e a prática profissional.

Depois de uma ampla exploração sobre o que vem a ser formação, Garcia (1999, p. 26) conclui com o seguinte conceito:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação deve estar vinculada às situações de trabalho, aproveitando os acontecimentos do desenrolar da profissão, utilizando-os para a reflexão e o intercâmbio com os pares. Como já foi dito, esse processo não é desarticulado nem feito ao acaso, mas é estruturado, com intenção e estratégias próprias.

Como o objetivo deste estudo é refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica, faz-se necessário considerar “qual a política de desenvolvimento que está sendo adotada pelas instituições de Educação Superior e como essa formação se organiza institucionalmente” (LEITINHO, 2007). A autora especifica que a formação pedagógica do professorado da Educação Superior tem o propósito de estimular a inovação, a crítica e a criatividade, devendo ser ofertada de maneira diversificada nas diferentes instituições de Educação Superior, levando-se em conta as diversidades, os problemas e as demandas “dos professores ao longo do seu exercício profissional”. É preciso pensar a formação do docente da Educação Superior como parte integrante do sistema da instituição.

Qual a melhor maneira de se formar pedagogicamente o docente da Educação Superior? Para o ingresso na carreira docente, é exigido em alguns casos o mestrado e até mesmo o doutorado. Contudo, isso não pressupõe formação para a docência. Daí a necessidade de constituí-la ao longo do tempo. No entanto, as instituições nem sempre reconhecem essa necessidade. Não percebem que a

formação é um “processo complexo que necessita de construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolva esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos” (ISAIA, 2005, p. 68). Infelizmente, são poucas as instituições que estabelecem estratégias de formação para os docentes que integram seu quadro funcional. Há pouco compromisso com o crescimento profissional dos professores, deixa-se à mercê da vontade e da necessidade que cada um sente. Desse contexto, decorre o sentimento de solidão e o mal-estar que se instalou na vida de muitos profissionais. Para Zabalza (2004), o rompimento com essa “cultura individualista” é o início da construção efetiva do desenvolvimento profissional docente. É necessário esforço organizado e ações formativas empenhadas no desenvolvimento profissional dos docentes da Educação Superior.

Segundo Veiga (2005, p. 93), o Plano Nacional de Graduação (PNG) prevê metas para a formação e a capacitação dos docentes universitários visando à melhoria da graduação. Uma delas é a implantação, em todas as IES, de programas de formação pedagógica em perspectiva continuada. Ressalta ainda que essas metas “estão direcionadas para a concepção de formação como processo contínuo e para o papel que as instituições de ensino superior desempenham nesse novo contexto da educação”.

Prossegue reafirmando a importância do conhecimento pedagógico para o desempenho da profissão docente, e que sua formação e seu desenvolvimento profissional devem ser processos contínuos. Para isso, destaca diferentes tipos de atividades, tanto no âmbito das instituições quanto no âmbito geral. Sugere, no caso de Instituição de Educação Superior, que possa haver uma formação paralela à prática docente universitária desde seu ingresso, por meio de:

- atividades de tutoria, assessoria a jovens professores, discussão e avaliação curricular e outras tarefas, objetivando incentivar o desenvolvimento profissional;
- incentivo ao trabalho coletivo, em equipe, estimulando grupos inovadores;
- fomento às experiências compartilhadas e às parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais;
- estágios orientados (VEIGA, 2005, p. 93).

Além disso, propõe a institucionalização de um Núcleo de Pesquisa e Apoio Pedagógico (Nupap) e a criação e fortalecimento de disciplina específica nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*. Voltaremos a essas sugestões, no decorrer da pesquisa de campo.

Neste momento é necessário colocar os enfoques conceituais para a análise da formação, visto que posteriormente os teremos como norteadores da pesquisa. Primeiramente, os enfoques que se baseiam nos estudos realizados por Cruz (2006, p. 27); são critérios de análise da formação que acontecem nas instituições, lembrando que o que buscamos são critérios de análise da formação e da atuação didático-pedagógica docente.

Quadro 1: Enfoques conceituais para nortear a análise da formação docente

	ACADÊMICO	TECNOLÓGICO	HUMANISTA	PRÁTICO	CRÍTICO
Imagem do ensino	Processo de acumulação de conhecimento	Processo regulado tecnologicamente	Processo de ajuda ao desenvolvimento pessoal	Processo complexo, singular, contextualizado e incerto	Processo social de reconstrução do conhecimento
Imagem do professor	Experiente no conhecimento da matéria	Técnico em aplicação das regras de ensino	Profissional em desenvolvimento que facilita o desenvolvimento dos alunos	Profissional reflexivo e experimentado	Profissional comprometido ética e socialmente
Imagem do ensino do professor	Domínio da estrutura semântica da matéria	Formação em competências e estratégias de adoção de decisões	Desenvolvimento pessoal do professor	Enfoque tradicional de aprendizagem e enfoque de reflexão sobre a prática	Reflexão crítica para a reconstrução social e investigação
Contextos em que prevalecem	Formação do professor da educação secundária e universitária	Formação inicial do professor de educação infantil e séries iniciais	Programas de desenvolvimento e formação personalizada	Prática na formação inicial e programas de iniciação ao ensino	Grupos de renovação e inovação educativa

FONTE: Cruz, 2006, p. 27.

Para o autor, a vantagem de se ter esses enfoques como orientadores da identificação e caracterização do estudo

[...] reside na possibilidade de oferecer a quem se ocupa da formação docente, um mapa orientador da situação do campo, que lhe permita compreender os planejamentos formativos desde sua finalidade e desde sua fundamentação teórica e que facilite o reconhecimento das distintas práticas formativas desde uma perspectiva conceitual coerente (ibidem, 2006, p. 26).

Existem algumas dificuldades que se apresentam quando se define por enfoque, pois, segundo ele, pode ocorrer uma forte redução por se operar em um campo pouco estruturado e que agrupa uma multiplicidade de planejamentos e práticas ainda passíveis de construção. Outra dificuldade é que os enfoques conceituais podem envolver práticas com distintas elaborações conceituais, o que pode dificultar sua compreensão. E, por último, existe uma relação entre a elaboração conceitual dos enfoques paradigmáticos e o contexto histórico da formação, que sofre a influência tanto das mudanças de paradigmas da psicologia, que fazem surgir novas práticas formativas, quanto das reformas educativas, que privilegiam os novos enfoques para o ensino na formação docente.

O primeiro enfoque, o *acadêmico*, ressalta os aspectos do docente como líder intelectual e conhecedor do conteúdo (matéria) que leciona. É uma concepção na formação docente que direciona ao paradigma de que basta o professor conhecer o conteúdo para que ele tenha condições de exercer a docência. Como consequência, esse enfoque tem como meta preparar o docente por meio de técnicas e métodos de ensino.

No enfoque *tecnológico*, a preparação do docente se dá para que ele tenha domínio “de competências profissionais que garantam a eficácia no ensino,” por meio da incorporação de meios tecnológicos com ações programadas. Fica clara aqui a formação para a utilização das novas tecnologias em sala de aula.

O terceiro enfoque, o *humanista (ou personalista e ainda desenvolvimentista)*, se “fundamenta nas teorias psicossociais que propõem a indivisibilidade da personalidade docente”. A formação assim concebida não pode atender a aspectos específicos, como os profissionais, mas corresponder às necessidades da formação integral da pessoa profissional, afetiva, cognitiva, moral, social etc. Esse enfoque influencia as demais percepções e corresponde a uma

concepção generalizada do ensino “como processo de ajuda ao desenvolvimento da pessoa”.

O enfoque *prático* se enquadra na forma tradicional de se planejar por meio da observação, mas inclui a revisão da experiência na construção do conhecimento. O docente torna-se reflexivo por meio da observação da prática, a reflexibilidade torna-se uma competência docente. O “enfoque prático se faz imprescindível para a sistematização do conhecimento prático que possuem os docentes” (CRUZ, 2006, p. 28).

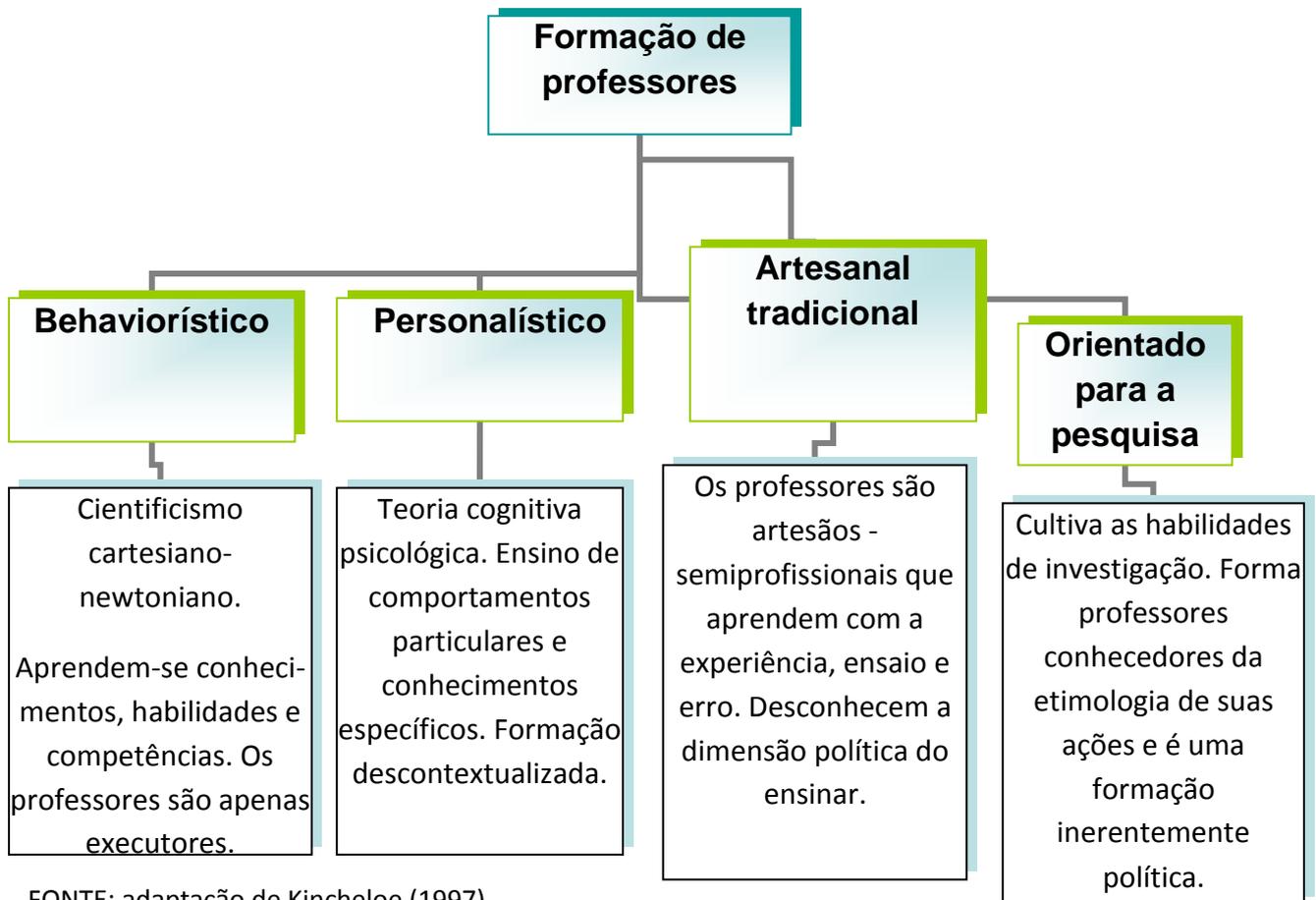
Por último, o enfoque *crítico*, que “surge como um planejamento alternativo, residual quanto a seus contextos de uso, mas de enorme transcendência desde a perspectiva ética do exercício da função docente” (Ibidem, 2006, p.29). Nesse enfoque, a capacidade de investigação e o uso crítico do conhecimento profissional são eixos norteadores da formação docente.

A análise por meio desses enfoques nos ajudará a perceber a dinâmica da formação do docente da Educação Superior, tanto nos cursos *lato e stricto sensu* como também na capacitação oferecida pelos núcleos de formação. Segundo Veiga (2005), não é possível apenas ater-se às necessidades dos professores nem às demandas internas e externas das instituições, mas deve-se questionar, incomodar, mexer, remexer, instigar, com a possibilidade de apresentar alternativas e suscitar discussões.

Ainda há, segundo Kincheloe (1997), outros paradigmas na formação de professores nas faculdades de educação e que aqui podem servir de parâmetros para a análise do que ocorre nas Instituições de Educação Superior. O primeiro é o behaviorístico, o segundo, o personalístico, o terceiro, o artesanal tradicional e, por último, o orientado para a pesquisa. A formação é nomeada pelo autor como educação profissional do professor.

Apresento esses paradigmas por meio de uma figura (figura 2) que construí para que a comparação entre os pressupostos seja mais fácil de visualizar:

Figura 2: Concepções de formação de professores



Outro autor que também estuda as maneiras como ocorre a formação é Nóvoa (1995, p. 26), que propõe a superação das antigas práticas de formação de professores e ressalta a necessidade de esforços inovadores que contemplem práticas de formação-ação e de formação-investigação. Para ele, os modelos profissionais de formação contínua de professores “devem integrar conceituações aos seguintes níveis: 1) contexto ocupacional; 2) natureza do papel profissional; 3) competência profissional; 4) saber profissional; 5) natureza da aprendizagem profissional; 6) currículo e pedagogia”.

3. ASSESSORIA PEDAGÓGICA: CONHECENDO PESQUISAS REALIZADAS POR OUTROS AUTORES SOBRE A TEMÁTICA

Como o objetivo desta pesquisa é refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior pesquisadas, é imprescindível que se apresente um pouco do que vem sendo estudado por alguns autores sobre o tema assessoria pedagógica. Apesar da limitação do tempo, pude perceber que pouco se tem escrito e divulgado sobre o assunto. Os autores voltam-se mais para a formação do docente de modo geral, mas a questão da formação no interior das instituições ainda é esquecida ou, quem sabe, pouco divulgada. Para a composição desta parte do estudo, utilizei orientações para o “estado da arte” ou “estado do conhecimento” que, para André (2009, p. 43), são estudos “que fazem uma síntese integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo [...]”. Esse tipo de estudo é utilizado para se revelar as “temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber”. São de caráter bibliográfico e procuram mapear as produções acadêmicas nos diferentes campos e nas diferentes formas de produção, como dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações, comunicações em anais dos distintos eventos, seminários, congressos, colóquios e outros.

O que revelam as pesquisas...

Os debates e pesquisas sobre a formação de professores tornam-se necessários por causa das várias questões nela envolvidas e implicadas. Questões que estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento da educação de uma maneira geral, às condições da docência e às instituições educacionais, como também às “discussões e ações sobre as reformas educativas, nos debates e questionamentos em torno das políticas de financiamento; na criação e implementação das propostas curriculares; nas análises das práticas pedagógicas [...]” (PEREIRA, 2006, p.1). Quando se discutem as novas tecnologias que auxiliam o processo de ensino e de aprendizagem, a formação inicial e continuada de

professores é um dos tópicos presentes e necessários. “Nesse imenso campo, diferentes propostas para a formação de professores têm seus fundamentos em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas. Associadas aos debates estão as pesquisas que também têm tido enfoques e perspectivas diferenciadas” (ibidem, p.1). Nos últimos anos, na área que se refere à formação de professores, os estudos apontam ampliação do número de estudiosos com interesse pelo tema.

André (1999) realizou um estudo denominado “Estado da arte da formação de professores no Brasil”. Neste, a autora faz uma síntese sobre o tema formação do professor em dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, nos período de 1990 a 1996; em artigos publicados em dez periódicos da área, nos anos de 1990 a 1997; e em pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped, no período de 1992 a 1998. Obteve um interessante resultado onde constata que “dos 284 trabalhos sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, um total de 216 (76%) trata do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente.” Outro dado interessante é que, nas dissertações e teses, “os estudos sobre formação continuada analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%)”. Nos artigos e periódicos, o resultado foi o seguinte: “[...] identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); formação continuada, com 30 (26%); formação inicial, com 27 (23,5%) e prática pedagógica, com 25 (22%).” Nos trabalhos do GT Formação de Professores da Anped, o que se obteve como resultado foi “formação inicial, com um total de 29 textos (41%); formação continuada, com 15 textos (22%); identidade e profissionalização docente, com 12 textos (17%); prática pedagógica, com dez textos (14%) e revisão de literatura, com quatro textos (6%)”. É notório que a formação inicial tem o maior foco de interesse dos pesquisadores e a formação continuada está em segundo plano. A autora informa que dos trabalhos dos discentes (dissertações e teses) sobre formação continuada nenhum aborda a Educação Superior. Dos artigos e periódicos, dois são sobre docentes desse nível e, dos publicados nos anais da Anped, somente um abrange a Educação Superior que, de modo especial, analisa projetos de uma

instituição de Ensino Superior. A concepção de formação identificada nos trabalhos analisados pela autora é de “[...] formação continuada como formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática.” (ANDRÉ, 1999, p. 45). Esses dados vêm ancorar-se no que salienta Pachane (2003), quando afirma que a formação do docente da Educação Superior é uma área carente de pesquisas e requer atenção, pois grande parte das produções sobre formação docente destina-se a refletir sobre a formação dos profissionais do Ensino Fundamental e Médio, deixando uma lacuna nas reflexões sobre a docência universitária. Do mesmo modo, Lüdke e Boing (2007), em um levantamento de pesquisas sobre o trabalho docente, publicadas na revista *Educação e Sociedade*, constatarem que existe uma insuficiência de estudo sobre a formação docente na Educação Superior. Destacam igualmente a necessidade das Instituições desse nível de ensino de se inteirarem dos programas de formação contínua de seus docentes, revelando, assim, seu compromisso com o desenvolvimento da Educação.

As propostas de formação de docentes que irei abordar neste estudo, e que estão relacionadas aos objetivos descritos, são as que se concretizam no interior das instituições, mais especificamente nos núcleos de formação pedagógica, e são em geral denominadas de “assessoria pedagógica ao docente”. Portanto, as produções acadêmicas realizadas no intuito de entender esse modelo de formação e que serão analisadas são as de Lucarelli (2000), Pachane (2003), Broilo (2004), Leitinho (2007), Ferri (2009) e Cunha (2009). Ressalto que não houve intenção de se estabelecer um determinado período de tempo das produções, somente de se aprofundar em artigos e estudos relacionados aos objetivos desta pesquisa.

3.1 Entendendo o papel do assessor pedagógico na universidade²

O estudo sobre a assessoria pedagógica na universidade, organizado pela professora Elisa Lucarelli (2000), vem evidenciar que o assessoramento pedagógico nas universidades surge como uma necessidade institucional por causa das

² Todas as citações diretas deste subcapítulo foram traduzidas do espanhol para o português pela própria autora do texto.

mudanças e das incertezas existentes em seu interior. Como afirma a autora, a função de assessoramento é sempre de investigação e de intervenção, devendo culminar em uma situação de produção e de geração de conhecimentos acadêmicos pedagógicos e, conseqüentemente, de desenvolvimento docente no complexo campo da docência, com resultados concretos na atividade de ensino. Esses resultados, alerta a autora, não devem ser de mera repetição irreflexiva de modelos vigentes, mas produto de investigação científica sobre a ação docente. Enfim, o que é uma assessoria pedagógica universitária?

Em meados de 1985, a então diretora do Instituto de Investigação em Ciências de Educação - IICE da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires, Prof.^a Maria Teresa Sirvent, convocou um grupo de professores para a elaboração de seu plano de trabalho para aquele ano, com a seguinte proposta: “Desenvolver um trabalho de alto nível científico e comprometido com a realidade social, política e econômica do país [...] colaborar no caminho de diminuir o hiato existente entre o trabalho científico e a prática educativa” (SIRVENT, 1985, apud LUCARELLI, 2000, p.21). Assim, surgiram as comissões Assessoras Pedagógicas da Universidade de Buenos Aires - UBA que, nos anos seguintes, se foram consolidando. O objeto de análise desses grupos foram as experiências inovadoras ocorridas na aula universitária, o desenvolvimento de projetos para a definição de metodologias qualitativas e a construção de um estilo de trabalho em comum. O trabalho desses grupos foi desenvolvendo-se e sentiu-se a necessidade de refletir sobre as características da função do assessor pedagógico na instituição universitária, além de analisar situações problemáticas das ações do assessor, definir estratégias de abordagens dessas situações e elencar os aspectos atitudinais de seu desempenho. Para isso, foram organizados alguns cursos e, ao final deles, foram estruturados alguns eixos metodológicos: articulação entre teoria e prática; trabalho centrado no grupo; alternância de momentos em aula com momentos de trabalho em campo que são buscas de informações para a análise de outras experiências de assessoramento pedagógico universitário; construção de memória coletiva do grupo; ênfase na participação dos assessores pedagógicos em todo o curso e nos diferentes momentos de investigação e de elaboração.

O papel do assessor pedagógico na universidade é, entre outros, o de “acompanhar o processo de construção disciplinar da didática específica” (LUCARELLI, 2000, p.35). A autora define como didática específica a didática universitária. Os assessores fazem a articulação entre a instituição e os professores, são o “nexo entre projetos institucionais, projetos curriculares e o interesse dos alunos [...]” e podem “colaborar com reitores ou professores acerca da aprendizagem [...], o assessoramento na coordenação de materiais, programas, recursos didáticos [...]” (p. 45). Por meio da reflexão sistemática das situações inusitadas das aulas universitárias, esse profissional irá definindo suas estratégias de atuação e intervenção,

[...] rotina e inovação atravessam a aula, desencadeando forças que, por sua oposição ao impulso criativo, geram a matéria na qual se define o assessor pedagógico e seu aporte na constituição da didática universitária e o melhoramento da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem (ibidem, 2000, p.50).

Em um seminário de pós-graduação realizado para refletir sobre o planejamento-ação-observação-reflexão e correlacionar o que pensam os assessores pedagógicos e a equipe coordenadora do assessoramento sobre o que se espera de um assessor pedagógico e quais são suas tarefas, foram assim definidas as tarefas do assessor pedagógico: assessorar o titular da cátedra; facilitar a comunicação, o assessoramento e o desenvolvimento de projetos inovadores de investigação educativa; criar espaços de reflexão para melhorar a qualidade do ensino; inspirar e sistematizar inovações; promover o trabalho interdisciplinar em busca de aprendizagem significativa. Como se pode notar, são bem diversas, amplas e complexas as tarefas e as ações realizadas pelos assessores dentro da instituição universitária. Pelos depoimentos dos assessores durante o seminário, relatados no artigo de Nepomneschi, existe “um sentimento de solidão, de isolamento e desamparo, de verdadeiras odisséias para se chegar aos docentes, de longos caminhos para encontrar interlocutores válidos” (NEPOMNESCHI, 2000, p.66). No entanto, esses sentimentos não levam à desistência, ao abandono dos objetivos, mas a que se tenha mais força para superar os obstáculos, derrubar barreiras e construir novos caminhos, encontrando nessas dificuldades “possibilidades de realização, de construção, de produção [...]” (p. 67).

No que se refere à formação pedagógica do docente universitário, o assessor desempenha uma variedade de ações. Entre elas estão a organização de cursos, oficinas, jornadas e grupos de reflexão, apoio às cátedras e ao docente, e a atualização de práticas pedagógicas.

Em algumas ocasiões, essas ações são dirigidas aos docentes em serviço; em outras, constituem propostas formativas para os aspirantes à docência e, com menor frequência, estão destinadas aos docentes de outros níveis educativos, vinculados com a universidade. Com frequência essas múltiplas modalidades se complementam e se enriquecem mutuamente (NEPOMNESCHI, 2000, p.105).

A tarefa do assessor pedagógico universitário é de apoio aos docentes e faz parte de uma demanda que está presente nas instituições de Educação Superior, mas que muitas vezes é camuflada e ignorada tanto pelos docentes quanto pela instituição. Nem sempre os professores desse nível de ensino deixam transparecer suas necessidades e problemas em relação às questões pontuais da docência. São professores doutores, mestres que não podem demonstrar fraquezas nem debilidades na atual profissão. Procuram resolver sozinhos e didaticamente suas deficiências. Aceitar uma supervisão, um assessoramento é assumir que existem lacunas em seu fazer docente. Portanto, a função do assessor pedagógico é um desafio constante, por causa dessas questões e por ser a didática da Educação Superior algo novo e muito difícil de definir, pois ela tem a ver com a especificidade de cada curso e está relacionada a seus conteúdos e a conhecimentos que muitas vezes os assessores não possuem. Alcançar as necessidades desses professores parece ser um propósito de grande magnitude e, ao mesmo tempo, urgente. É preciso uma abertura, uma escuta e uma aceitação do grupo de docentes e um despojamento de conceitos e preconceitos estabelecidos e arraigados durante a trajetória já realizada. O trabalho do assessor é uma construção constante, não há um modelo preestabelecido nem receitas a seguir. É preciso ler e entender as mensagens enviadas pelos docentes e pela instituição; nem tudo que o assessoramento de uma instituição realiza serve para outra. Pode servir de base para início de reflexão, mas o caminho deve ser traçado de acordo com as demandas daquele contexto; as intervenções, as ações são respostas a questões pontuais do grupo. Cada grupo de assessores tem que encontrar sua maneira de atuar por meio do olhar, da compreensão e das relações estabelecidas com o grupo.

Entretanto, algo é imprescindível, o contato com “[...] outros formadores e reconhecer a importância da mediação humana na aprendizagem profissional” (FARANDA E FINKELSTEIN, 2000, p. 151).

3.2 Trajetória do programa de formação da Unicamp: um estudo de caso

O estudo feito por Pachane (2003) teve como objetivo refletir sobre a formação pedagógica do docente da Educação Superior, realizada no Programa de Estágio e Capacitação Docente - PECD da Universidade Estadual de Campinas, no ano de 1993, e que vigorou até o primeiro semestre de 2000. Esse programa era destinado de um modo especial à formação pedagógica dos doutorandos da instituição e possíveis docentes da Educação Superior. “Entre outras finalidades, buscava romper as antigas dicotomias ensino/pesquisa, teoria/prática, graduação/pós-graduação e promover o entendimento do ensino como legítimo objeto de pesquisa” (PACHANE, 2003, p. 22). Além de proporcionar formação pedagógica e melhoria na qualidade do ensino universitário, partia também da necessidade de aperfeiçoamento dos docentes da própria instituição e das universidades de modo geral para o exercício da docência. Era de caráter voluntário, fator considerado positivo pelos estagiários, e o estágio tinha a duração de um semestre. O número de participantes era limitado, no máximo três por unidade, e os que eram aprovados pela comissão supervisora tinham direito a bolsa. Cada estagiário assumia a “docência plena de uma disciplina regular de um curso de graduação, relacionada à sua área de especialização” (ibidem, 2003, p.96) e era supervisionado por um professor, que nem sempre era seu orientador. Todo o trabalho era organizado, acompanhado e monitorado por uma comissão supervisora, constituída de professores de diferentes institutos da Unicamp.

Um dos fatores que levaram a reitoria e as pró-reitorias de graduação a idealizarem, desenvolverem e implantarem o PECD foi que *havia um sentimento de que, na Unicamp, a pesquisa caminhava bem, mas o ensino, a docência, não.* (depoimento do Professor Newton Cesar Balzan (PACHANE, 2003, p. 97)). “A atividade de ensino deve ser vista como um elemento efetivo, intencional e programado de formação do pesquisador que, pelo mesmo processo, se qualifica

como docente” (BASSI apud PACHANE, 2000, p. 98). É notória a preocupação dessa instituição em promover uma transformação tanto na concepção da docência como na execução em seu interior. A estrutura do programa era por meio de prática orientada dos estagiários e de *workshops* que aconteciam em encontros mensais com os participantes do programa. Nestes, ocorriam debates sobre temas pedagógicos, como planejamento, avaliação, perfil do estudante universitário e (auto) avaliação do trabalho docente e da prática realizada pelos estagiários, sempre conduzidos por integrantes da comissão supervisora. Nos últimos semestres do PECD, havia uma lista de discussões pela internet para a troca de ideias e dos problemas práticos sentidos pelos professores iniciantes (estagiários).

A autora afirma que os estagiários sempre consideraram o programa positivo em sua estruturação e organização, e o acompanhamento do orientador possibilitava a reflexão sobre a prática docente. A forma como esse acompanhamento ocorria era estabelecida pelo orientador, podendo ser pela participação nas aulas ou por reuniões semanais, mas o critério principal era que o professor que orientava o estagiário estivesse consciente da proposta do estágio, favorecesse o desenvolvimento da prática e lhe oferecesse o apoio e a reflexão necessários para conduzir o processo. “Além de auxiliar o estagiário em suas atividades de docência, o orientador se apresentava para o professor iniciante como um modelo de conduta e desempenho [...]”. Por isso, a necessidade desse orientador ser um profissional comprometido “com a docência, com o aluno, com o ensino universitário e com uma constante preocupação com o educar” (PACHANE, 2003, p.106). A seleção do orientador era de competência das coordenações de graduação e de pós-graduação envolvidas no PECD, como também o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos pelo orientador e orientando.

Pontos relevantes do PECD, na opinião dos estagiários: o primeiro apontado era o engajamento na docência plena, pois isso o diferenciava de um programa de formação inicial e o colocava como programa de formação de professores iniciantes, trazendo melhor resultado na experiência. Outro ponto relevante era os encontros para esclarecimentos de dúvidas sobre o processo educacional e a prática docente. Nestes, era possível também ampliar os conhecimentos sobre educação, trocar experiências, discutir soluções para os

obstáculos encontrados na docência, fomentar novas compreensões sobre o processo de ensino-aprendizagem e da própria formação.

Segundo Pachane (2003), houve mudanças percebidas no âmbito pessoal e pedagógico dos estagiários, que a autora denomina de aprendizagens. As de âmbito pessoal referem-se ao crescimento intelectual e humano. As profissionais estão relacionadas ao desenvolvimento da habilidade prática, que vão desde aspectos simples até “aspectos mais complexos, como seleção de material, de conteúdo, sugestões de bibliografia, elaboração de avaliações, controle de tempo, de disciplina e técnicas para motivar [...] aspectos relativos a como lidar com a diversidade [...]” (p. 148). Ao final do programa percebeu-se um novo olhar para o processo e os objetivos educacionais; para o papel do professor e do aluno e para a relação entre esse dois atores da sala de aula universitária; para as finalidades da avaliação; para a docência e para o ato de ensinar e o de aprender que é antes de tudo uma construção constante e coletiva. E principalmente uma nova compreensão da formação docente para a Educação Superior. “[...] uma das grandes contribuições do PECD tenha sido mostrar aos estagiários que um professor não nasce feito nem se forma ao sair dos bancos da faculdade ou ao final do programa, mas que o professor [...] está em constante aprimoramento” (p.155).

Segundo a autora, houve impactos do PECD na instituição, que foram indicados nos relatórios analisados por ela. Entre outras melhorias, a autora aponta qualidade no material didático, ampliação nos atendimentos extraclasse, alterações na grade curricular ou na condução de alguma disciplina, revisão de práticas arraigadas tanto no ensino como na avaliação e maior aproximação entre graduação e pós-graduação. Mesmo com todas essas contribuições, Pachane (2003) ressalta que o PECD “[...] não conseguiu atingir plenamente seus objetivos no que diz respeito ao impacto institucional mais amplo, nem no sentido de fomentar um processo de formação continuada mais consistente” (p.159).

Com a reflexão sobre esse programa de formação do docente da Educação Superior, pode-se afirmar que a formação é possível de acontecer em todas as instituições desse nível de ensino e que é cada vez mais necessária, por causa das exigências oriundas dos vários segmentos da sociedade. É uma formação que não pode ser encarada de forma imediatista ou simplista, mas por

meio de um “projeto coletivo, integrado, institucional e que partilhe de uma filosofia formativa, num processo contínuo assumido tanto pela instituição que forma como por aquela que contrata o professor [...]” (ibidem, p. 175).

3.3 Núcleos de formação do docente da Educação Superior: três contextos

Em sua pesquisa de doutorado sobre a formação de docentes da Educação Superior, Broilo (2004) propõe-se a investigar como as universidades contribuem e estimulam a formação do docente universitário em três contextos diferentes: na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, localizada no Rio Grande do Sul- Brasil; na Universidad de La República de Uruguay – UNDELAR, de Montevidéu – Uruguai e na Universidade de Aveiro – UA, de Aveiro – Portugal. Para a autora, refletir sobre os espaços pedagógicos de universidades de diferentes países contribui para a compreensão de alternativas para a formação docente.

Broilo inicia sua pesquisa pela UNISINOS, que possui o Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP e é um espaço reconhecido pela instituição, pelos professores e coordenadores de cursos. Esse setor foi implantado para assessorar o professor dos diversos centros da universidade para consolidar e qualificar os cursos existentes, articular a formação técnico-profissional com a formação humanístico-cristã, fortalecer a identidade inaciana (Santo Inácio de Loyola). Vale ressaltar que esse setor foi implementado por reivindicação dos professores com o apoio do Pró-reitor de Graduação. A disciplina de Metodologia do Ensino Superior reforçou a ideia de se criar esse setor, pois esta era obrigatória a todos os professores admitidos na instituição, a partir de 1991.

O setor foi criado a partir de uma proposta com princípios pedagógicos e denominado Coordenação Pedagógica. Suas atribuições eram: “assessorar o Pró-reitor de Graduação em demandas internas e externas, atender as solicitações das coordenações de cursos, das chefias de departamento e dos professores, desde que as mesmas tenham caráter pedagógico” (BROILO, 2004, p. 129). Havia, segundo a autora, desde o início uma vontade pedagógica de acompanhar os professores novatos; isso aconteceu com atividades diversificadas, favorecendo a

volta desses professores ao setor para discutir sua prática docente. No decorrer dos anos, o Núcleo consolidou-se e continuou realizando esse trabalho como os professores ingressantes na instituição. Ocorrem três encontros semestrais com entrevistas, discussões sobre o trabalho docente e análise dos instrumentos de avaliação por eles utilizados. As atividades atribuídas ao Núcleo, que as realiza em articulação com todos os centros de ensino da Universidade, são:

Participação no processo de seleção e de ingresso dos docentes da universidade, recepção e acompanhamento sistemático, individual e coletivo dos professores novos por um período mínimo de um ano; assessoria aos coordenadores de curso nas questões de caráter pedagógico; revisão constante dos procedimentos de ensinar e aprender, incluindo a lógica da organização dos conteúdos, a forma de apresentá-los e discuti-los e os métodos e critérios de avaliação; assessoria aos diferentes Centros de Ensino e Pró-reitoria de Ensino e Pesquisa, no acompanhamento à implantação e implementação de novas tecnologias de comunicação e informação; promoção de cursos de curta duração, de seminários, palestras ou sessões de estudo sobre temáticas pedagógicas, extensivos a todos os docentes da Universidade; atendimento a universidade como um todo e aos próprios integrantes do Núcleo, planejando, coordenando e acompanhando a realização/execução/avaliação de eventos, encontros, estudos e reflexões relacionadas com a prática pedagógica (BROILO, 2004, p.135).

As inovações pedagógicas percebidas pela implantação do programa, segundo a autora, envolvem o reconhecimento do pedagógico por outras áreas de conhecimento que não sejam da educação, dentro da instituição; o rompimento de alguns paradigmas político-pedagógicos existentes; a constante necessidade de se repensar a prática pedagógica docente, com a perspectiva de se construir o conhecimento e de se estabelecer um programa de formação continuada. Acima de tudo, “[...] o desenvolvimento do ensino como pesquisa numa atitude investigativa de análise e de avaliação da nossa prática pedagógica, além de retomar o diálogo como auto-investigação reflexiva e construtiva” (ibidem, 2004, p.142).

Na Universidade UNIDELAR, existe uma Comissão Setorial de Ensino – CSE que acompanha o trabalho do docente universitário com o objetivo de melhorar seu desempenho e de desenvolver projetos de inovação educativa, “realizando investimento financeiro em pesquisa na área de ensino como forma de incentivar e valorizar a função de seus docentes” (BROILO, 2004, p.151). A criação dessa comissão se deu pela necessidade de atender aos problemas de ensino, que

creciam por causa do aumento das matrículas. As tarefas dos componentes da comissão são desempenhadas em equipe e visam ao assessoramento aos professores no que se refere ao planejamento. Existe também um programa de formação pedagógica que envolve atividades de iniciação, oficinas básicas e cursos de aprofundamento. As oficinas realizadas reúnem docentes de áreas e momentos diferentes da carreira para a capacitação em temas pedagógicos, de avaliação e planejamento. São coordenadas por uma dupla: um profissional com formação em psicologia e outro, em pedagogia, visando a uma formação equilibrada entre o pessoal e o profissional. As temáticas desenvolvidas estão relacionadas a problemas como número de alunos em sala de aula, reformulação de currículos e diferenças de oportunidades educativas. Outros trabalhos de assessoramento são oferecidos para atender a demandas pontuais dos docentes e ou situações inesperadas.

Como resultado dessa comissão – CSE, algumas inovações pedagógicas são percebidas pela pesquisa de Broilo (2004): uma se refere ao projeto para elaboração de material didático que oferece apoio aos docentes que desejam uma mudança em suas aulas; outra é a revisão do plano de estudo e, ainda, o Fórum, que é uma experiência da área da Pediatria para repensar a oficina clínica centrada na autoaprendizagem. A autora ressalta que as Unidades de apoio ao Ensino que mais têm êxito em suas ações são aquelas que possuem um pedagogo licenciado em Educação e um profissional da área específica de atuação. Chama a atenção para o fato de que os integrantes das unidades devem realizar pesquisa por meio de financiamentos próprios que visem melhorar a qualidade docente e produzir textos e artigos para a socialização do trabalho.

Nessa instituição foi criada a Escola de Formação de Professorado, especificamente voltada ao pedagógico. “Esse programa será para capacitar em investigação os mestres e professores, mas também servirá para produzir os assessores pedagógicos para a universidade, pois a maioria é egressa do curso de Ciências da Educação” (ibidem, 2004, p. 164).

A outra instituição investigada pela pesquisadora é a Universidade de Aveiro – UA que, segundo a autora, apesar de suas preocupações pedagógicas, não possui um setor formalmente institucionalizado. Já se percebe no interior da

instituição a necessidade do apoio pedagógico, principalmente pela consciência de que o professor não muda sua prática somente pela participação em cursos, mas quando se dá conta de que tem dificuldade em sala de aula e que o ato de ensinar é algo complexo.

3.4 Universidades cearenses e a formação pedagógica do professor universitário

Leitinho (2007) investiga e busca compreender a formação pedagógica dos professores, ofertada pelas universidades cearenses. Para isso, identifica os programas, projetos ou ações isoladas existentes em duas instituições e reflete sobre os conhecimentos relacionados à formação, alternativas de organização e possíveis soluções para os “dilemas-contradições no âmbito das universidades” (p. 7). As instituições pesquisadas pela autora são: Universidade de Fortaleza – UNIFOR e a Universidade Estadual do Ceará – UECE e suas respectivas maneiras de formar pedagogicamente seus professores.

Na primeira instituição, a UNIFOR, o programa de formação é nomeado como Programa de Capacitação e Atualização Permanente de seus docentes e está diretamente ligado à Vice-reitoria de Ensino e Graduação. Tem como objetivo sensibilizar e proporcionar formação para o docente em aspectos relativos à didática da Educação Superior. Há uma oferta de formação para os recém-ingressos na instituição e formação continuada para todos. O programa é desenvolvido por meio de projetos com temas relacionados ao planejamento, avaliação, novas tecnologias educacionais, metodologias de ensino e pesquisa, Diretrizes Curriculares, Didática do Ensino Superior, Ética, Relações Interpessoais, Educação a Distância, entre outros. Os eventos científicos realizados visam à divulgação das produções dos professores, alunos e funcionários. As atividades são planejadas e desenvolvidas pelos assessores pedagógicos dos Centros que também acompanham as práticas pedagógicas dos docentes. Em todas as atividades, cursos e seminários, os docentes e outros que participam são certificados. A meta para 2006 era de promover 17 cursos para os docentes, quatro seminários, realizar o VI Encontro de

Iniciação à Docência – MUNDO UNIFOR e publicar quatro artigos pedagógicos. A autora não deixa claro se essas ações foram concretizadas ou não.

Em contato com um grupo de professores, por meio de um questionário, pôde perceber a opinião deles sobre a formação pedagógica oferecida pela UNIFOR. Das muitas características advindas das respostas, pode-se destacar:

[...] que é uma formação generalista, não associada à área de conhecimento do professor, contextualizada, atende ao Projeto dos Cursos; integra os saberes de experiência com os saberes da formação; estimula a investigação da prática docente [...] promove a reflexão sobre a teoria/prática do ensino [...] gera incentivos a carreira do magistério; é desenvolvida de forma coletiva, não individualizada (LEITINHO, p. 46).

Houve coleta de dados com os assessores pedagógicos sobre a organização da formação pedagógica da UNIFOR, com a qual a autora pôde concluir pelas respostas desses interlocutores que “A organização das propostas ocorre de forma colaborativa; é um trabalho solidário entre os Assessores Pedagógicos e os formadores” (p. 38). Existe correlação entre a política de formação e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Contam com estrutura física adequada para a realização das atividades. Os professores são consultados sobre os temas que desejam para os encontros e para as outras atividades. Em relação aos fundamentos teóricos da formação pedagógica, a autora percebeu que não há uma concepção de formação definida e registrada; o discurso centra-se no conceito de prática na abordagem reflexiva sob a orientação sócio-reconstrutivista. Categorizando as respostas dadas pelos assessores, a autora pôde perceber alguns temas bem frequentes nos discursos deles: “dialogicidade; reflexão sobre a prática; racionalidade crítica; resolução de problemas e organização de projetos; problematização; pesquisa da prática pedagógica; formação política do professor e criticidade.”

A formação do docente universitário da Universidade Estadual do Ceará -UCE é feita por ações isoladas, cursos e disciplinas de Didática do Ensino Superior, e não existe uma fundamentação teórica sobre a formação de docentes em seus documentos oficiais, embora esteja presente, segundo a autora, no discurso dos seus assessores e professores. Há uma indicação de política de formação para a docência no PDI, mas que ainda não se concretizou. Não existe estrutura física

adequada para atividades relacionadas à formação. Não há oferta de atividades distintas para professores recém-contratados e antigos, nem acompanhamento do desempenho docente. É preciso, afirma ela, que haja uma organização institucionalizada de formação e uma efetivação de estudos e pesquisas na “área da docência universitária, valorizando, sobretudo, o desenvolvimento profissional docente, vendo a formação pedagógica como parte desse desenvolvimento, ofertando-a de forma sistemática, democrática e participativa” (p. 53).

3.5 Formação na Universidade do Vale do Itajaí, uma experiência continuada e institucional

O programa de formação continuada da Universidade do Vale do Itajaí – Univali foi planejado pelo grupo técnico da Pró-reitoria de Ensino, para oferecer subsídios pedagógicos aos professores, em razão dos resultados da avaliação institucional de 1998 e 1999 terem apontado dificuldades nas habilidades de ensino dos professores. De acordo com Ferri (2009), o programa era organizado em quatro subprogramas: a formação para docentes de graduação, para coordenadores, tutoria para ingressantes e a formação de formadores. Era estruturado em “120 horas de oficinas e atividades divididas em cinco eixos, quais sejam: Política institucional e organização da Univali; Projeto pedagógico, Plano de ensino; Estratégias de ensino; Avaliação da aprendizagem; Pesquisa-ação no contexto da prática pedagógica” (p. 269). Os temas são agregados em interesses institucionais, “de responsabilidade da Pró-reitoria de Ensino em termos de organização, objetivos estratégicos ou questões diagnosticadas nos programas de avaliação institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação” (p.271). Os temas específicos estão relacionados às necessidades de cada centro ou de algum curso.

O programa de formação está previsto no calendário desde 2002 e até 2006 a participação foi voluntária. A partir dessa data, passou a ser obrigatória. São 144 horas de atividades, divididas em quatro períodos: fevereiro, maio, julho e setembro, e ocorrem nos *campi*/centro da Univali, podendo ser atividades compartilhadas entre os *campi*. Os professores são disponibilizados para participarem das atividades de oficinas, palestras, conferências, mesas-redondas e

outras. Como resultado dessas atividades, a autora ressalta a ampliação das trocas de experiências entre docentes e o atendimento às necessidades de cada curso.

A pesquisa-ação, segundo Ferri (2009), é um dos eixos do programa e visa refletir sobre a prática docente e auxiliar o professor a tomar consciência de sua profissão docente. Por conseguinte, em 2003 o programa implementou a unidade “Revendo a prática pedagógica: ensino com pesquisa na sala de aula e a pesquisa-ação na prática pedagógica” (p.273), com oficinas que versavam sobre as etapas e os processos da pesquisa-ação e com um semestre de acompanhamento em sala de aula por tutores do programa, finalizando com o relato da experiência em um artigo técnico-científico. Como resultado, 27 trabalhos de pesquisa-ação e 48 relatos foram divulgados no VII Fórum institucional intitulado “Projeto Pedagógico Institucional: a Univali cumprindo sua missão”, em 2004. Essa experiência permaneceu até o ano em que foi publicado esse artigo e, segundo a autora, é uma das atividades mais procuradas pelos docentes. Para sua continuidade, foi reelaborado.

Outro tema que norteia as discussões é a avaliação e seus procedimentos regimentais e práticos dos professores. Essas discussões resultaram em modificações das propostas, tanto no que se refere ao regimento quanto às ações dos professores em sala de aula. Nelas foram questionados “o uso dos exames finais, a divulgação dos resultados e o uso desses para a tomada de decisão e a devolutiva das provas, além dos instrumentos e critérios utilizados.” A autora acrescenta como resultado a possibilidade de novas discussões e a oferta de “subsídios e indicadores metodológicos para qualificar os procedimentos de avaliação” (p. 275).

Acrescentem-se às temáticas de reflexão do programa dois temas muito relevantes. O primeiro, a aprendizagem universitária nos tempos atuais, que traz a necessidade de se entender “o perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação da Univali” (p. 275) e reflete diretamente na atuação do professor e suas responsabilidades no desenvolvimento da aprendizagem; o segundo se refere à formação dos formadores. Com o objetivo de superar a dificuldade que professores de outras áreas manifestaram em entender o vocabulário e o discurso dos profissionais da educação é que se iniciou a formação de “articuladores

pedagógicos” que, como destaca a autora, se destinava a profissionais de diversas áreas do conhecimento que demonstravam desejo de se aprofundar nos aspectos pedagógicos. Essa formação tem como objetivo

[...] subsidiar as atuação dos formadores no processo de capacitação e orientação aos docentes dos cursos de graduação da Univali e aprofundar conceitos e metodologias didático-pedagógicas e científicas aplicadas ao Ensino Superior, bem como apresentar e discutir procedimentos técnicos, pedagógicos e acadêmico-científicos que norteiam as atividades de formação continuada nos Centros da Univali (FERRI, 2009, p.277).

O programa continua e, segundo a autora, sempre que surgem novas temáticas, estas são trabalhadas na formação de formadores para que se possa propagar para todos os outros docentes. Muitos obstáculos e enfrentamentos ocorrem no desenvolvimento do programa, mas são vencidos por se acreditar que é preciso reconhecer a necessidade de se refletir constantemente sobre a prática docente, seus condicionantes e os resultados de sua aplicação.

3.6 Formação pedagógica docente: responsabilidade pessoal ou institucional?

Cunha (2009), em um estudo sobre as trajetórias e os lugares da formação do docente da Educação Superior, aponta o compromisso individual e a responsabilidade institucional nessa formação que, para ela, é ainda um desafio para a pedagogia universitária; mapeia algumas alternativas que são desenvolvidas no interior das instituições e considera urgente a discussão das trajetórias, das motivações e das práticas que acontecem de forma diversificada.

É preciso reconhecer as motivações, formatos e significados das diferentes modalidades de formação; estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem; mapear as bases epistemológicas que sustentam as diferentes experiências e sua relação com a pesquisa no campo da Educação Superior e reconhecer o impacto dos esforços de formação na qualificação da Educação Superior (ibidem, 2009, p.111).

Algumas iniciativas institucionais desenvolvem a formação continuada de seus docentes no próprio ambiente de trabalho; podem ser iniciativas da própria instituição ou do grupo de professores. No entanto, a formação continuada pode

acontecer, como é exigida pela lei para a condição de docente da Educação Superior, por meio de cursos de especialização *lato e stricto sensu*.

A investigação feita pela autora tem caráter interinstitucional, isto é, participaram dela duas instituições, uma comunitária e outra pública federal, e objetivou “discutir criticamente a responsabilidade das políticas públicas e institucionais com a formação dos docentes da Educação Superior e como o conhecimento acumulado da área pode encaminhar proposições nesse sentido” (CUNHA, 2009, p. 114). A autora parte do pressuposto de que a Universidade é o espaço destinado à formação dos docentes da Educação Superior. Todavia, para que o espaço se transforme em lugar de formação, é preciso que os “sujeitos que nele transitam lhe atribuam significados” (p. 121). Porque o lugar “se constitui quando atribuímos sentidos aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades”. A autora observa que nem todas as Instituições de Educação Superior – IES oferecem Programas de pós-graduação *stricto sensu* e muitas vezes nem se preocupam com a formação continuada e as condições pedagógicas de seus docentes. Então, a universidade, sendo o espaço de formação, nem sempre a efetiva. Para a autora, pelas prerrogativas legais e pela própria tradição a universidade é identificada como um *espaço* de formação docente. “Mas o fato de ser o *espaço* da formação não significa que necessariamente se constitua em um *lugar* onde ela aconteça”. Continua ela: “O panorama de fragilidade conceitual da pedagogia universitária e as tramas culturais que marcam a universidade como instituição, nas relações de poder entre a macroestrutura e os campos científicos, são responsáveis pelos vácuos de formação para o professor universitário” (CUNHA, 2009, p. 124). Pelos resultados da pesquisa, a autora afirma que a formação, muitas vezes, não acontece por não se ter um lugar valorizado, legal e institucionalmente reconhecido. Embora com os vários desafios postos para os profissionais da educação, que incluem, segundo a autora, “as políticas de inclusão, a cultura mediática dos jovens estudantes, as transformações nos tradicionais postos de trabalho e o reconhecimento de epistemologias alternativas baseadas na experiência [...]”, não se percebem inquietações no sentido de se reconhecer a “[...] pedagogia universitária como campo de produção de conhecimento e lugar de formação. A universidade tem sido

morosa e resistente a pensar em si própria e a ter clareza sobre o contexto em que está imersa” (p. 127).

O objetivo proposto por Cunha era identificar os espaços, lugares e territórios de formação do docente da Educação Superior. Com isso deixa evidente a imprecisão que envolve a “importância dessa formação e a condição individual que vem sendo dada a ela”. A autora adverte que é necessário impulsionar iniciativas mais amplas que incitem a responsabilidade institucional e a conscientização de que a atividade docente é complexa e repercute diretamente na sociedade. No intuito de vislumbrar caminhos e alternativas possíveis para a consolidação da formação docente universitária e de melhor organizá-la, a autora explicita três estruturas para o campo: “o âmbito das políticas, o âmbito da formação e o que se refere à pesquisa” (p. 125). Para cada um, ela pontua possibilidades de ação:

1. No âmbito das políticas: a) provocar a reflexão sobre a importância da formação profissional docente para o professor universitário; b) instituir lugares de formação e critérios para a legitimação dessa ação; c) insistir na condição pedagógica da avaliação institucional, distinguindo-a do sistema estatal de regulação; d) refletir sobre o sentido da ação acadêmica e o papel da universidade na sociedade; e) pressionar os órgãos governamentais e institucionais a desencadear políticas incentivadoras da melhor qualidade das práticas pedagógicas na universidade; f) rever as formas de recrutamento e progressão na carreira do professor universitário, ressaltando a importância dos saberes da docência.
2. No âmbito dos processos de formação: a) reconhecer que os professores têm saberes construídos e que é a partir deles que se constitui a pedagogia universitária; b) perceber que a universidade é um espaço heterogêneo e que interesses das macroestruturas são parte integrante de suas pedagogias; c) afastar-se das metanarrativas do “dever ser” para construir saberes a partir da cultura de cada campo científico; d) estimular as Faculdades de Educação a assumirem as pedagogias no plural e a dedicarem energias para pensar a Educação Superior; e) estimular os Programas de Pós-Graduação em Educação a valorizarem os saberes sobre a docência, assumindo um papel

diferenciado na formação de seus estudantes, especialmente os que provêm de outras áreas do conhecimento.

3. No âmbito da pesquisa: a) aprofundar estudos que problematizem a pedagogia universitária como campo de conhecimento, em sua perspectiva histórica, política e sociológica; b) tomar as diversas especialidades e carreiras em suas especificidades e produzir conhecimentos, incluindo as estruturas sociais que sobre eles incidem; c) desenvolver pesquisas sobre a pedagogia universitária, em especial as que analisam experiências positivas de ensinar e aprender na universidade, como metodologia de construção de conhecimentos; d) valorizar as narrativas dos professores que recuperem saberes e valorizem a condição humana da docência; e) valorizar a pesquisa no âmbito da pedagogia universitária, estimulando os docentes de todas as áreas a priorizarem esse campo, em especial nos Programas de Pós-graduação; f) socializar resultados investigativos e fazer deles formas de resistência frente a políticas de cunho concorrencial e mercadológico, presentes na Educação Superior; g) articular Redes nacionais e internacionais que congreguem pesquisadores e gestores em seus esforços de constituir epistemológica e politicamente a legitimidade da pedagogia universitária; h) dialogar com os demais espaços de produção de conhecimentos e de sentidos, incluindo os movimentos sociais e seus desdobramentos (CUNHA, 2009, p.126).

São eixos norteadores que auxiliam o início de uma reflexão sobre as prerrogativas de se assumir a docência universitária como campo de pesquisa e de estudos aprofundados. É uma forma também de contribuir com uma base sólida de conhecimentos para a transformação da instituição de Educação Superior como lugar efetivo de formação docente.

3.7 Conhecendo a realidade brasileira sobre os Núcleos de Formação Pedagógica do Docente Universitário, uma necessidade (des)conhecida

Com o intuito de conhecer a realidade da formação nas instituições de Educação Superior, consideradas universidades públicas e privadas, e de identificar

quais oferecem apoio pedagógico ao docente no ambiente de atuação desse profissional, empreitei uma pesquisa via *e-mail* com todas as universidades brasileiras, no período de 2009 e 2010. Primeiramente, averigui junto ao *site* do MEC todas as universidades públicas e privadas existentes no país e, em seguida, seus endereços eletrônicos para o posterior contato. A lista dessas instituições está anexa (ANEXO II). Antes de enviar uma mensagem eletrônica para os *e-mails* de cada uma, verifiquei no próprio *site* da instituição se havia um núcleo ou um programa voltado para a formação do docente universitário. Sem muito sucesso, consegui localizar alguns programas, mas com poucas informações e, muitas vezes, desatualizadas. Então, enviei uma mensagem eletrônica para os possíveis responsáveis pelos programas, os Pró-reitores de Graduação. A mensagem e o questionário enviados estão anexos (ANEXO III). A realidade em números das Universidades brasileiras é essa:

Tabela 10: Universidades públicas e privadas brasileiras

Universidade pública		Universidade privada	
Federal	59	Particular	28
Estadual	38	Com./Confes./Filant.	59
Municipal	06		
Total	103	Total	87
Total geral	190		

FONTE: *site* do MEC e Wikipédia – 2010

Pela pesquisa realizada nos *sites* das universidades, somente em oito foram encontrados os programas de formação que estão diretamente ligados à Pró-reitoria de Graduação. Outras duas são as universidades que participam dessa pesquisa. Não posso afirmar que essa informação não exista em outros *sites*, mas o difícil acesso a essa informação é perceptível. Talvez possa ficar aqui registrado o alerta para as instituições: o programa é uma iniciativa importante para que não seja divulgado. Em quase todos os *sites* em que existe o programa, ele está posto de forma não muito acessível e, mesmo para quem tem o objetivo de localizá-lo, é difícil e exige um árduo trabalho.

Foram enviados 180 *e-mails* para obter informações sobre o desenvolvimento da formação para o docente da Educação Superior, no âmbito da instituição. Dos *e-mails* enviados pelo programa Google docs, em que as respostas

caem diretamente em um arquivo do programa Excel e que contabiliza as respostas, somente 27 responderam ao questionário. Cinco interlocutores responderam diretamente em meu *e-mail* pessoal e outros não responderam ao questionário e pediram explicações sobre o mesmo: o porquê da pesquisa, sua finalidade, o que seria “programa de formação”. Houve um interlocutor que comentou a pesquisa, interessou-se pelo tema e disse que é estudioso do assunto, mas não respondeu ao questionário. Mesmo enviando explicações sobre as dúvidas levantadas, esses interlocutores não responderam ao questionário. Os questionamentos e as dúvidas de alguns já estavam respondidos na introdução feita no questionário ou na própria pergunta. Exemplifico: o porquê do questionário? Na introdução da mensagem enviada, escrevo: *Sou aluna do doutorado em Educação da Universidade de Brasília – UnB e estou pesquisando o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos/programas de formação pedagógica nas instituições de Educação Superior. Por isso, peço sua colaboração fornecendo as seguintes informações.* Parece bem evidente o motivo pelo qual estou enviando o questionário. Se digo que é uma pesquisa e explico o tema da mesma, é de se deduzir seu objetivo. Quanto à dúvida sobre os programas de formação docente, talvez a pergunta não tenha tido a clareza necessária para que fosse respondida diretamente. A questão foi: *Essa Instituição de Educação Superior possui algum programa específico para a formação de seus próprios docentes? SIM () NÃO ().* O questionário foi enviado diretamente à Pró-reitoria. Eu me questiono como os profissionais da Pró-reitoria das universidades não têm conhecimento nem informação alguma sobre os programas de formação. Seria de se supor que quem o recebesse entenderia o teor da pesquisa e se dispusesse a colaborar, pois toda universidade tem como um de seus objetivos a pesquisa, e seus alunos também realizam pesquisas em outros locais e necessitam de colaboração para concretizá-las.

Em um universo de 190 universidades, somente 32 se dispuseram a responder, e acrescento a estas as duas universidades, lócus desta pesquisa. Então, são 18% do total de universidades brasileiras que deram suas respostas, uma amostra muito pequena. Mesmo assim, coloco o resultado: das 34 respondentes, quinze (44%) afirmaram ter um programa de formação docente, sendo que duas responderam ser essa formação realizada por meio de cursos de

mestrado e doutorado; quatro responderam não ter o programa e, mesmo assim, colocaram o nome do programa de sua instituição no campo do questionário destinado a nomeá-lo. Fica a dúvida se existe o programa e está desativado ou se é apenas um projeto ainda a ser executado. Os nomes dos programas são bem diversos, como *Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde; Programa Institucional de Formação de Quadros de Servidores Técnicos e Docentes; Projeto CASa - Comunidade de Aprendizagem Cooperativa e Significativa; Capacitação de Coordenadores de Curso e Docência no Ensino Superior; Programa de Aperfeiçoamento Docente (PADOC); Programa de capacitação via NAP - Núcleo de Apoio Pedagógico com diferentes ações: 1) Ciclos anuais de capacitação docente, discutindo a Pedagogia Universitária. 2) Oferta de Pós-Graduação em Docência na Educação Superior, contemplando um professor de cada curso de graduação com vistas a formar articuladores pedagógicos, integrantes do Núcleo Docente Estruturante. 3) Cursos/oficinas continuadas.*

Das respostas obtidas quero ressaltar uma. Trata-se de uma narrativa contando um pouco da história do programa e que demonstra o entusiasmo e o desejo de concretizar a formação em sua instituição: *Informo que temos, desde 2004, uma política de capacitação dos docentes da universidade na qual atuo. As ações incluem: entrevistas aos docentes ingressantes; oficinas de capacitação docente ao longo do ano; ciclos de estudos "Docência no Ensino Superior" que acontecem nos períodos de recesso (fevereiro e julho), oferta de Pós-graduação lato sensu em Docência na Educação Superior. Este curso foi ofertado em 2006 e 2007. Foi garantida uma vaga a um professor de cada curso da instituição, na época 38, mais vagas isoladas aos interessados. O curso foi gratuito aos docentes, mediante o compromisso de tornarem-se articuladores pedagógicos no seu curso e também de realizar uma pesquisa relacionada à docência no ensino superior e apresentar esse estudo em um evento científico. Na época eu era coordenadora do NAP e coordenei o curso. Agora, estamos encaminhando a segunda versão. Os resultados foram muito bons e os articuladores hoje integram o Núcleo Docente Estruturante dos cursos. Um diferencial foi a qualificação dos professores dessa Pós-graduação. Inclusive a professora Ilma Veiga foi convidada, mas como ela não pôde aceitar o convite, nos sugeriu a Maria Helena Carvalho. Fizemos a opção de trazer*

professores externos para dialogarmos com outras IES, com exceção da Prof.^a Ione, que coordenou as pesquisas.

O número de respostas é ínfimo para se generalizar. Todavia, podemos fazer algumas considerações. Existem iniciativas relacionadas à formação dos docentes universitários. Algo está incomodando e questionando o fazer desse profissional. A formação não está mais fechada nos saberes específicos de cada área. A consciência de que os dois aspectos, científico e pedagógico, caminham juntos faz com que o docente e a instituição se comprometam com esse encontro. Saliento a necessidade de se pensar a instituição de Educação Superior como principal responsável pela viabilização da formação pedagógica e do espaço onde ela e todas as atividades formadoras devem acontecer. Não que ela seja a única responsável, mas tem um papel fundamental no processo. Para isso, é imprescindível que favoreça as condições necessárias para sua concretização. Projetos bem elaborados, organização do espaço institucional em todos os sentidos, tempo, recursos, pessoas dedicadas a sua concretude, intercâmbio com outras instâncias ligadas ao assunto, assessoria permanente para minimizar os obstáculos encontrados na docência e oferta de incentivo ao docente.

Entre os ganhos e as limitações desta pesquisa, destaco como ponto positivo o uso das novas tecnologias na facilitação da coleta de dados, na compilação das respostas e na diminuição das distâncias. O uso de questionário eletrônico é cada vez mais frequente e ele reduz os custos, dá maior velocidade e principalmente a possibilidade de se enviar para um número muito maior de possíveis respondentes. A cada *e-mail* recebido eu me sentia muito próxima daquela instituição e até com desejo de conhecer cada programa de perto e investigá-lo mais a fundo. Como ponto negativo, ressalto o descaso de algumas instituições e pessoas pela pesquisa, não pela minha, especificamente, mas por todas. É difícil encontrar colaboradores dispostos e que enxerguem a necessidade de contribuir para que novos estudos e pesquisas aconteçam. Não é algo explícito, mas que está oculto no significado das “não respostas.” A mensagem não foi enviada somente uma vez, mas várias, e não foi devolvida, denotando que o interlocutor recebeu e não quis responder.

4 METODOLOGIA: CAMINHO PARA ENTENDER A FORMAÇÃO

Início este capítulo de metodologia utilizando uma metáfora sugerida por Bardin (2009) que compara o pesquisador, o analista a um arqueólogo, por ele trabalhar com vestígios, escavações e buscas constantes. Tento criar essa analogia. A arqueologia (em grego, « *archaios* » antigo e « *logos* » discurso, depois estudo, ciência) é a disciplina científica que estuda as culturas e os modos de vida do passado a partir da análise de vestígios materiais. Também o trabalho de análise será como uma escavação para encontrar vestígios, sinais das categorias de formação estabelecidas por meio dos estudos de vários autores e pesquisadores do tema. Portanto, os títulos e subtítulos do capítulo metodológico seguem essa linha de pensamento de escavações e de descobertas.

4.1 Escolha do método para as escavações, em busca dos significados históricos

Pensar não é uma atividade inocente, mas perigosa. Influencia a prática dos indivíduos, leva-os a duvidar das formas tradicionais da cultura e a subvertê-las. A razão ajuda a romper o repetitivo, a trazer o novo (PUCCI, 1994, p. 56).

A dúvida é que move o pesquisador. Pesquisar é deixar-se mover pela dúvida e ter a certeza de que nada sabe. Isto leva a reflexões, a pensar e a duvidar das formas tradicionais, quem sabe até mesmo acarrete a subversão do modo de pensar. “O pesquisador se propõe uma questão e colhe informações para respondê-la, ele trata os dados, analisa-os e tenta demonstrar como eles permitem responder ao seu problema inicial” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 127). Isto é pensar, refletir, repensar, confirmar ou mudar paradigmas.

Por que a escolha pela pesquisa qualitativa? A escolha ocorreu por alguns fatores importantes. Primeiro, pela percepção de que essa metodologia iria adequar-se melhor ao objeto em estudo, por corresponder a “[...] uma tentativa de uma compreensão mais detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelo objeto e pelos interlocutores participantes da pesquisa”

(RICHARDSON, 1999, p. 90). Segundo, por todas as possibilidades que a pesquisa qualitativa oferece e que, segundo Pires (2008, p. 90), podem ser caracterizadas por cinco aspectos que são:

- a) Por sua flexibilidade de adaptação durante seu desenvolvimento, inclusive no que se refere à construção progressiva do próprio objeto da investigação.
- b) Por sua capacidade de se ocupar de objetos complexos, como as instituições sociais [...].
- c) Por sua capacidade de englobar dados heterogêneos, [...] de combinar diferentes técnicas de coleta de dados.
- d) Por sua capacidade de descrever em profundidade vários aspectos importantes da vida social, concernentes à cultura e à experiência vivida, justamente devido a sua capacidade de permitir ao pesquisador dar conta (de um modo ou de outro) do ponto de vista do interior ou de baixo.
- e) Por sua abertura para o mundo empírico, ao qual se expressa geralmente por uma valorização da exploração indutiva do campo de observação, bem como por sua abertura para a descoberta de 'fatos inconvenientes' (Weber), 'casos negativos'. Ela tende a valorizar a criatividade e a solução de problemas teóricos [...].

E, por último, por proporcionar um contato mais direto entre pesquisador e pesquisado. Nessa perspectiva, o ambiente de pesquisa constitui-se fonte direta para a obtenção das informações e o pesquisador é o principal instrumento, estando, assim, atento a todas as ocorrências possíveis dos elementos estudados. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a pesquisa qualitativa “[...] supõe contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Ressaltam também que o ambiente da coleta de dados é natural. Os dados coletados são predominantemente descritivos e reflexivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e, por fim, a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Além disso, a pesquisa qualitativa tem uma visão holística, com uma abordagem indutiva, e sua investigação é naturalista.

Segundo Deslauriers e Kérisit (2008), a pesquisa pode ter como objetivo a exploração, a descrição ou a verificação e ser realizada por meio de experimentação ou em local não controlável. Os autores distinguem cinco delineamentos principais: o estudo de caso, a comparação multicaso, a experimentação no campo, a experimentação em laboratório e a simulação por computador. Podemos afirmar que

essa pesquisa, especificamente, por causa de seus objetivos, se possível, seguirá as abordagens descritivas e exploratórias, preocupando-se tanto com o porquê do fenômeno como também com suas características, descrevendo-as e interpretando-as de forma contextual.

4.2 Estudo de caso: entender o cenário em que os sítios arqueológicos foram construídos

O estudo de caso foi o procedimento escolhido para a realização desta pesquisa. Este estudo pode ser caracterizado como uma investigação que se debruça sobre uma situação específica e procura entender e descobrir o que há de essencial, específico e característico nela. E, para isso, não há fórmulas. Para Yin (2005, p. 32), um estudo de caso “É uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Esta é umas das muitas formas de se realizar pesquisa em ciência social. Segundo o autor, todas elas apresentam vantagens e desvantagens, dependendo das condições do tipo de pesquisa, do controle do pesquisador sobre os eventos comportamentais e do foco nos fenômenos históricos em oposição a fenômenos contemporâneos.

Para se utilizar adequadamente o estudo de caso, é preciso ater-se ao tipo de pergunta que se quer responder. As formas de questões que mais correspondem a esse procedimento são o como e o porquê. Segundo o autor, “definir as questões da pesquisa é provavelmente o passo mais importante a ser considerado em um estudo de pesquisa”. Considera que o tipo de pesquisa fornece indícios importantes para traçar a estratégia de pesquisa que se irá adotar (YIN, 2005, p.26).

Os procedimentos adotados para este estudo são: a observação direta, a análise documental, a entrevista e ou a aplicação de questionário. É a fase exploratória do estudo que, segundo Lüdke e André (1986, p. 21), é a primeira das três fases que compõem o estudo. A segunda é mais sistemática e a última faz

parte da análise e interpretação dos dados. A fase exploratória foi a que delineou o estudo, deu subsídios para novas estratégias à medida que fui tomando contato com o objeto. Para as autoras, “é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.” Isto por meio de observações, depoimentos, documentos e outros procedimentos e estratégias, que foram adotados à proporção que se ia caminhando.

Inicialmente, realizei uma busca de informações pela internet com o objetivo de saber quais as Universidades e Centros Universitários de Brasília que oferecem formação pedagógica para seus docentes, por meio de núcleos de formação ou por meio de cursos *lato e stricto sensu*, oferecidos à comunidade, com disciplinas direcionadas à docência na Educação Superior e outras com diferentes nomenclaturas. A teoria foi-se elaborando gradativamente e as questões, clarificando-se.

À medida que progride o trabalho simultâneo de coleta de informações e de análise, o objeto de pesquisa vai se especificando e as questões se tornam mais seletivas: o funil se restringe e possibilita ao pesquisador formular uma explicação provisória que será gradualmente consolidada (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008, p. 137).

Os postulados da pesquisa foram tornando-se exclusivos, isto é, eliminei as informações que não faziam parte dos objetivos e outros se tornaram inclusivos, envolvendo as informações que faziam parte de uma determinada categoria. “É comum que os postulados mais interessantes apareçam mais tarde, durante a coleta de dados, com a condição de que o pesquisador trabalhe seus dados, manipule-os, conheça-os, analise-os e combine trabalho prático de coleta – tratamento – análise dos dados e reflexão teórica” (Ibidem, 2008, p. 138).

Isto posto, é interessante refletir sobre os aspectos novos que surgiram, pois as confirmações advindas do decorrer da pesquisa é que levam à continuidade da mesma, possibilitam a compreensão e estimulam o pesquisador a seguir em frente. Como afirmam Lüdke e André (1986), é importante determinar os focos de investigação, selecionar os aspectos mais importantes, porque nunca será possível explorar todas as nuances do objeto em estudo em um tempo determinado.

Portanto, é preciso reafirmar que a formação acontece em um lugar específico, com pessoas concretas e com histórias próprias. E para se perceber como se dá o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica, fez-se necessário encontrar com os agentes dessa formação, pisar no chão onde a realidade acontece e entrar em contato direto com todos os envolvidos no objeto da investigação.

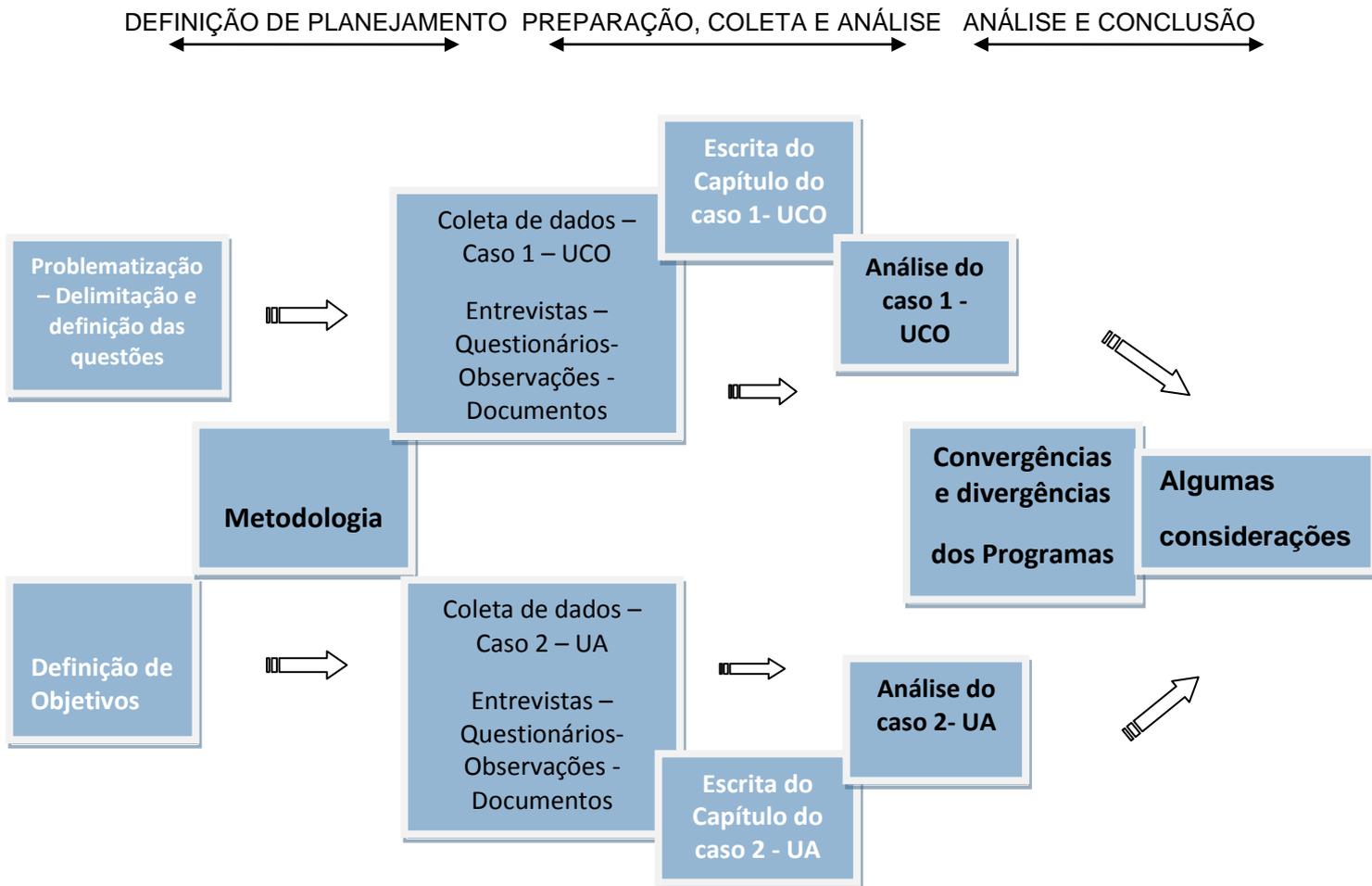
4.2.1 Especificando o estudo de caso: estudo de caso múltiplo

Cada estudo de caso é um estudo completo de um tema. Para isso, são pesquisadas evidências e informações de cada caso, individualmente. É importante destacar que deve ser selecionado de maneira cuidadosa para “prever resultados semelhantes (uma replicação literal); ou produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)” (YIN, 2005, p.33).

Segundo o autor, existem variações dentro dos estudos de caso; tanto pode ser o estudo de um caso único como pode ser de casos múltiplos. A nomenclatura também pode variar. Em algumas áreas, o estudo de caso múltiplo pode ser denominado como método de caso comparativo, como maneira de distinção entre os dois. Afirma ele: “[...] estudos de caso único e de casos múltiplos, na realidade, são nada além do que duas variantes dos projetos de estudo de caso.” (ibidem, 2005, p. 33). Ressalta que é provável que a maioria dos projetos de casos múltiplos seja mais forte do que os de caso único. Então, no decorrer dos estudos a opção pelo estudo de caso múltiplo foi-se clarificando. Algumas nuances apareceram para que se entendesse que esta seria a melhor opção.

Para exemplificar a teoria do autor, coloco a seguir uma figura como o esquema do estudo de caso múltiplo para que se possa visualizar a etapa inicial, o planejamento para a coleta de dados e o começo da análise, que é processual:

Figura 3: Visualização do estudo de caso múltiplo



FONTE: Adaptação: COSMOS Corporation (apud YIN, 2005, p. 72).

Inicialmente há o desenvolvimento da teoria, um aprofundamento sobre o assunto que será pesquisado. Em seguida, vem a definição das medidas específicas. “Cada estudo de caso em particular consiste em um estudo ‘completo’, no qual se procuram evidências convergentes com respeito aos fatos e às conclusões para o caso” (YIN, 2005, p. 71).

O autor chama a atenção para o retorno, isto é, pode acontecer nesse planejamento um possível “reprojeto”, uma situação em que pode ocorrer uma descoberta que não se ajusta ao projeto original. Então, é preciso reconsiderar proposições teóricas originais do estudo e retornar ao início. Para tanto, pode haver mudanças alternativas no protocolo (ou seja, na coleta de dados) no mesmo estudo de caso. A opção pelo estudo de caso múltiplo explica-se pela possibilidade das replicações teóricas e literais. É a seleção de dois ou mais casos que podem ter

replicações “como um conjunto de casos com resultados exemplares em relação a alguma teoria [...]” (ibidem, 2005, p. 74).

Como já foi dito anteriormente, a opção será pelo estudo de caso, especificamente pelo estudo de caso múltiplo por este corresponder mais adequadamente ao propósito desta pesquisa. Quanto à especificidade, trata-se de refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica.

Outro aspecto verificado com o estudo de caso é a fundamentação teórico-metodológica do processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito das instituições pesquisadas. Qual o caminho formativo percorrido até o momento? Que dificuldades e possibilidades são percebidas nesse processo formativo? Tudo isso para se chegar ao objetivo primeiro deste estudo que é refletir sobre a formação ofertada pelas Instituições de Educação Superior - IES pesquisadas em seus programas de formação e verificar quais contribuições que, na opinião dos professores, essa formação tem trazido para a melhoria da prática docente.

O processo de investigação foi-se construindo, com algumas delimitações que serviram de apoio à pesquisa. Não constituíram empecilhos, mas foram necessárias para o planejamento no decorrer do caminho da investigação.

Encontrar o local certo para realizar a pesquisa muitas vezes parece impossível. As dificuldades, às vezes, tornam o caminho mais bonito e interessante, e as que encontrei nessa busca foram muitas. Difícil contato, cancelamentos, falta de respostas, viagens em curto prazo e outros. Acredito, porém, que me ajudaram a querer cada vez mais conhecer o objeto escolhido para estudo.

Os critérios para a escolha das instituições foram dois: o primeiro, por possuir o espaço para a formação de seus docentes da Educação Superior; o segundo, pela proximidade. Escolhi o Distrito Federal por morar e estudar aqui e o Estado de Goiás pela proximidade e facilidade de acesso.

A escolha das Instituições, especificamente a Universidade do Centro-Oeste e a Universidade Araguaia, foi feita depois de pesquisa junto aos programas

de pós-graduação, aos portais da CAPES e do INEP, contatos com coordenadores e professores de algumas Instituições de Educação Superior do Distrito Federal e do Estado de Goiás. Nessa busca constatei que a maioria das grandes instituições desses estados não possui núcleos de formação docente. Algumas instituições têm cursos *lato e stricto sensu*, mas não têm em sua programação curricular disciplina alguma voltada para a docência na Educação Superior.

No quadro abaixo, vemos a quantidade de instituições existentes no Distrito Federal, sendo que destas somente em uma Universidade particular e em um Centro Universitário constatei a existência de programas de formação para seus docentes. Pode ser que haja em outras instituições no Distrito Federal, e também no estado de Goiás, alguma outra maneira de formação de docentes, mas não obtive essa informação nos contatos estabelecidos por telefone, visitas, *e-mails* e pesquisa nos *sites* do INEP, da CAPES e das próprias Instituições.

O total de instituições no Distrito Federal é de 66 (sessenta e seis), assim distribuídas:

Tabela 11: Total de Instituições no DF

	Pública	Particular	Comunitária/ Confessional/Filantrópica	Total
Universidades	1		1	2
Centro universitário	-	4		4
Faculdade	1	52	7	60
Total	2	56	8	66

FONTE: Censo da Educação Superior - 2008 – MEC/INEP³.

Segundo Ristoff e Giolo (2004), em estudo sobre Educação Superior realizado pelo INEP, até 1991, no Distrito Federal havia 13 instituições de Educação Superior, sendo que duas eram públicas, uma federal (UnB) e outra escola isolada, também de âmbito federal – Instituto Rio Branco (IRBr) – subordinada ao Ministério das Relações Exteriores (MRE). Onze eram estabelecimentos do setor privado. A universidade pública foi criada em 1962 e as duas primeiras instituições privadas

³ O resultado do Censo da Educação Superior 2009 ainda não foi publicado no *site* do INEP.

foram instaladas em 1968 – AEUDF e CEUB. Este último é o primeiro Centro Universitário da Região Centro-Oeste. Em 1995 houve a exclusão, por parte do Censo do MEC/INEP, do Instituto Rio Branco como Instituição de Educação Superior.

Outra instituição pública que consta no Censo 2004 (INEP, 2005) é a Escola Superior de Ciências da Saúde, “criada em 2002, é de natureza estadual e destina-se a formar, exclusivamente, médicos, funcionando em instalações de propriedade da Secretaria de Saúde do Governo do Distrito Federal, órgão ao qual é subordinada” (RISTOFF e GIOLO, 2004).

O Distrito Federal continua com apenas duas universidades, embora uma terceira universidade tenha aqui se instalado em 1999⁴. Esta Instituição não consta no Censo do MEC como Universidade, pois sua sede é em outro estado e pela legislação em vigor, na época, uma Instituição de Ensino Superior (IES) com sede em um estado pode criar *campi* em outro, mas não é considerada universidade no estado em que se instalou.

Portanto, após a primeira pesquisa, foram identificadas a Universidade do Centro-Oeste – UCO⁵, no Distrito Federal e que possui o Programa de Reconstrução das Práticas Docentes – PRPD, sendo que este faz parte da Unidade de Assessoria Didática Educacional. Também nessa instituição existem os cursos *lato e stricto sensu*, com disciplinas voltadas para a docência da Educação Superior, mas que infelizmente não estão sendo oferecidas neste período de pesquisa de campo. A segunda instituição é a Universidade Araguaia, do estado de Goiás, que possui programa de formação docente e cursos *lato e stricto sensu*, mas não ofereceu disciplinas de interesse da pesquisa.

Para nos situarmos melhor sobre a formação dos docentes que atuam nas instituições do Distrito Federal, tanto nas instituições públicas como nas

⁴ A instalação da terceira universidade no Distrito Federal foi autorizada por meio da Portaria nº 160, de 5 de fevereiro de 1999, que aprovou a inclusão de unidades dessa universidade também em outras sedes regionais: Goiânia (GO) e Manaus (AM).

⁵ O nome da Instituição é fictício, para preservar sua identidade.

particulares, coloco a seguir o resultado do Censo 2008 sobre o total de docentes em exercício nessas instituições e o grau de formação dos mesmos:

Tabela 12: Total de docentes nas Instituições no DF e o grau de formação

	Total de Docentes		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Pública	Federal	1.229	0	56	96	204	960
	Estadual ⁶	149	0	0	0	43	19
Privada	Particular	6.104	03	735	2.201	2.560	605
	Com/Fil/Conf.	862	0	40	206	389	227
Total		8.344	03	831	2.503	3.196	1.811

FONTE: Sinopse Estatística da Educação Superior – 2008 - MEC/ INEP⁷

Os dados revelam que, do total de docentes da Educação Superior no Distrito Federal, 40% ainda não possuem a formação indicada para exercer a profissão, isto é, não têm mestrado nem doutorado. Do total de docentes, três sequer têm graduação, quase 10% são somente graduados e 29,9% são somente especialistas. Segundo a LDB, em seu Artigo nº 66, “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Portanto, tanto as instituições privadas como as públicas necessitam de programas para melhor preparar seus docentes no exercício da profissão, como também critérios mais rígidos de contratação. A situação mais crítica está nas instituições privadas: juntas, particulares e comunitárias, confessionais e filantrópicas somam 3.185 docentes sem a devida formação, o que representa 45% de profissionais que atuam na Educação Superior sem o mínimo de formação exigido pela lei. Isso merece uma análise mais aprofundada, mas não é o objetivo deste estudo.

⁶ Mesmo estando no DF, a Escola Superior de Ciências da Saúde é considerada pelo MEC como Estadual.

⁷ Até o momento, 2010, não foi divulgado o resultado do Censo da Educação Superior 2009. Este quadro refere-se ao grau de formação do número total de funções docentes em exercício, 2008.

Em Goiás, o Estado vizinho ao Distrito Federal, a Universidade que faz parte da pesquisa é a Universidade Araguaia⁸. Esta instituição, preocupada com a formação de seus docentes da Educação Superior e visando a uma concepção ampla de formação, elaborou e oferece um programa de formação continuada para seu quadro docente. Denomina-se Programa Formação para a Docência no Ensino Superior.

Para situar-nos sobre as instituições existentes nesse Estado, abaixo está um quadro com a quantidade dessas instituições e, em seguida, outro quadro com o grau de formação de seus docentes.

Tabela 13: Total de Instituições no Estado de Goiás

		Universidade	Centro Univ.	Faculdade	CEFET/IFET ⁹
PÚBLICA	Federal Capital	01			01
	Federal Interior				01
	Estadual Capital				
	Estadual Interior	01			
	Municipal Capital				
	Municipal Interior	01		03	
PRIVADA	Particular Capital		01	17	
	Particular Interior		01	42	
	Comum./Conf./Fil. Capital	01		02	
	Comum./Conf./Fil. Interior		01	01	
Total		04	03	65	02

FONTE: Censo da Educação Superior - 2008 – MEC/INEP.

⁸ O nome da Instituição é fictício para preservar sua identidade.

⁹ Centro Federal de Educação Tecnológica/ Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia.

A seguir, o quadro com os dados de formação dos docentes em exercício nas instituições de Educação Superior do Estado de Goiás, sendo que o número total na linha que se refere às instituições públicas e federais inclui a Universidade e o Centro Federal de Educação Tecnológica/Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia.

Tabela 14: Total de docentes em exercício nas Instituições do Estado de Goiás e o grau de formação

		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total por Instituição
Pública	Federal ¹⁰	05	451	251	554	846	2.107
	Estadual	–	148	1.298	612	147	2.205
	Municipal	–	67	292	216	35	610
Privada	Particular	02	177	1.650	1.094	116	3.039
	Comum. Conf./Fil.		160	833	769	312	2.074
Total		07	1.003	4.324	3.245	1.456	10.035

FONTE: Censo da Educação Superior - 2008 – MEC/INEP.

Em relação ao total de docentes do Estado de Goiás, temos mais de 50% com formação inadequada para o exercício da função. Destes, sete não possuem sequer a graduação, e o que mais chama a atenção é que cinco são da Instituição Federal. Somente com graduação são quase 10%, e 43% são especialistas. Do total de 4.922 docentes das instituições públicas, 2.512 não têm a formação mínima exigida para o exercício da profissão. Isto significa 51% atuando sem a devida preparação. No que se refere às instituições privadas, as particulares e comunitárias, confessionais e filantrópicas, de seus 5.113 docentes, 2.822 estão na mesma situação, o que representa 55%. São números altos que merecem uma revisão por parte das instituições privadas como por parte dos órgãos públicos.

¹⁰ O número de docentes, neste quadro, refere-se às Universidades e CEFET/IFET.

4.3 Caracterização das instituições pesquisadas: início das escavações

A pesquisa foi realizada em duas universidades. Inicialmente, a proposta seria para quatro locais de pesquisa. No decorrer da pesquisa percebi que não havia possibilidade de continuar com as quatro, por duas delas não oferecerem disciplinas pedagógicas nos cursos que deveriam ser analisados, isto é, nos cursos *lato e stricto sensu*. A rota foi modificada, não havia vestígios para essa análise. Então, cheguei à conclusão que duas das universidades escolhidas fariam parte da amostra. Iniciei “as escavações” com a Universidade do Centro-Oeste- UCO. A ordem foi aleatória ou talvez por perceber que o material coletado nessa universidade tinha um volume maior do que o da Universidade Araguaia. Entretanto, todas, com suas peculiaridades, ajudaram no entendimento da formação dentro da própria instituição.

4.3.1 Universidade do Centro-Oeste - UCO: decifrar e interpretar a evolução do Programa

Um pouco de história escrita e não escrita

A criação da Universidade do Centro-Oeste¹¹ ocorreu por iniciativa de alguns diretores de colégios de Brasília, mais precisamente 10 (dez) entidades educativas que constituem a instituição mantenedora dessa universidade. Diante da realidade e do desenvolvimento da nova capital brasileira, nas décadas de 1960 e 1970, o grupo decidiu “fundar a União Brasiliense de Educação e Cultura – UBEC, uma sociedade civil de direito privado e objetivos educacionais, assistenciais, filantrópicos e sem fins econômicos” que, no futuro, seria uma universidade em Brasília (UCO, 2010). Teve início como Faculdade de Ciências Humanas – FCH e seus primeiros cursos foram Pedagogia, Economia e Administração de Empresas. Com isso, já se vislumbrava a “nova-futura” Universidade e havia uma preocupação com a preservação do nome e da filosofia, pois era a consolidação de uma experiência inédita (a união de religiosos) e a implantação de uma metodologia específica.

¹¹ Para compor este texto busquei informações no *site* da própria Universidade.

No ano de 1981 instalaram-se as Faculdades Integradas da Universidade do Centro-Oeste, reunindo as seguintes Unidades de Ensino: Faculdade de Ciências Humanas; Faculdade de Tecnologia e Faculdade (Centro) de Educação. No dia 28 de dezembro de 1994, o Ministro de Estado da Educação e do Desporto Dr. Murílio de Avelar Hingel assinou a Portaria de Reconhecimento das Faculdades Integradas Brasilienses (FIBs) como Universidade do Centro-Oeste - UCO. Nessa época atuavam na instituição 377 professores e 488 funcionários administrativos. Já havia 6.990 alunos.

Atualmente, os cursos da UCO estão diversificados nas áreas de humanas, sociais, tecnológicas e ciências da saúde, assim distribuídos: Graduação- 31 cursos, Pós-graduação - 11 cursos *stricto sensu* (2 doutorados e 9 mestrados); mais de 45 cursos *lato sensu* e 8 cursos de educação a distância, com mais de 141 projetos de pesquisa e extensão. Segundo o *site*, a universidade conta com projetos sociais que beneficiam mais de 35 mil pessoas. Seu corpo docente é composto por mais de 18 mil alunos.

A seguir, o quadro com o grau de formação dos docentes da UCO:

Tabela 15: Total de docentes na Universidade UCO e o grau de formação

FORMAÇÃO	Número de docentes
Graduação	50
Especialização	259
Mestrado	329
Doutorado	212
TOTAL	850

FONTE: *e-mail* enviado pela coordenadora do PRPD.

O corpo docente é composto por 850 professores, sendo que 63% destes são mestres e doutores. Ainda há um número alto de docentes sem a formação necessária para a atuação na Educação Superior: são 309 especialistas e graduados. Isto representa 36% do total de professores não habilitados para a profissão.

4.3.2 Universidade Araguaia - UA: trajetória do processo de formação

É assim que imagino a descrição do lugar onde a pesquisa foi realizada, sempre percebendo os acontecimentos que ocorreram e que ocorrem ali, onde os vestígios de formação foram e são encontrados. Não que entenda vestígios somente no sentido etimológico da palavra, sinais de existência passada, mas como aspectos que me levam a perceber a formação que se iniciou em um tempo histórico, evoluíram e continuam até hoje.

A Universidade Araguaia¹² foi criada em 14 de dezembro de 1960 com a reunião de cinco escolas superiores que já existiam: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. Tinha como objetivo formar os profissionais do Estado visto que, naquela época, a maioria era de outras regiões do país. Foi um marco histórico para o Estado e um ganho para os jovens que tinham a “oportunidade de formação profissional e intelectual em uma instituição pública e gratuita”.

Essa criação demandou muitos esforços tanto dos docentes como dos discentes que

[...] promoveram um movimento vigoroso pela criação de uma universidade, a ser mantida pelo governo federal. Eles criaram, em abril de 1959, a Frente Universitária Pró-Ensino, que promoveu reuniões, audiências e debates com autoridades em assembleias ou congressos estudantis, e organizaram passeatas e comícios reivindicatórios (UA, 2010).

Esse empreendimento ganhou força junto aos parlamentares goianos e transformou-se em lei no Congresso Nacional.

A assinatura do decreto foi feita pelo presidente Juscelino Kubitschek, no dia de 18 de dezembro de 1961, em uma cerimônia realizada na Praça Cívica que reuniu milhares de pessoas, demonstrando o anseio da população de Goiás pela criação da universidade. A aula inaugural ocorreu no ano seguinte, no dia 07 de março, em solenidade que lotou o Teatro Goiânia (UA, 2010).

¹² Para compor este texto, busquei informações no *site* da Universidade.

Depois da assinatura do decreto e a formalização da criação da universidade, era necessário elaborar um projeto pedagógico para a instituição. Nesta visão,

‘A instituição deveria ser um centro de transformação pedagógica, cultural, social e política, inspirada na cultura e sem concepção ideológica pré-concebida’, segundo as palavras do então reitor Colemar Natal e Silva. A materialização dessa ideia foi a intensificação da vida cultural da universidade e uma maior integração entre estudantes, professores e a comunidade (UA, 2010).

A Universidade hoje tem como missão “gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade”.

O número de docentes da Instituição pelo Censo do MEC de 2008 é de 1.572. Acredito que esse número já foi alterado, sabendo-se que vários concursos foram realizados desde a época do Censo até agora. A formação desses docentes está assim distribuída:

Tabela 16: Total de docentes em exercício na UA e o grau de formação

FORMAÇÃO	Número de docentes
Graduação	396
Especialização	66
Mestrado	342
Doutorado	768
TOTAL	1.572

FONTE: Censo da Educação Superior - 2008 – MEC/INEP.

De acordo com os dados apresentados, a formação dos docentes da Universidade Araguaia é preocupante. Do total de docentes da Instituição, 30% são somente graduados e ou especialistas; é um número significativo. E 70% têm a formação adequada para atuar na Educação Superior.

O número de alunos matriculados na graduação é de 14.257 e na pós-graduação são 1.780 alunos, sendo no mestrado 1.352 e no doutorado, 428. A Universidade tem 401 ações de extensão que, segundo levantamento feito no ano

de 2007, beneficiou em média 2.420.574 pessoas, envolvendo 2.576 alunos e 1.507 docentes. A instituição está presente em todo o território goiano com oito *campi*.

É interessante notar que no *site* da Universidade o único item que se refere ao docente, em relação à docência, é: “O Corpo Docente da Universidade é constituído por professores que desempenham suas atividades peculiares de acordo com a legislação em vigor e com as Resoluções da universidade”. Não há nada sobre o perfil desejado nem mesmo orientações sobre a docência. Existe um formulário para avaliação discente do docente que faz parte da avaliação institucional da Comissão Própria de Avaliação (CPA), com perguntas sobre seu desempenho. No entanto, é muito pouco em comparação a tudo que se espera do docente da Educação Superior.

4. 4 Momento de escolher com quem dialogar: interlocutores da UCO

A escolha da “amostra envolvida”, isto é, dos interlocutores justificou-se por sua participação na história passada e presente dos programas. Todos que participaram desse “diálogo interessante” de alguma forma contribuíram e ou contribuem para a constituição da formação das instituições pesquisadas. De acordo com González Rey (2005, p.111), “São aqueles sujeitos, capazes de prover informações relevantes que, em determinadas ocasiões, são altamente singulares em relação ao problema estudado”. Os interlocutores da pesquisa não são escolhidos ao acaso, mas por sua participação significativa em relação aos objetivos da pesquisa.

A seguir, a figura 3 representativa dos interlocutores da pesquisa, escolhidos à medida que a mesma se desenvolvia e pela percepção da contribuição que cada um oferecia.

Figura 4: Interlocutores da pesquisa



A pesquisa foi-se construindo. No início, foram contatados coordenadores e pró-reitores das duas universidades: uma pública e uma privada. O primeiro contato teve como objetivo conseguir autorização para a realização da coleta de dados e para se estabelecer uma agenda de acordo com as atividades de cada um dos programas, de forma natural e sem alterações.

Marquei por telefone o primeiro contato com as coordenadoras para apresentação do estudo e objetivos. Não se caracterizou como entrevista, mas um diálogo para uma apresentação. Por meio desse primeiro encontro com as coordenadoras, pude conhecer melhor os programas, seus objetivos, um pouco da história e que interlocutores seriam importantes para o aprofundamento das informações.

A escolha dos interlocutores não foi feita com critério quantitativo, mas pela obtenção e construção das informações. Para conhecer o início dos programas, optei por entrevistar os pró-reitores da época em que foram criados os programas. São dois professores, um de cada instituição, que perceberam a necessidade da formação e pensaram em uma solução. São os que chamo de “mentores”.

Em seguida, seriam as duas coordenadoras atuais dos programas. Ninguém melhor que elas para responder sobre o processo de implementação, as

conquistas percebidas, as dificuldades enfrentadas, a concepção de docência e de formação, os pressupostos teórico-metodológicos do Programa, as diferenças na atuação do professor que fez e daquele que não fez os cursos oferecidos pelo núcleo de formação, o que poderia ser diferente no Programa, entre outras informações. Outros interlocutores que fazem parte desse grupo de informantes são os professores dos cursos do Programa de Formação na UA e os mediadores da UCO. A coordenadora do programa da UA informou os *e-mails* de seis professores que ministram os cursos do Programa, mas somente três responderam aos questionários enviados. Na UCO são somente três mediadores e todos responderam ao questionário.

Por último e não menos importantes, os professores, alvo da formação oferecida. Na UA a coordenadora passou o endereço eletrônico de vários professores, para os quais enviei o questionário e em outros, apliquei pessoalmente. Na UCO, enviei o questionário para a coordenadora que o encaminhou aos professores, que o devolveram diretamente a mim.

4.4.1 Diálogo requer conhecimento. Então, vamos conhecer os interlocutores?

Para que um diálogo se torne interessante, é sempre bom conhecer um pouco da história do interlocutor. Conforme já mencionei, os interlocutores da Universidade do Centro-Oeste são: o “mentor” do programa, o pró-reitor, a coordenadora, três professores ou mediadores e 21 professores que passo a apresentar mais detalhadamente. O critério utilizado para a escolha desses interlocutores foi o mesmo que aponta González Rey (2005), o de eleitos pela participação significativa e que correspondam aos objetivos da pesquisa; por isso, a escolha dos interlocutores mencionados. Cada um tem sua contribuição significativa para o entendimento do programa e para o atingimento dos objetivos propostos.

O primeiro, Prof. João¹³, era o pró-reitor de pós-graduação, na época da elaboração e início de execução do programa. É formado em Filosofia e mestre em educação; iniciou o doutorado em informática da educação, mas por motivos

¹³ Os nomes dos interlocutores são fictícios.

profissionais não concluiu. Sua história na Universidade começa em março de 1996, no Centro de Educação a Distância e atuando como professor nos cursos de pedagogia e filosofia na UCO. Coordenou o Centro, o curso de alfabetização, o projeto de qualidade de vida; gerenciou o Centro de Educação e Humanidades. Atualmente não está mais na UCO, mas faz parte de uma das congregações gestoras da universidade.

O prof. Roberto é formado em Pedagogia, mestre em educação e doutor em sociologia do trabalho. Entrou na universidade em 2003, no curso de Pedagogia presencial e virtual. Continua na docência, mesmo estando na Pró-reitoria. Trabalha no curso de Pedagogia, no laboratório de material didático. Atuou no ensino fundamental como docente e coordenador. Foi diretor do curso de Pedagogia, assessor da reitoria, docente e coordenador do curso a distância. Sempre teve uma carga horária grande de docência.

A Prof.^a Rita fez o antigo normal, cursou Pedagogia, mestrado em Educação e doutorado em Psicologia Social do Trabalho. Atualmente está na coordenação do programa, é professora do curso de Pedagogia e produz material didático para os cursos em Educação a Distância (EAD). Trabalha 40 horas na UCO. Foi convidada pelo Pró-reitor para ser mediadora do programa de formação, por causa de seu perfil e de sua experiência. Há um ano assumiu a coordenação por já conhecer bem o programa e por estar participando desde o início, como mediadora.

Conhecendo os três professores mediadores:

Prof. Rodolfo - É professor da educação básica desde 1990. Cursou Teologia e foi professor de 5^a a 8^a do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Coordenou um projeto de criação de uma escola e por isso se interessou pelo mestrado, para que o projeto fosse pautado pela pesquisa. Durante o último semestre do mestrado, passou a ser professor da Educação Superior pelo interesse pela formação de professores. Atualmente é Diretor do curso de Pedagogia e docente no curso; trabalha 40 horas na instituição. Atua como psicanalista em trabalho voluntário.

Prof. Cícero - É graduado em Educação Física e fez mestrado em filosofia. Está na Educação Superior desde 2000. Faz parte do curso-piloto da Instituição para os professores: estilo próprio de educação institucional, novas tecnologias e grupo de

aprendizagem cooperativa. Em 2001 começou a atuar como professor desse curso na UCO.

Prof.^a Jane – Sua formação é Pedagogia com mestrado em Educação. Tornou-se professora da Educação Superior assim que terminou o mestrado. Trabalha 40 horas na instituição.

Os questionários foram enviados pela coordenadora aos professores que participam ou participaram do Programa, e eles responderam diretamente para mim, por *e-mail*. Recebi 30 questionários respondidos e destes, 21 foram escolhidos. Os critérios usados para a escolha dos questionários foram: respostas mais completas, contribuições relevantes em relação aos objetivos, aprofundamento das informações e, em relação ao problema, respostas mais singulares.

A seguir, as características dos professores participantes do programa – PRPD e interlocutores da pesquisa.

Quadro 2: Identificação dos interlocutores participantes (professores) - UCO

Nome dos professores	Carga horária	Tempo de atuação	Curso(s) atuação	Formação acadêmica	Atividades profissionais além da docência
Prof. Ray	40 h	20 anos	Direito	História, Pedagogia, Direito e especialista em Didática do Ensino Superior	Não
Prof. Assis	32 h	13 anos	Educação Física	Educação Física, Mestrado em Educação Física e Especialização em Psicologia do Esporte	Técnico de basquetebol
Prof. ^a Anne	36 h	3 anos	Saúde	Odontologia	Consultório
Prof. ^a Clara	40 h	25 anos	Ciências Biológicas	Ciências Biológicas, Mestre em Ecologia e Doutora em Biologia Animal	Não
Prof. Marcos	40 h	3 anos	Economia (UCO), pós-graduação <i>lato sensu</i> em Administração (UCO) e Mestrado Profissionalizante em Economia	Economia, Mestre em Economia de Empresas e Doutorando em Administração (Finanças)	Serviços de consultoria em gestão de risco e avaliação de investimentos

Prof. Henrique	40 h	10 anos	Computação e Informática	Doutorando em Informática na Educação	Consultorias eventuais
Prof. João	40 h	25 anos	Educação Física e Nutrição	Doutor em educação Mestre em envelhecimento e três especializações	Assessoria em educação
Prof. ^a Elisa	40 h	13 anos	Nutrição	Nutricionista	Não
Prof. Paulo	24 h	1 ano	Química, Engenharia Ambiental e Engenharia Civil	Mestre	Pesquisas em química ambiental
Prof. Hugo	20h	7 anos	Fisioterapia	Pós graduado pela UnB e pós-graduando pelo IEP do Sírio Libanês em SP (término em 2011)	Fisioterapeuta da SES do DF com 40h
Prof. ^a Marluce	40 h	7 anos	Nutrição	Nutricionista	Não
Prof. ^a Conceição	40 h	15 anos	Serviço Social, Filosofia e Formação Básica	Filosofia, Teologia e Ciência Política, Especialização em Teologia, mestrado e doutorado em Política Social	Como a docência é uma opção, acredito que ela não pode ser realizada em um processo de isolamento na instituição de ensino. Mantenho as atividades de assessoria e acompanhamento a grupos comunitários e movimentos sociais e populares
Prof. ^a Cida	40 h	4 anos	Enfermagem	Enfermagem	Estou só na docência
Prof. ^a Kaline	40 h	32 anos	Comunicação	Artes Plásticas, Mestrado em Educação Doutorado em Artes e Comunicação	Sim
Prof. ^a Karoline	30 h/a	6 anos	Medicina	Graduação e Pós-graduação em Medicina, Especialização em Cirurgia Geral e Coloproctologia, Mestrado em Ciências Médicas	Médica Coloproctologista
Prof. ^a Márcia	16 h	4 anos	Semiologia Médica e Residência Médica	Medicina	Tenho consultório e uma empresa de <i>Home Care</i>
Prof. ^a Marlene	34 h/a,	20 anos	Curso de Biologia presencial, Licenciaturas	Ciências, Biologia, Pedagogia, Especialização em	Não Sou professora

			diversas - virtual	Ensino de Ecologia, Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação (término em dezembro)	
Prof. ^a Elaine	40 h	8 anos	Fisioterapia	Fisioterapeuta	Profissional
Prof. ^a Larissa	40 h	11 anos	Turismo e Administração	Mestre em Geografia	Não
Prof. ^a Geane	34 h	17 anos	Pedagogia	Pedagogia, Mestrado em Educação, Doutoranda em Educação	Extensão com projetos de educação do campo
Prof. ^a Ana	40 h	22 anos	Comunicação	Comunicação, Artes e Mestrado em Educação	Profissional da Comunicação

Como podemos notar, os professores respondentes são de diversos cursos de atuação e de formação. O que eles têm em comum é a carga horária; mais da metade (13) têm 40 horas semanais e os outros estão entre 20 e 34 horas. Somente um tem 16 horas. Dos 21, sete não exercem outras atividades além da docência; os 14 restantes não têm a docência como profissão exclusiva.

4.4.2 Interlocutores participantes da pesquisa na Universidade Araguaia – UA

Como foi feito na narrativa da Universidade anterior, também aqui apresento os interlocutores da pesquisa que são: a “mentora” do Programa, a coordenadora, três professores dos cursos e 21 professores participantes do curso.

Início com a professora que há muitos anos se preocupou com a formação dos professores da UA, pensou e propôs uma forma de solucionar o problema que presenciava e percebia: a falta de formação pedagógica dos docentes.

Prof.^a Maria¹⁴ é a mentora do programa em seu início, participou de sua elaboração e execução. Ela concedeu muito gentilmente uma entrevista em sua residência, pois está aposentada e disse quase não ter mais contato com a Universidade. Sua formação é Pedagogia com especialização em Educação de Adultos. Entrou para a Universidade Araguaia – UA em 1970. Trabalhou no

¹⁴ Como na outra instituição, aqui também todos os nomes são fictícios.

Movimento de Educação de Base (MEB) e sempre esteve muito envolvida com a educação em Goiás.

Prof.^a Dina, a atual coordenadora do Programa Docência no Ensino Superior é pedagoga, especialista em Alfabetização, Avaliação e Currículo, mestre em Educação Escolar Brasileira e doutora em Educação – Necessidades formativas de professores. Já exerceu varias atividades na Universidade, tais como: Professora, Coordenadora, Assessora de Projetos e da Pró-reitoria de Graduação - PROGRAD.

Em seguida, apresento os três professores dos cursos da Universidade Araguaia - UA

Prof.^a Raquel - É formada em Geografia com mestrado em Educação e doutorado em Geografia. Suas pesquisas têm o foco no ensino de Geografia. Em Licenciatura, cursou disciplinas pedagógicas. Ministra aulas de Didática e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado há mais de 20 anos, na UA. Atualmente, coordena o Programa de Pós-graduação em Geografia (mestrado e doutorado).

Prof. Jaime - Bacharel em Administração, bacharel e licenciado em Geografia; mestre e doutor em Ciências (Geografia Humana) pela USP. Fez as disciplinas de Didática e Prática do Ensino em Geografia, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico e Educação Brasileira. Foi bancário por 9 anos, trabalhando com análise de sistemas. Quando passou a trabalhar na PROGRAD, já era professor da UA há 11 anos e havia sido coordenador do curso de graduação em Geografia por duas vezes (3 anos). Foi vice-diretor da unidade Instituto de Estudos Socioambientais por dois anos. Também membro da comissão de reformulação da matriz curricular do curso de Geografia, que implementou o regime semestral.

Prof.^a Janete – É graduada em Ciências Biológicas e pós-graduada com mestrado em Educação Escolar Brasileira e doutorado em Ciências Ambientais. Trabalhou em uma fundação municipal que tinha cursos superiores, entre eles o curso de pedagogia no qual ministrou disciplinas de metodologia do ensino de ciências. Nessa época não tinha mestrado, somente especialização. Depois de dois

anos de atuação, entrou para o mestrado. Fez o concurso da UA e atua até hoje com dedicação exclusiva.

Para a escolha dos 21 questionários respondidos, os critérios foram os mesmos utilizados na Universidade anterior. É preciso perceber a construção da informação e relacioná-la sempre com os objetivos da pesquisa. A seguir, apresento o Quadro 3 com algumas características dos professores participantes do programa e interlocutores da pesquisa. Os nomes são fictícios como todos os outros da pesquisa.

Quadro 3: Identificação dos interlocutores participantes (professores)
Universidade Araguaia- UA

Nome dos professores	Carga horária	Tempo de atuação	Curso(s) atuação	Formação acadêmica	Atividades profissionais além da docência
Prof. Francis	DE	15 anos	Odontologia	Doutorado em Odontologia	Não
Prof. ^a Joana	DE	10 anos	Medicina, Psicologia e Nutrição	Farmácia	Não
Prof. Fernando	DE	10 anos	Educação Física	Educação Física, Especialização em Fisiologia e Mestrado em Saúde Pública	Não
Prof. ^a Aurení	DE	14 anos	Música	Mestrado	Não
Prof. Charles	DE	9 anos	Geografia	Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Geografia	Não
Prof. ^a Rejane	40 h	11 anos	Psicologia	Graduação, Mestrado e Doutorado em Psicologia	Não
Prof. ^a Mara	40 h	9 anos	Geografia	Doutorado em Geografia Física	Não
Prof. Tadeu	DE	13 anos	Ciências Econômicas	Doutorado em Ciências Ambientais	Não
Prof. Júlio	40 h	23 anos	História – graduação e pós	Graduação e Mestrado em História, Doutorado em Educação	Sim, Conselho Cultural do Município e Diretoria do Instituto de História e Geografia de Goiás
Prof. ^a Nanda	DE	5 anos	História	Doutorado em História	Não
Prof. Beto	40 h	7,5 anos	Contabilidade	Graduação e Mestrado em Ciências Contábeis	Não
Prof. ^a Gilda	40 h	7 anos	Publicidade e Propaganda	Graduação em Publicidade e Propaganda e Psicologia, Especialização em Atendimento Sistêmico e Mestre em Educação	Não

Prof. ^a Vera	40 h	10	Pedagogia	História	Sou militante na área da criança e do adolescente
Prof. ^a Alice	20 h	10 anos	Ciências Contábeis	Mestre em Ciências Contábeis	Sim, Contadoria Pública do Município
Prof. Carlos	10 h	10 anos	Matemática, Física e Engenharia da Computação	Doutorado em Matemática	Pesquisa
Prof. ^a Pétria	40h	6 anos	Geografia	Graduação, Mestrado e Doutorado em Geografia	Não
Prof. ^a Antonia	DE	13 anos	Artes Visuais e Mestrado em Cultura Visual	Educação Artística/Artes Visuais, Mestrado em Educação, Doutorado em Sociologia e Pós-doutorado em Estudos Culturais	Não
Prof. Chico	10 a 12h	2 anos	Química, Engenharia Química, Farmácia e Engenharia de Alimentos	Química	Não
Prof. ^a Beth	40 h	1ano e 10 meses	Letras/ Espanhol	Graduação em Letras Português/Espanhol e Mestrado em Letras	Não
Prof. ^a Eliege	40 h	5 anos	Pedagogia	Pedagogia	Não
Prof. ^a Fátima	40 h	10 anos	Comunicação Social	Graduação em Comunicação Social, Mestrado em Engenharia de Produção e Doutorado em Comunicação	Não

Os professores da Universidade Araguaia são concursados e a maioria tem 40 horas de carga horária alguns com dedicação exclusiva (DE). De acordo com os editais de concurso para professor da Universidade UA, a partir de 2009, os concursos serão para dedicação exclusiva, não havendo mais possibilidade de se trabalhar 40 horas na Universidade e outras horas em outra instituição.

4.5 Procedimentos para a coleta de dados: possibilidades para entender a formação

Um dos critérios utilizados para a escolha de procedimentos para a coleta de dados — e que o pesquisador sempre procura — é que o instrumento forneça o maior número possível de informações sobre o tema pesquisado, mas que

corresponda a suas preocupações científicas. Geralmente o pesquisador combina várias técnicas para obter o máximo de informações, como a eficácia dos instrumentos, sua utilização, se é rentável em relação ao tempo, ao custo e se sua acessibilidade será possível. Mashall e Rossman (1989, apud DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008) acrescentam a esses critérios a ética. É necessário, dizem eles, respeitar as características do meio social.

Outra preocupação dos pesquisadores é o contato com a “gestão dos papéis” no ambiente da pesquisa. O que se encontrará no campo da pesquisa? As resistências, quem serão os informantes, as possíveis reações, as posturas do pesquisador, entre outros aspectos, devem fazer parte da atenção e do foco do pesquisador. “Essa negociação *in situ* faz parte das estratégias de pesquisa, que possibilitam uma coleta de dados mais ampla, mais honesta, mais aprofundada” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2008 p. 139).

Independentemente de todos esses requisitos, o pesquisador deve desenvolver uma atitude de autocrítica. Para isso, toda afirmação e ou deliberação devem ser examinadas a partir de dois pontos de vista: a veracidade ou a falsidade e como se obtém a confirmação ou a refutação (RICHARDSON, 1999). Isto exige abertura para o novo, para o inesperado e as possíveis reorganizações, o reconhecimento das incertezas, da relatividade, da falta de clareza, entre outros aspectos que podem levar a avanços e a novas aprendizagens.

Algumas habilidades são necessárias ao pesquisador para a coleta eficaz de dados. Deve ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas; ser um bom ouvinte e não se deixar levar por preconceitos e ideologias; ser adaptável e flexível para perceber as intempéries como oportunidades e não como ameaças; ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas e ser imparcial em relação a noções preconcebidas. Claro que todos esses atributos podem ser desenvolvidos, desde que o pesquisador seja honesto para avaliar e reconhecer suas próprias (in) capacidades (Yin, 2005).

Como toda coleta de dados, esta também exigiu alguns procedimentos para sua realização. Primeiro, entrei em contato com as instituições por meio das pessoas responsáveis pela formação do docente, coordenação do núcleo de

formação e pró-reitoria. Nesse primeiro contato, foram elucidadas as possibilidades de visitas para as entrevistas, a aplicação de questionário e as possíveis aquisições dos materiais elaborados, como currículos, programas, projetos e planejamentos.

[...] não se pode pensar num trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem observados, coletados e compreendidos como o modo como vai recolhê-los (MINAYO, 2010, p.63).

Yin (2005, p. 126) afirma que o “uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes”. As vantagens que isso traz são o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, e as descobertas ou conclusões serão bem mais convincentes, pois se baseiam em várias fontes de informação. A figura a seguir ilustra a convergência das evidências e as várias fontes como parte do mesmo estudo, que oferecem várias possibilidades de avaliação do mesmo fenômeno.

Figura 5: Convergência de evidências



FONTE: Yin, 2005, p. 127.

Esta proposta de coleta de dados nos leva a perceber que as informações podem vir de várias fontes e permite a corroboração dos vários dados para o conhecimento do mesmo fato ou fenômeno.

Mesmo o autor não mencionando o instrumento questionário, este foi utilizado como recurso para a obtenção de mais dados. As perguntas foram abertas, pois permitem a livre expressão dos interlocutores. O questionário e também o roteiro de entrevista foram elaborados pela pesquisadora e se encontram anexos.

Primeiro entrei em contato com a coordenadora do Programa de Reconstrução das Práticas Docentes da Universidade do Centro-Oeste – UCO e com o Pró-reitor da mesma universidade para obter autorização de pesquisa. Foi muito bem recebida como já mencionei, e o material do Programa foi disponibilizado. Posteriormente, foi estabelecida uma agenda das atividades pertinentes à coleta de dados, com reserva de horários flexíveis para possíveis contratempos, como mudanças de horários, alterações nas disposições gerais, encontros e desencontros.

Na Universidade Araguaia – UA, falei com a Pró-reitora de Graduação por telefone e com a coordenadora do Programa. Agendei uma visita para a apresentação dos objetivos, da metodologia de pesquisa e o estabelecimento de estratégias para o desenvolvimento da pesquisa do trabalho de campo. E como já foi explicitado, os cursos *lato e stricto sensu* não ofereceriam as disciplinas relacionadas à docência em nenhuma das Universidades pesquisadas.

A receptividade nas duas universidades foi muito favorável. A pesquisa foi aceita com abertura e desejo de contribuir. Mais que isso: as duas, por intermédio das coordenadoras, mostraram-se abertas às possíveis contribuições que possam surgir por meio deste estudo.

4.5.1 Documentos técnico-pedagógicos: registros da formação

Um procedimento considerado como crucial para o entendimento do objeto de pesquisa é a análise documental. Como todos os procedimentos de coleta

de dados, este também tem suas vantagens específicas, pois pode eliminar em parte a eventualidade de qualquer influência, como também complementar e desvelar aspectos novos sobre o tema. Representa, ainda, fonte natural. Surge de um determinado contexto e, ao mesmo tempo, fornece informações sobre esse contexto. Para isso, o pesquisador deve “localizar os textos pertinentes e avaliar sua credibilidade [...] compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão” (CELLARD, 2008, p. 295).

Os documentos técnico-pedagógicos que serão analisados referem-se a todos os documentos elaborados com o objetivo de se efetivar a formação do docente da Educação Superior, sejam eles planos de curso, material instrucional, planejamentos diversos e outros.

É possível fazer inferências a partir da análise dos documentos. Todavia, como ressalta Yin (2005), elas devem ser tratadas somente como indícios que valem a pena ser investigados e nunca como constatações definitivas. Serão oportunidades de aprofundamentos e até mesmo mudanças de rotas.

A análise de documentos pode ser entendida em três fases: a pré-análise, que consiste na seleção de material; a exploração do material, em que todos os aspectos referentes ao objeto de pesquisa serão levantados e, por último, o tratamento de dados e interpretação (MARTINS, 2008). Em todas as instituições, locus da pesquisa, serão analisados os projetos pedagógicos que foram elaborados para o atendimento às especificidades do público-alvo, projetos, pesquisas.

Os documentos elaborados pelas instituições para esse fim serão devidamente analisados, com o intuito de perceber as fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo do docente da Educação Superior, implantadas pelas IES pesquisadas.

Os documentos técnico-pedagógicos que fazem parte dessa análise são o projeto do programa de formação da UCO que tem ênfase na aprendizagem: orientação e avaliação da aprendizagem; relatório da avaliação institucional e PPI – Projeto Pedagógico Institucional. Em todos esses documentos, percebe-se que os docentes dessa instituição são desafiados a refletir sobre suas práticas,

confrontando-as com as teorias propostas. É ressaltado que todas suas atividades têm acompanhamento dos programas de Pós-graduação em Educação, Psicologia, Gestão do Conhecimento e Gestão de Pessoas, e da Universidade Virtual, de acordo com os módulos propostos em cada semestre. Portanto, esses módulos farão parte dos documentos analisados, o projeto político-pedagógico, a proposta do programa, entre outros que se fizerem necessários.

Os documentos conseguidos da Universidade Araguaia são: a apresentação do Programa em forma de folheto em que há informações básicas sobre o programa e todos os cursos (objetivos, conteúdo programático, carga horária, público-alvo e número de vagas); um relatório dos cursos ministrados pelo Programa desde 2006; o cronograma; o Plano de curso Docência no Ensino Superior/Estágio Probatório e uma versão dos cursos do Programa de 2007.

Para analisar e interpretar o material recolhido das duas universidades foi necessário estabelecer algumas categorias de análise, sendo que nem sempre as categorias analisadas nesses documentos surgiram nos outros dados coletados. Como ressalta Ward-Shofield (apud RICHARDSON, 1999, p. 94), a pesquisa qualitativa está sujeita às influências do pesquisador, e a “meta não é produzir um conjunto unificado de resultados”. O objetivo deve ser “produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma situação baseada no estudo consistente e detalhado dessa situação”.

4.5.2 Entrevistas espontâneas e estruturadas

Segundo Richardson (1999, p. 207), a entrevista é uma técnica importante, pois “permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas”. O termo entrevista é constituído por duas palavras *entre* e *vista*. “Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo e o termo ‘entre’ indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas”. Concluindo, o “termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas”.

Este procedimento, mais que outros, como o questionário, possibilita uma interação, uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde e

“ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

As entrevistas espontâneas ou semiestruturadas aconteceram como o próprio nome indica, espontaneamente, sem rigidez. Nelas pude fazer, à medida que aconteciam, as adaptações necessárias. Não houve uma ordem rígida de questões, o que possibilitou ao respondente discorrer sobre o tema de acordo com suas experiências e as informações que detinha. Ocorreram em momentos preestabelecidos, mas de maneira natural; os encontros foram marcados previamente. A entrevista pôde aprofundar pontos que outros instrumentos levantaram e, às vezes, com um alcance superficial.

Outra forma de entrevista é a estruturada, com roteiros previamente elaborados, mas que não induzam o entrevistado a responder o que se quer ouvir. Nesse processo de coleta de dados, o pesquisador tem duas tarefas:

- Seguir sua própria linha de investigação, como reflexo do protocolo de seu estudo de caso, e
- Fazer as questões reais (de uma conversação) de uma forma não tendenciosa, que também atende às necessidades de sua linha de investigação (YIN, 2005, p. 116).

Os interlocutores da entrevista são: uma coordenadora de cada programa, três assessores dos cursos, o pró-reitor de uma universidade e um idealizador de cada programa de formação das universidades. O roteiro das entrevistas está anexo. São perguntas abertas e que contemplam os objetivos do estudo.

Novamente sigo a ordem das universidades, já estabelecida anteriormente. Estive primeiramente com o Pró-reitor da UCO; foi um momento rico e de muitas informações relevantes. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita. Teve duração de aproximadamente 1h30 min. Saindo da sala, fui diretamente falar com a coordenadora do programa que se dispôs logo a gravar a entrevista. Ao término, já agendamos dias e horários com os professores, mediadores do programa. Estive com eles, isto é, com dois professores e uma professora em dois dias consecutivos.

Na Universidade Araguaia, foi um pouco complicado, tanto é que não consegui entrevistar a pró-reitora. Marquei por telefone com o secretário da Pró-reitoria e compareci no dia e horário marcados, mas não fui atendida. Ela desculpou-se, mas tinha um compromisso urgente com o Reitor. Nesse dia aproveitei e pedi para ser atendida pela coordenadora e professores do programa. Consegui. Com a coordenadora foi um misto de entrevista e de questionário. Ela havia pedido que eu enviasse o roteiro da entrevista por *e-mail* e ela me responderia. Caso houvesse necessidade de complementação, marcaria um horário comigo. Como já estava lá, nós nos sentamos e fomos repassando pergunta por pergunta e gravei as respostas. Mesmo assim, ela me enviou por *e-mail*. Outra professora do programa se dispôs a gravar entrevista e pediu desculpas por não ter respondido a meus *e-mails*, que eu lhe enviara desde o ano passado. Mais dois professores do curso responderam ao questionário via internet.

4.5.3 Questionário: meio para se conhecer a realidade

É de responsabilidade do pesquisador especificar o tamanho e o conteúdo do questionário, como também o tipo de questão que irá utilizar. De acordo com Richardson (1999), não existem normas claras para avaliar a adequação de determinado questionário a determinada população. Apenas esclarece que não deve ser muito longo e que deve incluir diferentes aspectos do problema. Esse instrumento pode incluir perguntas fechadas e abertas, como também combinar as duas.

Neste caso específico, o questionário, elaborado por mim, contém perguntas abertas, por oferecer maior liberdade de respostas e maior conhecimento das opiniões. Na construção do questionário, levei em conta os aspectos relevantes da pesquisa, seus objetivos e interesses.

O objetivo principal deste questionário, como o de toda pesquisa, é perceber como se dá o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos programas de formação pedagógica nas Instituições pesquisadas; as fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo do docente; as

dificuldades e possibilidades encontradas no processo formativo do profissional docente no contexto dessas Instituições; as contribuições dos programas de formação pedagógica e a relação dessa formação com as pesquisas atuais relacionadas ao tema estudado.

Além de tudo o que foi exposto, também é objetivo desta pesquisa perceber quais outros espaços de formação existem nas instituições pesquisadas, sabendo-se que a formação continuada em serviço necessita de tempo e espaço para acontecer. Como propõe Garcia (1999), no que se refere ao desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior, que esteja inter-relacionado com o desenvolvimento da instituição. Que desenvolva atitudes de reflexão e crítica sobre a docência, com encontros colaborativos e de planejamentos. Docentes trabalhando juntos e apoiando-se, desenvolvendo linhas de investigação e de estímulo às experiências didáticas, projetos e elaboração de material. Ainda: uma das concepções alternativas do aperfeiçoamento docente faz parte do desenvolvimento organizacional que tem como finalidade “criar um ambiente eficaz para ensinar e aprender; melhorar as relações interpessoais; melhorar o funcionamento de equipe; criar políticas que apoiem o ensino e a aprendizagem eficaz” (GARCIA, 1999, p. 256).

Um pré-teste foi realizado com o questionário, em uma faculdade particular do Distrito Federal, com professores que possuem características semelhantes às dos interlocutores da pesquisa. Este procedimento tem como objetivo perceber o entendimento das questões e se não há dubiedade nesse entendimento. Isto contribuiu para o esclarecimento e auxiliou em algumas reformulações que se fizeram necessárias.

Os professores que participam ou já participaram dos núcleos de formação foram solicitados a colaborar por meio de questionário sobre os aspectos pertinentes aos objetivos desta pesquisa. Inclusive opinaram sobre suas dificuldades nesse processo formativo e o que poderá ser modificado para melhor corresponder a suas necessidades.

O questionário foi aplicado de duas formas: uma via *e-mail*, tanto na Universidade do Centro-Oeste – UCO, como na Universidade Araguaia – UA; e

outra, foi entregando em mãos para alguns professores. Isto ocorreu somente na UA, por causa da dificuldade em receber respostas dos *e-mails* enviados.

Na UCO o questionário foi enviado à coordenadora e ela o enviou aos professores do programa. O número de respondentes e os critérios para a entrega foram decididos pela coordenação. Houve um número significativo de respostas, um total de 30 professores. No entanto, para que houvesse uma equivalência entre as duas Universidades, foram selecionados 21 questionários para análise. Os critérios já esclarecidos em páginas anteriores são a contribuição que cada sujeito tinha para responder aos objetivos da pesquisa com respostas completas e o menos lacônicas possível.

Já na UA a coordenadora enviou-me uma lista com os nomes e *e-mails* dos professores, e eu mesma encaminhei o questionário com uma pequena apresentação e autorização da Pró-reitoria.

Neste caso, houve poucas respostas. Então, decidi ir até a Universidade e tentar contatar esses professores e outros que houvessem participado do programa. Foi o que fiz depois de mais de seis meses de envio, reenvio de *e-mails*, telefonemas à coordenadora, muita espera e expectativa. No dia 29 de abril de 2010, fui para a UA disposta a entregar os questionários em mãos e pedir pessoalmente aos professores que fizessem a gentileza de responder, explicando-lhes o objetivo e sensibilizando-os para a importância de se colaborar com pesquisadores. Só assim consegui sucesso. Alguns responderam na hora e outros enviaram pela internet. Recebi 37 questionários respondidos; destes, foram escolhidos 21 para análise, seguindo os critérios já explicitados anteriormente.

As dificuldades foram inúmeras, idas e vindas sem sucesso. Muitos *e-mails*, telefonemas e insistência. Fui à Universidade com e sem horário marcado, passei o dia procurando professores, coordenadores de cursos, conversando com cada um que encontrava e pedindo “encarecidamente” que colaborassem com a pesquisa. Depois desse corpo a corpo, vários professores responderam ao questionário via *e-mail*.

4.5.4 Observações do contexto institucional

A observação é um instrumento que cria possibilidade de estar diretamente em contato com o objeto pesquisado, *in loco*. Assim, estão “disponíveis para observação alguns comportamentos ou condições ambientais importantes” (Yin, 2005, p. 120), e os aspectos observados são úteis para fornecer informações adicionais.

Para que a observação se torne um instrumento válido, precisa ser “[...] controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 25). É preciso saber onde se quer chegar. Estabelecer critérios do que observar e como isso será feito. Para que a observação atinja seus objetivos, é preciso uma preparação material, física, intelectual e psicológica do observador.

As técnicas de observação auxiliam nas descobertas de aspectos novos do problema. Para tanto, as anotações devem envolver partes descritivas e também reflexivas. As autoras entendem por observação descritiva um registro detalhado do que ocorre no campo:

1. Descrição dos interlocutores
2. Reconstrução dos diálogos
3. Descrição de locais
4. Descrição de eventos especiais
5. Descrição das atividades
6. Comportamentos do observador

A parte reflexiva inclui anotações das “observações pessoais do pesquisador, as especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.31). A reflexão pode ser analítica, metodológica, com dilemas éticos e de conflitos, com mudanças na perspectiva do observador, por necessidade de esclarecimentos ou por demandar maior exploração.

Foram somente dois momentos oficiais de observação, um na Universidade do Centro-Oeste e outro na Universidade Araguaia. Momentos bem

distintos e que, na análise de dados, serão descritos com pormenores. Houve também momentos não planejados de observação, que pela circunstância se tornaram úteis e trouxeram informações adicionais.

Estive várias vezes na UCO e o objetivo primeiro não era a observação; mesmo assim, ela aconteceu e acrescentou informações. Fiz as anotações e conversei informalmente com professores na sala de professores, um lugar agradável e acolhedor. Falei com professores que participaram do Programa e outros que participaram somente das reuniões gerais. Esse momento aconteceu por que a professora mediadora do Programa marcou a entrevista e fiquei aguardando sua chegada. Os professores disseram que são convocados a escrever artigos, gostam disso, pois é uma maneira de obrigá-los a estudar. Têm reuniões para planejamentos e estudos, fazem parte de grupos de pesquisa mesmo sem remuneração para tal. A Universidade é exigente no quesito atualização.

Também na Universidade Araguaia estive algumas vezes, com momento planejado para a observação e outros sem esse objetivo, mas que não deixaram de acontecer. Transitei por vários departamentos e faculdades. Conversei informalmente com professores, coordenadores e diretores de cursos. Todos me receberam muito bem e, mesmo sem um encaminhamento oficial, dedicaram algum tempo para ouvir e falar sobre o programa. Alguns professores não sabiam o que era “esse programa” e fui a divulgadora do mesmo. Outros disseram que, por virem de outras instituições de Educação Superior, não foram “obrigados” a participar do curso inicial e que não têm interesse algum em participar dos outros cursos.

Nesses bate-papos fiquei sabendo que alguns professores que entraram agora na universidade fizeram inscrição para o primeiro curso, mas não foram contemplados por falta de vaga. Demonstraram curiosidade pela pesquisa e os que fizeram algum curso no programa se dispuseram a responder o questionário, via *e-mail*. Anotei o endereço eletrônico de muitos e seus telefones pessoais para possível contato. Percebi que essa estratégia (presencial) foi eficaz, pois já havia enviado vários *e-mails* pela lista que a coordenadora me havia repassado e só obtive repostas de três. A lista continha 20 professores. Depois desse contato direto, consegui 25 respostas dos professores contatados.

No dia em que fui à UA para a entrevista com a Pró-reitora, havia um evento envolvendo 30 mil estudantes do Ensino Médio. A Universidade abria suas portas para esses estudantes conhecê-la e principalmente conhecer seus cursos. O objetivo era a escolha profissional. Os professores estavam envolvidos com a atividade e por isso não havia aula. Foi um momento propício para encontrar e conversar com muitos.

4.6 Analisar os dados coletados: momento de categorizar, inferir e interpretar

Uma vez etiquetado, registrado e ou documentado o material recuperado das escavações será levado ao laboratório para que possa ser analisado mais detalhadamente através de métodos específicos da arqueologia e de outras ciências que auxiliam a arqueologia a compreender a forma de vida do homem no passado (MACHADO e SCHNEIDER, 2008, p. 8).

Uma vez recolhido o material, está na hora de analisá-lo mais detalhadamente com critérios específicos, utilizar todos os meios disponíveis para se “aproximar do que está evidente, mas também do que está oculto”. Muitos foram os encontros, os desencontros, muitas conversas, observações, diálogos... E agora, o que fazer? Como compreender o que foi dito e também o que não foi dito, presente nas entrelinhas, nos gestos, nas (des) informações, no escondido e no demonstrado explícita e implicitamente? É preciso parar e perceber a articulação entre os objetivos da pesquisa, os dados coletados e a teoria estudada nesse período.

Cada pesquisa que se faz parece ser tudo novo e, ao mesmo tempo, parece que tudo já foi visto, estudado, tudo se repete. Como tratar as informações coletadas de modo que nada se perca e que os dados obtidos sejam tratados de maneira que estas possam traduzir a realidade vista, ouvida e experimentada *ipsis verbis* (Sem tirar nem pôr, com as mesmas palavras) ou *ipso facto* (pelo mesmo fato)?

Busquei fontes para tentar ser a mais fiel possível, traduzir e interpretar sem alterar e sem colocar minhas simpatias e emoções no que foi vivenciado durante o período de “colheita” e coleta dos dados sobre o objeto pesquisado. Como dito anteriormente, Bardin (2009) afirma que o “analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios [...]” (p. 41). É preciso ver o que se mostra aparentemente e o que está oculto. Perceber a interligação que o visível tem com outros aspectos

escondidos, que já foram vistos em outros estudos e que fazem parte do conhecimento já adquirido.

Percebendo a necessidade de aprofundamento desses critérios de análise, foi necessário procurar uma literatura que desse condições de realizá-la da maneira mais eficaz, criteriosa e precisa possível. Nessa busca, encontrei no livro de Minayo (2010) uma vasta referência sobre o assunto. E por meio dele outras literaturas foram estudadas.

Através dessas leituras, ficou claro que a interpretação na pesquisa qualitativa é uma “exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar” e não somente uma contagem numérica das opiniões, dos dados ou das pessoas. Wolcott (1994, apud GOMES, 2010, p.79) faz-nos observar a diferença existente entre analisar e interpretar os dados. Para que aconteça o processo, primeiramente são descritos os dados coletados, sendo que a descrição deve ser fiel, como se o descrito falasse por si só. Para tanto, é feita a decomposição das partes e a percepção da relação entre elas; o analista deve ultrapassar o descrito. Já a interpretação é o sentido que se tem do coletado, é a compreensão que vai além do “escrito e do analisado”, lembrando que não existem fronteiras entre a coleta dos dados, sua análise e interpretação. É um círculo onde tudo se desenvolve de maneira processual e interligada. À medida que se coletam os dados, a interpretação está sendo feita. Não são momentos estanques, são contínuos e inter-relacionais.

Segundo Bardin (2009), as análises de conteúdos, termo que a autora prefere usar no plural por se referir a várias análises, é um método empírico. Para ela não existe uma receita, maneira pronta para se analisar os conteúdos; deve ser planejada, reinventada e realizada de acordo com os objetivos que se quer alcançar. Existem regras de base. “[...] três séculos de investigação, de estudos empíricos ou de interrogações metodológicas fornecem atualmente um leque de modelos, a partir dos quais podemos nos inspirar [...]” (p.32).

Mediante as leituras e os estudos feitos, a opção foi pela *Análise temática* e, como o próprio nome já indica, a questão central é o tema. A opção por essa maneira de analisar é por aproximar-se mais do objetivo desta pesquisa, que

visa refletir sobre o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica das Instituições de Educação Superior. Neste sentido, alguns procedimentos se fizeram necessários para seu desenvolvimento. Para entender melhor quais seriam esses procedimentos, Gomes (2010) enumera alguns que aqui foram utilizados, para a efetivação da análise. São formas diferentes de tratar o material coletado e que servem para uma compreensão do conteúdo e do seu significado: categorização, inferência e interpretação.

O primeiro procedimento é a *categorização*, definido por Bardin (2010) como “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p.39). A escolha de critérios para a classificação ou categorização depende do que “se procura ou se espera encontrar”. As categorias tanto podem ser obtidas através da teoria estudada, como também do material de pesquisa. Da teoria podem surgir as categorias e estas devem ser percebidas no material coletado, mesmo que no processo sejam avaliadas por esse material e, se necessário, modificadas; o inverso também é possível.

O segundo procedimento para a análise é a *inferência*. É um procedimento que entremeia a descrição e a interpretação dos dados. É uma dedução pela lógica, pelo raciocínio e que recorre a indicadores. Existem vestígios fornecidos pela descrição dos conteúdos. Podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica e outras. Para Bardin (2010, p.42), existe uma articulação na especificidade da análise do conteúdo: “a superfície dos textos [...] (elementos característicos) e os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente”. A inferência nos auxilia a reconstruir as representações partindo do “como algo é dito para o que é dito”.

A leitura feita com inferência não se atém às letras, “mas antes um realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” aprofundado que atinge outros “significados às vezes de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc.”

E, por último, a *interpretação* que, como afirma Gomes (2010, p. 90), é o procedimento que nos leva para além do material. “E, com base nas inferências,

discutimos os resultados da pesquisa numa perspectiva mais ampla, trabalhando na produção de conhecimento [...]”. Com isso pode-se atribuir um significado mais profundo aos dados e aos conteúdos da análise.

É importante ressaltar dois aspectos da interpretação: primeiro, que ela é alcançada quando se percebe a ligação entre as “questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada”. (GOMES, 2010, p.91). Depois, que será melhor compreendida se forem trilhados os caminhos da hermenêutica e da dialética. Segundo Molina e Triviños (apud VOLPATO, 2007, p. 91),

[...] os procedimentos hermenêuticos devem levar o pesquisador a descrever e interpretar a unidade das representações e os significados que um determinado grupo social dá a sua experiência cotidiana, enquanto os da dialética permitem apreender o movimento, as contradições, a práxis e o princípio da totalidade.

4.6.1 Análise e interpretação dos dados, possibilidade de triangulação

Este procedimento consiste em examinar, categorizar, classificar e combinar formas para a obtenção de informações que estão implícitas e, às vezes, explícitas nos dados que foram coletados durante a pesquisa de campo. Independentemente da escolha da estratégia que será adotada, Yin (2005) ressalta que o desafio é produzir análises de alta qualidade. São consideradas todas as evidências, e que o pesquisador demonstre interesse em explorar as interpretações alternativas.

Bogdan e Biklen (1994) recomendam estratégias para a análise de dados processuais, para que não se chegue ao final da pesquisa com um grande número de informações difusas e irrelevantes. São elas:

- 1) Delimitação progressiva do foco de estudo. É a fase de afunilamento do objeto de estudo. Inicialmente é necessária uma visão ampla da situação; depois, deve ocorrer uma “focalização progressiva”, pois isto favorece uma coleta mais orientada e definida dos dados.
- 2) Formulação de questões analíticas. Essas questões ou proposições específicas devem ser formuladas para auxiliar uma coleta mais sistematizada dos dados.

3) Aprofundamento da revisão de literatura. Algumas perguntas podem ajudar nessa volta à literatura, como, por exemplo: “Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? O que tem sido negligenciado pela literatura sobre esse assunto?”

4) Testagem de ideias junto aos interlocutores. Os autores aconselham ter alguns interlocutores como informantes para testar algumas percepções ou conjecturas do pesquisador.

5) Uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta. São os registros do pesquisador, como lembretes que podem ser revistos no intuito de não se perder elementos substanciais às questões investigadas.

Os procedimentos para a coleta de dados se deram pelo uso de várias fontes de evidências. Isto permitiu uma ampla diversidade de questões e linhas convergentes de investigação que, para Yin (2005), é o processo de triangulação. “Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (p. 126). Neste sentido, a análise dos dados coletados nesta pesquisa será feita pelo processo da triangulação, que é a busca de informações por meio dos diferentes documentos e informações.

Para Lüdke e André (1986, p. 52), a triangulação é uma forma de “checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”, isto é, a possibilidade de se ter uma maior confiabilidade nos resultados da pesquisa.

Não foram definidas as categorias de análise de dados, previamente, pois estas devem emergir nas relações entre o referencial teórico e os dados coletados e são construídas durante o processo. Alguns relatórios foram elaborados, como os registros das entrevistas, resultados de questionários e observações, para que depois, por meio de sua leitura e estudo, ajudassem a construir as categorias de análise.

5 ANALISAR OS DADOS: REMEMORAR O VIVIDO PARA COMPREENDER O PRESENTE

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto [...] Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no elaborar o conhecimento [...] é fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa [...] (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 1)

Analisar os dados é reviver a experiência e a aventura da coleta de dados. Rememorar o vivido nesse período. A coleta de dados foi uma escavação em sítios que pensava conhecer, mas que trouxe em cada achado a sensação de novidade e de significados diferentes. Uma reflexão sobre o passado para a compreensão do presente.

A análise aqui proposta é do material encontrado em cada um dos dois programas das universidades pesquisadas, separada e respectivamente; posteriormente foram comparados entre si, sempre com a intenção de se perceber como se dá o processo formativo do docente da Educação Superior nestas instituições pesquisadas.

5.1 Conhecendo a Universidade do Centro-Oeste – UCO por meio dos seus registros documentais

Início pela análise dos documentos do Programa de Formação da Universidade do Centro-Oeste – UCO, seguindo as categorias construídas que são: Contexto da Instituição de Educação Superior; Fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo; Concepção de formação; Concepção de docente; Objetivos do programa; Organização da formação. “As categorias podem ser empregadas para estabelecer classificações e para agrupar elementos, ideias ou

expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo e de um modo geral” (BROILO, 2004, p.81).

As categorias foram construídas por meio de leitura e interpretação do material coletado nos locais da pesquisa, isto é, nos documentos, relatórios de observações, entrevistas e questionários e a correlação destes com o referencial teórico. Estudando os dados coletados, fui percebendo que seria necessário agrupá-los em torno de algumas categorias sobre a formação do docente da Educação Superior. Assim surgiram as categorias e estão relacionadas à formação do docente em seu ambiente de trabalho, à oferta de formação das Instituições a seus docentes e como são organizados seus programas.

Na análise documental, a primeira categoria surgiu com a leitura dos documentos e a correlação com os estudos de autores que afirmam a importância do contexto da instituição para a realização da formação. Para Zabalza (2004), a universidade é um ambiente formativo e sua dinâmica institucional influencia suas atividades. A estrutura organizacional da universidade serve como *contexto*, “característica geral que define o marco em que os processos e as atividades institucionais ocorrem e do qual temos necessariamente que contemplá-los” e como *texto*, que é “objeto de estudo e de intervenção” (p. 67). A organização da instituição impõe a formação nela desenvolvida, afirma o autor.

A segunda categoria construída demonstra por si só sua relevância, pois nas fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo estão contidos os eixos da proposta de formação. Elas são os parâmetros definidores da formação que ajustam conteúdos, metodologia, organização e permitem adaptar a formação que se oferece com a filosofia da instituição. Segundo Cunha (2006, p.25), “O arcabouço histórico conceitual do entendimento da docência e da mudança paradigmática, que vem afetando a concepção de conhecimento e incluindo novas racionalidades, tem tido importante influência no campo de formação de professores [...]”.

A terceira categoria de análise documental é a concepção de formação. Esta norteia a instituição em relação à formação que oferece a seus docentes. Que tipo de formação mais se adéqua ao que acredita ser ensino e aprendizagem. A concepção de formação deve traduzir-se em ações, mais especificamente na

formatação do programa. É preciso ter consciência do que se deseja potencializar na prática docente. Como afirma Fernandes (2005, p. 111), “Há muito que fazer, mas é necessário começar por um esforço intencional e sistemático [...], investindo na produção de conhecimento sobre essa formação e a diferença que ela pode fazer nos processos de ensinar e aprender para formar cidadãos deste país – uma grande tarefa”.

A concepção de docente é a quarta categoria e está muito relacionada às categorias anteriores. Mesmo sendo uma constatação óbvia, é sempre bom reafirmar como Zabalza (2004) que o professor é a peça “fundamental do desenvolvimento da docência universitária [...]” (p. 105). O que se espera do docente universitário? Para o autor, a identidade profissional do docente se constrói em torno do projeto formativo do qual ele faz parte. Portanto, o programa de formação deve resultar em reflexões sobre a essência da docência, o que é ser docente da Educação Superior e quem é o sujeito da formação.

A quinta e a sexta categorias podem ser analisadas como sendo bifurcação de um eixo, objetivos e organização do programa. Este é planejado de acordo com seus objetivos. Onde se quer chegar (objetivos) define os meios utilizados para se chegar (organização). Os elementos fundamentais da formação estabelecidos nos objetivos definem a organização do programa. Pois que, “Se não se sabe para onde ir... qualquer caminho serve” (CARROLL, 2002, p. 16).

Portanto, com as teorias estudadas e os indícios nos documentos coloco aqui as categorias relacionadas aos objetivos da pesquisa e que julgo pertinentes para esta análise.

Quadro 4: Categorias para Análise Documental da Universidade do Centro-Oeste – UCO

CATEGORIAS	INDICADORES UCO
Contexto da Instituição de Educação Superior	<p>O contexto institucional percebido por meio dos documentos analisados é de diálogo, interação e de coletividade. Em todos os eventos realizados, existem representações dos vários segmentos da comunidade acadêmica, como: diretores, professores, funcionários administrativos e alunos. A UCO se organiza a partir de colegiados de cursos e colegiados de mediação de conflitos, compostos por coordenador do curso (presidente); docentes vinculados ao curso, independentemente de sua titulação, formação ou dedicação; um representante discente do curso, indicado por seus pares. Percebe-se que é uma instituição que acredita no professor, pois investe em sua formação com várias iniciativas e continuamente, optando por focar a aprendizagem, sua orientação e sua avaliação. Para viabilizar suas ações, investe prioritariamente em capacitação de pessoal, qualidade dos materiais didáticos, suporte tecnológico. Possui Plano de Carreira Docente regulamentado que, em resumo, é por tempo de vínculo empregatício (antiguidade) e por merecimento. Os mecanismos para a seleção de pessoal, contratação, aperfeiçoamento e avaliação do corpo docente são claros e conhecidos pela comunidade acadêmica.</p>
Fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Dialógica • Reflexão da prática • Prática que aprende e que ensina • Aprendizagem e avaliação • Cooperação e novas tecnologias <p>“Tornar o já sabido e aceito algo incômodo e questionável é papel do processo formativo.”</p> <p>“[...] entende que nem só de ciência vive um professor. Um professor se faz de ciência e pedagogia.”</p>
Concepção de Formação	<p>Entende-se que o desenvolvimento e a formação dos docentes da UCO perpassam pela discussão do contexto social, político e cultural de atuação do docente universitário e das relações científicas, educacionais e institucionais presentes em seus espaços de trabalho, quais sejam: ensino, pesquisa e extensão. “Sabe-se também que palestras, seminários e semanas pedagógicas não garantem tal formação, funcionando frequentemente como simples verniz, quando induz o docente à mudança do discurso pedagógico, mas não da prática.”</p> <p>O professor é agente de seu próprio desenvolvimento, “não é objeto de formação e a docência se dá numa relação dialógica com a discência”.</p> <p>“É preciso, pois, vivenciar uma formação autônoma, que vislumbre o trabalho coletivo, a reflexão sobre a prática [...]”</p>
Concepção de Docente	<p>“O perfil do(a) educador(a) da UCO não se restringe a uma lista de características, mas situa um conjunto de atributos, valores e atitudes, como eixos integrados. Deve ser um agente de transformação da sociedade, tendo como referência os valores morais, éticos, religiosos e humanísticos, aberto ao diálogo, ter interesse na pesquisa, integrando-a ao ensino e tornando-a útil à transformação da sociedade” (Trecho retirado da Avaliação Institucional).</p> <p>Acredita que o professor deve ter condições de refletir sobre sua própria prática, discutindo-a e confrontando-a com as teorias disponíveis e de promover mudanças</p>

	necessárias.
Objetivos do programa	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar um processo formativo que tenha como ponto de partida a experiência docente dos professores, estimulando-os a refletirem e a reconstruírem suas práticas, de modo a contribuir para a consolidação coletiva do perfil docente desejado pela UCO. - Estimular a interação entre professores, em seus cursos e em cursos de outras áreas do conhecimento, a partir da reflexão sobre suas práticas docentes. -Incentivar os professores ao desenvolvimento da autoria de suas práticas docentes, tendo a aprendizagem, sua orientação e avaliação como focos. -Promover a articulação do plano de ensino com o PPI e com o PPC, compatibilizando as concepções de aprendizagem e de avaliação. -Criar contexto pedagógico para desenvolver mecanismo de avaliação contínua do desempenho docente. -Incentivar o uso das tecnologias da informação e comunicação para dinamizar o processo ensinar – aprender. -Estimular os professores ao questionamento e à elaboração do fazer docente. -Estimular os professores no engajamento pela transformação da sociedade, por meio de suas práticas educativas. -Estimular a reflexão sobre a prática docente, reconhecendo a realidade como complexa e marcada pela diversidade.
Organização da Formação	Atividades virtuais e presenciais – módulos distribuídos segundo proposta observada no processo formativo dos docentes.

5.1.1 - Contexto da Instituição de Educação Superior: lugar de formação

A Universidade do Centro-Oeste – UCO entende que o desenvolvimento dos docentes perpassa pelo contexto social, político, cultural e tecnológico. Empenha-se para integrar seus docentes com esses conhecimentos e também aprimorar seus conhecimentos científicos. Todos estão envolvidos nesse processo.

[...] os Projetos Pedagógicos na UCO são fruto do diálogo entre as áreas do conhecimento presentes na universidade, sendo construídos, revisados e reconstruídos coletivamente, em processo que envolve representantes da comunidade acadêmica (diretores, professores e estudantes) (PRPD, 2007).

Proporciona a seus profissionais docentes espaços de trabalho que envolva o ensino, pesquisa e extensão como pré-requisito de aprendizagem para os discentes como também para os próprios docentes. Atualmente existem diferentes iniciativas de formação contínua em apoio à prática docente com o objetivo de fomentar a formação, como também incentivar o uso das tecnologias da informação e comunicação para dinamizar o processo ensinar-aprender: “O espaço virtual que oferece desde o treinamento de docentes para o uso da plataforma Moodle a todos os professores/cursos, como o de formação de tutores e o CV-IUS” (UCO, 2010).

O Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD) articula essas iniciativas e tem como objetivo realizar “um processo formativo que tenha como ponto de partida a experiência docente do professor e que contribua para a consolidação do perfil do docente desejado pela UCO”.

Existe no contexto da Instituição o marco histórico e a linha filosófica que norteiam suas ações e sua cultura. Como afirma Zabalza (2004), esse marco não acontece no vazio social, mas é condicionado pelas influências externas, que ele identifica como política universitária. Ela está relacionada com todos os processos que influenciam as outras instituições sociais, que são: políticos, econômicos e culturais. Portanto, o envolvimento com essa dinâmica social resulta no contexto que visualizamos da Instituição que é de interação, colaboração e de diálogo. As condições atuais exigem abertura, renovação constante, acompanhamento e diálogo com a sociedade em que está inserida. A democracia é uma característica de nossa sociedade e não poderia deixar de influenciar a dinâmica funcional da instituição. A presença dos representantes dos vários segmentos da comunidade acadêmica nas decisões é uma amostra da interação entre a conduta da sociedade e a da instituição.

5.1.2 Programa de Reconstrução das Práticas Docentes (PRPD): fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo

Cada vez mais me convenço que o trabalho de pesquisa é realmente um trabalho arqueológico, lento, onde tudo deve ser observado, anotado, descrito e interpretado. As descobertas vão acontecendo à medida que o pesquisador interage com o “sítio arqueológico”. Foi assim que aconteceram as “escavações” desse programa. Nas entrevistas sempre surgiam nomes de atores que deveriam ser ouvidos, e a pesquisa foi se avolumando e as informações, crescendo. Todos que fazem parte desse processo tiveram muito empenho em informar, colaborar e até mesmo deixar-se avaliar.

Primeiro, é necessário apresentar o “sítio arqueológico” onde “escavaremos” a pesquisa. O Programa de Reconstrução das Práticas Docentes foi pensado a partir da constatação de que os professores da instituição, mesmo aqueles que haviam feito mestrado e doutorado, qualificaram-se em suas áreas específicas e não necessariamente nos conhecimentos pedagógicos. Com isso, várias iniciativas foram desenvolvidas para solucionar esse desafio da formação pedagógica. O atual programa é para a instituição uma iniciativa diferente das que até então foram planejadas. Tem uma nova concepção de docente e de docência. Diferencia-se por outros aspectos porque, como está em seu planejamento, tem o foco na aprendizagem e em sua avaliação; não é um treinamento para o professor, mas o provoca para assumir sua própria prática, reelaborando-a. Tem estreita ligação com o Projeto Político-Institucional (PPI) e com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) em que os professores estão inseridos e articula-se com as novas tecnologias.

As questões norteadoras do programa são:

- 1) Quem sabe, necessariamente sabe ensinar?
- 2) Essencialmente, o que o professor universitário precisa aprender para o exercício eficiente da docência?
- 3) Como fazer para estimular o interesse do professor por esse aprendizado? (PRPD, 2007).

O PRPD é um programa que estimula o professor a desenvolver um perfil docente, a refletir e reconstruir sua prática. Tem sua base teórica em estudos atuais sobre formação, como os de Anastasiou (2007), Vázquez (1977), Imbernón (2001), Veiga (2002), Nóvoa (2002), Apple (2006), Freire (1987, 1996), Sacristán (1995), entre outros. Tenta reverter antigas modalidades de formação e repensa o processo de formação já estabelecido. Parte da prática e se destaca pela reflexão dela e sua reformulação.

Os módulos são assim distribuídos:

- Módulo A – Seleção de Docente é o início do programa. Quem gerencia esse módulo é a “Gestão de pessoas em articulação com a área para a qual o professor será contratado”.
- Módulo B – Aprendizagem – Orientação – Avaliação. Este módulo é planejado em cinco fases e tem como objetivo promover uma reflexão sobre a concepção que o professor tem de aprendizagem, da orientação desta e da avaliação da aprendizagem. São essas concepções que orientam suas práticas docentes.

As fases em que o módulo B é desenvolvido são: I - *Pensar a prática*. Esta fase parte do “concreto dos professores em sala de aula”, levá-lo a perceber sua atuação e com isso identificar sua concepção de aprendizagem, de orientação e de avaliação. II - *Aprofundar*. Trazer para a discussão as pesquisas atuais sobre os eixos norteadores da formação. III - *Elaborar*. É o momento de “elaboração de suas reflexões sobre o fazer docente, apontando mudanças definidas por eles próprios”. IV- *Rever os PPCs e Planos de Ensino*. Rever seus planos de ensino e atualizá-los. Repensar seu próprio plano, articulando-o com o PPC e PPI. V - *Olhar externo sobre o PRPD*. Professores externos são convidados para apreciar, debater e refletir sobre o PRPD com os participantes do Programa.

- Módulo C - São cursos oferecidos pela Universidade Virtual em sincronia com a demanda do módulo B.
- Módulo D – Formação de tutores. Também oferecido pela UCO virtual, abordando a atuação do docente em ambiente virtual de aprendizagem, é oferecido somente aos egressos do módulo C.
- Módulo E - Banca de Avaliação da Docência.

A criação do programa fez parte das preocupações e do cuidado com a qualidade da prática docente, que se inicia pela contratação e perpassa todo o fazer pedagógico do professor. Em relação à contratação dos professores, na apresentação do programa é ressaltado que “o novo processo seletivo terá como foco a experiência (prática e pensamento) do candidato sobre o fazer docente (PRPD)”.

Um dos aspectos que evidencia a seriedade com que a instituição lida com a formação científica e pedagógica de seus professores é a formatação do programa. Existe uma correlação entre a formação de professores e o desenvolvimento da aprendizagem. A leitura do documento oficial do programa, das entrevistas e dos questionários evidencia a crença de que um professor se faz de ciência e de pedagogia. É uma aproximação entre professores que conhecem o ato de ensinar, como se dá a aprendizagem, a realidade de seus alunos e o conhecimento científico de sua disciplina. Por isso, o programa é baseado em “resultados mais recentes e relevantes das pesquisas sobre como as pessoas aprendem, traduzindo-as para um processo de interação, no qual o professor se coloca como orientador do ato de aprender e avaliador do desempenho e dos resultados em andamento” (PRPD).

Os autores que subsidiam o programa são todos pesquisadores das atuais concepções de formação e que acreditam que o lócus de formação é o próprio local de trabalho e a inter-relação entre os pares, onde acontecem os conteúdos para o diálogo e para a reflexão. Como afirma Veiga (2005, p.203), na análise do processo empreendido pela Universidade Federal de Uberlândia [...], “metodologia de trabalho fundada no princípio de participação coletiva foi fundamental porque há sempre necessidade de se gerar um sentimento de pertença e cooperação mútua”.

A concepção teórico-metodológica que está implícita e ou explícita nos documentos do Programa de Reconstrução das Práticas Docentes da UCO baseia-se no diálogo, na reflexão da prática que aprende e ensina, na aprendizagem e avaliação, na cooperação e nas novas tecnologias. É uma metodologia de cunho qualitativo em que o ponto de partida é o saber do professor sobre o ensinar: o que sabe, seus desafios e o que necessita aprender. “Os professores serão desafiados a

partirem de suas próprias práticas, discutindo-as e confrontando-as com as teorias existentes” (documento PRPD).

O diálogo como fundamento da formação é aquele que, como afirma Paulo Freire (1999, p.115), “nasce de uma matriz crítica e gera criticidade”. Sempre em busca de algo onde a comunicação é fonte indispensável e visa ao crescimento pessoal, coletivo e profissional. Quem dialoga, afirma o autor, “dialoga sobre alguma coisa”, e essa “coisa” é o conteúdo da formação. Esse processo faz com que o sujeito do diálogo tenha um papel ativo em e com sua realidade e não seja mero objeto da formação. Nesse diálogo fica proposto responder a algumas questões: o que eu faço? O que significa o que faço? Como cheguei a ser como sou? Como posso fazer as coisas de modo diferente? Respondendo a elas, Freire (1999) afirma que o professor reflete sobre sua prática e transforma um ato mecânico em intencional.

A proposta de reflexão é a processual, que não tem um final preestabelecido, mas que a cada momento remete a outra reflexão e a experiências vividas que precisam ser também refletidas. É um contínuo que nunca termina.

Garcia (1999, p. 27) elenca os princípios da formação de professores que, de alguma forma, coincidem com a concepção de formação contínua, ininterrupta do programa em análise. Ele afirma que a formação não é um fim em si mesmo, mas tem como critério último a qualidade de ensino que os alunos recebem. Para tanto, é preciso que a formação seja um contínuo. Um processo que perpassa todas as fases da profissionalização, desde a formação inicial e contínua durante todo o desenvolvimento da profissão. É necessária uma forte ligação entre a formação inicial e a permanente. Esta também é a defesa de Veiga (In: VEIGA e AMARAL 2002, p. 86), que afirma que “não há formação e prática pedagógica definitivas: há um processo de criação constante e infundável [...]”, Ressalta ainda a importância da relação entre formação inicial e continuada.

Outro fundamento defendido por Garcia (1999, p. 29) é a necessidade de relacionar a formação de professores a três processos: o de mudança, o de inovação e o de desenvolvimento curricular. Isto requer reflexão da prática e atualização constante com o foco na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Defende também que a formação precisa ser construída “da teoria a partir de posições centradas, sobretudo, na prática [...] de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar num currículo orientado para a ação”. Esses fundamentos defendidos pelo autor coincidem com os objetivos estabelecidos pelo PRPD (2007), que se propõe a estimular o professor a pensar, reconstruir e ser autor de sua prática. Um dos resultados esperados é a revisão dos planos de cursos como também dos planos de ensino, “[...] contribuir para a sua atualização nos aspectos relacionados ao conteúdo do PRPD. Cada professor deverá ainda repensar o próprio plano de ensino, articulando-o com o PPC do curso em que atua e também com o PPI” (p. 6).

O Programa da Instituição UCO oferece uma formação em serviço, não há necessidade de o profissional sair de seu contexto para se capacitar. Reconhece o fazer pedagógico do docente como objeto de estudo, e que a formação se dá em uma relação dialógica com a discência. Para Imbernón (2010), a formação deve acontecer no contexto de trabalho, porque, segundo ele, nem tudo se aplica a todos os lugares; o contexto condicionará as práticas formadoras, resultando em mudança e inovação. É na instituição e na sociedade em que está inserida que surgem as situações problematizadoras que afetam os professores e correspondem a suas reais necessidades, sendo fonte de reflexão e de busca de soluções. Estando inserida no próprio ambiente que acontece o exercício da profissão, a formação favorecerá uma melhor aceitação das mudanças e uma “inovação das práticas” pretendidas por ela.

Outra fundamentação explicitada nos documentos da Instituição é que a formação deve auxiliar no desenvolvimento organizacional da instituição e esta, por sua vez, possui uma potencialidade como contexto favorável à aprendizagem dos professores. É uma via de mão dupla: tanto o professor aprende com a reflexão sobre a prática que acontece no interior da instituição como esta se renova com essa reflexão e crescem as possibilidades de transformação (GARCIA, 1999).

No entanto, queremos ressaltar que a formação do professor centrada na instituição não significa que seja desvinculada da realidade mais abrangente da sociedade e da educação. Veiga (2002, 2009) afirma que esta deve estar vinculada

a outros “locais de mobilização”, como o mundo do trabalho, da produção (da investigação) e da comunicação. É uma ação contextualizada com base na práxis e se constitui um ato político.

Outro aspecto contido no documento do programa- PRPD é que “estimula o professor a engajar-se em um processo coletivo de desenvolvimento do perfil do docente desejado pela UCO”. A interação entre professores de uma mesma instituição facilita o entendimento do contexto institucional, sua missão e seus objetivos, além do que, como afirma Paulo Freire (1999), o aprendizado só se dá a partir da realidade coletivamente refletida. Esse processo coletivo, ao menos, ameniza o contexto de solidão, que é uma das características mais marcantes no exercício da profissão docente. A colaboração muda a visão de docência como espaço privado para uma perspectiva de pesquisa, conhecimento e aprendizagem, em que os colegas podem opinar, analisar e participar da reconstrução da prática docente.

Para Imbernón (2010), é preciso pensar quais modelos são mais inovadores e que correspondem às atualizações dos tempos atuais, que oferecem alternativas e mudança das práticas de formação, reconhecendo a evolução da sociedade, do ensino das instituições e do sistema educacional. Acompanhar essas mudanças, transformando a forma de exercer a docência e o processo de incorporação da prática. Para isso, a formação tem papel fundamental. É nela que o docente encontra embasamento para sua atuação e (re) formulações constantes. Convém promover novas alternativas com criação de estruturas organizativas, redes que favoreçam a comunicação e a troca de experiência. Mesmo que essa inovação pareça contraditória, como analisa Zabalza (2004), a situação da universidade e dos centros de Educação Superior é incongruente. Por um lado, há uma integração dessas instituições na dinâmica social, econômica e política através de seus projetos; ao mesmo tempo parece que estão à margem do processo de formação, por causa das dificuldades de flexibilização nas estruturas e no estilo de atuação.

O uso de novas tecnologias oferece diferentes possibilidades de atuação, faz o professor pensar no ensino e na aprendizagem além das quatro paredes da sala de aula, ver e ir além. Contudo, estas não podem ser meros ajustes às novas

circunstâncias. Como alerta o autor, é preciso ser uma opção consciente, deliberada e orientada para a qualidade da educação.

As novas tecnologias possibilitam também mudanças de mentalidade, fazem com que haja uma passagem de “desaprendizado” para um estado de aprendizagem. Zabalza (2004, p. 103) considera importantes alguns aspectos desse processo de aprendizagem na universidade que acredita ser uma organização que é aprendente. Esses aspectos podem ser relacionados à utilização de novas tecnologias. Entre eles, ressalto dois: o desaprender “as resistências à mudança” para aprender a “posicionar-se frente às características e necessidades de alunos [...]”; o desaprender “rotinas e ritos” para “ajustar os mecanismos institucionais” e da sociedade.

5.1.3 Concepção de formação: norte para a prática pedagógica

O que norteia o programa de formação de cada instituição é a concepção que ela tem de formação. O que a instituição acredita ser formação implicará diretamente suas ações. A estruturação do programa, o modelo de sua formatação, enfim, sua organização é evidenciada em suas concepções e vice-versa. Só que a concepção de formação assim como a formatação de seu programa podem mudar de acordo com os novos estudos ou estagnar no tempo se a instituição não se abrir para novas perspectivas e pesquisas. É preciso repensar constantemente a teoria em que a formação atual está embasada, sua metodologia e abrir-se a novas possibilidades.

Como afirma Imbernón (2010), repensar a teoria e a prática da formação continuada do professor é algo muito recente, potencializar uma nova cultura formadora não é algo simples. Mudar o que já está funcionando é sempre mais difícil do que elaborar algo novo, ainda mais se o que fazemos está embasado nas concepções de nossa própria formação. O autor ressalta que uma das causas da desmotivação docente pode ser a pobreza das políticas de sua atualização, que são projetos desligados das instituições e das vivências dos professores. Alerta ainda para uma oposição frontal à formação técnica que nos encaminha para o passado e

diz que, ao contrário disso, é preciso construir um processo dialógico entre professores e todos os envolvidos na formação. Convém, diz ele, promover um amplo questionamento sobre a atual situação e propor novas maneiras de formar continuamente os professores, inserir novos elementos que, “mesmo disseminados em livros e no vocabulário pedagógico, ainda estão longe de serem inseridos nas políticas de formação” (IMBERNÓN, 2010 p. 42). São:

- Reflexão sobre a prática em um contexto determinado;
- Criação de redes de inovação, de comunidades de prática formadora e de formas de comunicação entre professores;
- Possibilidade de uma maior autonomia na formação com a intervenção direta dos professores;
- [...]
- [...] uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação, para que os professores ‘aprendam’ com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos cursos de formação de professores e para que partam das necessidades democráticas, sentidas, do coletivo. [...] estudo da vida na sala de aula e nas instituições, [...] trabalho colaborativo – todos representando o desenvolvimento fundamental da instituição educacional e dos professores.

A formação proposta pela instituição em seu documento – PRPD - não é a que se faz somente com palestras, seminários e semanas pedagógicas. Segundo o documento, essas não garantem aprendizado “funcionando frequentemente como simples verniz, quando induz o docente à mudança do discurso pedagógico, mas não na prática” (BECKER, 1993, DEMO, 2006 apud PRPD, 2007). Nem pode ser uma formação, como afirmam Imbernón (2010) e Sacristán (1995), voltada para tecnicismo que é um modelo puro, fechado e mecânico, um simples treinamento de professores nas técnicas.

Cruz (2006, p.27) estabelece alguns enfoques conceituais sobre a formação de professores, já vistos no capítulo teórico sobre o assunto. Aqui relembro o enfoque crítico em que o autor descreve como uma dimensão social da educação e acredita que é o modo de transformá-lo. Nessa dimensão, o professor torna-se investigador e está comprometido com a ética social. O contexto para tal formação é a coletividade, “grupos de renovação e inovação educativa”.

Portanto, a formação em que a instituição acredita e na qual formata seu programa é aquela em que o docente pensa criticamente sua própria prática,

exercita o diálogo, se autoavalia e reconstrói suas práticas em sala de aula. “É preciso, pois, vivenciar uma formação autônoma, que vislumbre o trabalho coletivo, a reflexão sobre a prática [...]” (PRPD, 2007) e eliminar a visão bancária onde o currículo de formação é derramado nas mentes passivas dos professores.

Segundo o documento, existem duas práticas que norteiam o aprendizado. Uma é a prática que ensina e outra é a que aprende. A primeira, a orientação da prática que ensina e a avaliação do aprendido, está sempre focada no professor e se organiza alheia à prática que aprende, como se cada uma tivesse seu próprio fim, independente um do outro. O programa propõe mudança nessa concepção: “é decisivo inverter essa lógica: a prática que ensina deve considerar a dinâmica da prática que aprende” (PRPD, 2007). Para isso, o professor necessita conhecer o contexto do aprendente, de onde ele procede, o que traz de bagagem e com esse conhecimento organizar o processo para que o ambiente se torne de aprendizagem. É uma “pré-ocupação” com seu objetivo de trabalho, tornando-se cada vez mais próximo da aprendizagem de seus alunos.

Outro fundamento dessa formação é a participação ativa do docente. “O professor não é objeto de formação e a docência se dá numa relação dialógica com a discência” (PRPD, 2007). A proposta da Instituição é que a formação aconteça na inter-relação com a discência. O professor se percebe dentro de sua prática e não alheio a ela. Com isso, percebe suas fragilidades, confronta com outros colegas, avalia-se e aprende, confirmando o que já sabia, reformulando suas concepções e adotando outras, se necessário.

Então, o que se pode perceber no documento referente à concepção de formação é que existe uma atualização com os novos estudos sobre o assunto. Autores como Garcia (1999), Imbernón (2010), Veiga (2009), Freire (1999), Leitinho (2008), Cruz (2006), Kincheloe (1997), Zabalza (2004) e muitos outros afirmam a necessidade de uma formação coletiva, reflexiva, dialógica e totalmente relacionada com o ambiente de exercício da docência.

Para Garcia (1999), a formação é um processo que implica evolução, é sistemático e organizado. Não pode ser feito no improviso e sem planejamento. É contínuo no sentido de que começa com a formação inicial e se estende durante

toda a vida do docente. O que muda nessas fases são o conteúdo e a metodologia, mas o conceito é o mesmo. Afirma ainda que a formação realizada em equipe é, em seu ponto de vista, muito mais interessante e tem maior potencialidade para mudança; para isso, deve estar centrada nos interesses e necessidades do grupo de professores. Deve capacitar os professores não só para o trabalho de sala de aula como também para o trabalho em equipe, mesmo que a qualidade de ensino e a aprendizagem sejam seus critérios últimos.

5.1.4 Concepção de docente: que concepção há nas entrelinhas dos documentos?

Esta é outra concepção que está diretamente relacionada às ações no interior das instituições de Educação Superior, no que se refere à formação de seus docentes. Como é o docente? Que capacidades tem? O que ele traz de conteúdos e concepções de ensino, aprendizagem e avaliação? Quais as expectativas da instituição em relação a ele? Que docente a instituição quer? As respostas a essas questões implicarão diretamente seu planejamento formativo. Para Garcia (1999), cada uma das diferentes concepções do que é ser professor influencia de modo determinante a formação, seus conteúdos, métodos e suas estratégias.

Outro fator influenciador da concepção que a instituição pode formular do conceito de docente é o resultado que se obtém com as avaliações institucionais. Cunha (2005, p.59) alerta para a influência que os processos de avaliação externa exercem na docência, na universidade, e na visão que se tem do profissional que a exerce. Destaca que a “[...] docência como processo cultural, sua constituição é afetada intensamente pelas expectativas externas produzidas pela sociedade”. É preciso reconhecer também, diz a autora, a grande influência das políticas institucionais e as do Estado nas metodologias de ensino na universidade. O professor é levado a corresponder a essas expectativas, a seguir tendências pedagógicas que advêm dos processos políticos e sociais, muitas vezes sem firme convicção. A grande questão para a autora é definir “que qualidade se está procurando e que indicadores poderiam balizar os processos avaliativos” (CUNHA, 2005, p.59).

Entender a concepção que se tem do docente é fator fundamental para a análise do programa que a instituição oferece. Para Feiman-Nemser (apud GARCIA, 1999, p.30), as concepções que orientam um programa de formação “incluem uma concepção de ensino e de aprendizagem e uma teoria acerca do aprender a ensinar”. Acrescento a estas a concepção de docente. São concepções que orientam as atividades práticas da formação de professores.

O documento do Programa (PRPD, 2007) apresenta como conceito de docente um profissional ativo, não estático, e que está em processo de formação. Acredita que ele deve sempre estar empenhado em:

- a) atuar em conformidade com o princípio da indissociabilidade;
- b) manter constante sintonia com as pesquisas na área de conhecimento em que escolheu qualificar-se;
- c) manter constante sintonia com as contribuições científicas sobre como as pessoas aprendem;
- d) aprimorar a prática de orientação da aprendizagem;
- e) aprimorar a prática de avaliação da aprendizagem;
- f) compartilhar saberes e experiências sobre a docência;
- g) estar aberto às novas tecnologias e suas aplicações à educação;
- h) estar aberto à pluralidade observada no universo dos estudantes, atuando numa perspectiva de gênero, raça, etnia, religião e outras diferenças;
- i) fazer de sua prática educativa a expressão de seu engajamento na tarefa de realização da Missão da UCO (PRPD,2007, p.4).

As afirmações seguintes, que estão neste documento confirmam implicitamente a presença das concepções de docente da Educação Superior que a Instituição adota:

“[...] terá como foco a experiência (prática e pensamento) do candidato sobre o fazer docente.”

“[...] os professores serão desafiados a partirem de suas próprias práticas, discutindo-as e confrontando-as com as teorias disponíveis. Em seguida, serão estimulados a proporem as mudanças que julgarem necessárias em suas práticas.”

“Aprender a pensar criticamente a própria prática é o exercício mais fértil para o amadurecimento pedagógico do professor [...]”.

Que concepções estão nas entrelinhas deste documento? Acredito ser o conceito de um professor participativo, que tem condições de opinar, propor mudanças e que, acima de tudo, é pensador reflexivo e não um executor de ordens e projetos elaborados fora de seu contexto. A Instituição reconhece a falta de formação pedagógica de alguns professores, mas isso não é motivo para não acreditar que ele possa contribuir com sua participação ativa no processo de formação.

Quando não se acredita no potencial do professor, deixando-o fora das decisões e da participação ativa em sua formação, reforça-se o que Isaia (2005) analisa como a atual situação do professor, de solidão e angústia pedagógica. Estão sozinhos no exercício da docência, despreparados e desamparados por causa da falta de interlocutores e de conhecimentos pedagógicos e por assumirem a cátedra sem o apoio de colegas mais experientes e sem “espaços institucionais voltados para a construção conjunta dos conhecimentos relativos a ser professor” (p. 69). Os professores percebem e sentem essa situação como também a necessidade de continuar sua formação. Contudo, se encontrarem na instituição um ambiente hostil de cobrança, julgamento e descrédito, seu desenvolvimento se tornará ainda mais difícil.

5.1.5 Objetivos do Programa: ponto de partida e de chegada para a formação

Os objetivos do programa, como já foram expostos no quadro das categorias de análise, voltam-se principalmente para realizar um processo formativo que tenha como ponto de partida a experiência docente dos professores; que seja reflexivo; que estimule a interação, o questionamento e a elaboração do fazer docente; que motive a desenvolver a autoria de suas práticas docentes; promova a articulação do plano de ensino com o PPI e com o PPC; que incentive o uso das tecnologias da informação e o leve ao engajamento pela transformação da sociedade, por meio de suas práticas educativas. Estão assim estabelecidos:

Objetivo Geral:

- Realizar um processo formativo que tenha como ponto de partida a experiência docente dos professores, estimulando-os a refletirem e a reconstruírem suas práticas, de modo a contribuir para a consolidação coletiva do perfil docente desejado pela UCO.

Objetivos específicos:

- Estimular a interação entre professores, em seus cursos e em cursos de outras áreas do conhecimento, a partir da reflexão sobre suas práticas docentes;
- Incentivar os professores ao desenvolvimento da autoria de suas práticas docentes, tendo a aprendizagem, a orientação e a avaliação como focos;
- Promover a articulação do plano de ensino com o PPI e com o PPC, compatibilizando as concepções de aprendizagem e de avaliação;
- Criar contexto pedagógico para desenvolver mecanismos de avaliação contínua do desempenho docente;
- Incentivar o uso das tecnologias da informação e comunicação para dinamizar o processo ensinar-aprender;
- Estimular os professores ao questionamento e a elaboração do fazer docente;
- Estimular os professores no engajamento pela transformação da sociedade, por meio de suas práticas educativas;
- Estimular a reflexão sobre a prática docente, reconhecendo a realidade como complexa e marcada pela diversidade (PRPD, 2007).

Tanto o objetivo geral como os objetivos específicos do PRPD propõem a formação partindo da prática, e esta pode ser relacionada ao conceito de professor pesquisador. Sacristán (1995), Veiga (2001, 2009), Zabalza (2004), Imbernón (2010), entre outros, alertam sobre a necessidade da formação para a investigação, provocadora de pesquisa. Não a pesquisa pela pesquisa, mas a investigação/ação que conduz à transformação e experimentação de novas práticas.

Ainda: Sacristán (1995) afirma que a formação é uma forma de investigar e compreender a realidade em que acontecem as práticas em toda sua singularidade e desordenada complexidade. Assim sendo, a teoria estará a serviço da prática e não será uma mera abstração. Melhor que isso, o conhecimento da realidade deve gerar teorias para esclarecer na prática em todos os aspectos, principalmente aqueles mais instigantes e significativos.

Reafirmando: a pesquisa como um meio de formação é uma forma de buscar “informações para produzir conhecimentos novos e soluções para os problemas concretos enfrentados pelas pessoas” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 64). É uma forma de o docente estar conectado historicamente a seu espaço-tempo. Para a autora, as pesquisas proporcionam novos conhecimentos, “reorientam a ação e estão conectadas ao cotidiano do professor e podem provocá-lo a um novo tipo de docência.” Então, apesar de não vermos explicitamente aspectos que se referem à pesquisa/investigação, podemos pressupor que estejam implícitos em cada um dos objetivos que o programa estabelece.

Os objetivos do programa também propõem criar mecanismos de avaliação contínua do desempenho docente e estimular os professores ao questionamento e à elaboração do fazer docente. A avaliação é um tema atual em todos os ambientes educacionais, tanto a avaliação interna da própria instituição como a externa, realizada por órgãos governamentais. A avaliação do desempenho docente costuma provocar uma gama de incertezas e inseguranças nos contextos educacionais. Por isso tem que ser contextualizada e realizada com critérios com os quais se possa entender todo o dinamismo no qual a educação acontece.

Vários aspectos estão envolvidos no resultado da avaliação. Tanto pode ser um resultado de sucesso como de possível fragilidade do ensino e da aprendizagem. Entre outros, estão o contexto da instituição de Educação Superior, a realidade vivida pelo adulto desse nível de ensino, as políticas educacionais e a própria condição do docente. Infelizmente nem sempre são considerados quando se obtém um resultado de desempenho tanto do aluno como do professor. Para De Sordi (2005), a avaliação é feita dentro de uma cultura positivista sem espaço para reflexão nem participação. “Não há interesse em que se interroguem as lógicas que estão em jogo” (p.127).

Villas Boas (2005, p.168) ressalta que a avaliação formativa deve visar promover a “aprendizagem do aluno e do professor e o desenvolvimento da instituição”; é parte do desenvolvimento pedagógico. Portanto, a avaliação do desempenho docente, se realizada com esse objetivo, pode contribuir significativamente para a formação contínua do professor, ajudá-lo a repensar suas concepções, a ter uma percepção mais aprofundada de seu trabalho e a rever sua prática. Em outras palavras, promover e transformar a avaliação numa possibilidade do professor ser sujeito de seu processo de formação.

Por último, o documento (PRPD) estabelece o objetivo de estimular os professores no engajamento pela transformação da sociedade, por meio de suas práticas educativas. Sabe-se das várias transformações pelas quais a sociedade passa em todos os contextos, econômicos, políticos, culturais e sociais, entre outros. As mudanças de paradigmas são rápidas. Essas transformações carregam consigo pontos positivos e negativos com relação à participação da sociedade em suas benesses. Os pontos positivos estão aí presentes em nosso cotidiano. A ciência a serviço da humanidade, descobertas, aumento de expectativa de vida, globalização e muitas outras coisas. Em contrapartida, os pontos negativos também são inúmeros e infelizmente presentes na vida da maioria das pessoas. Aumenta a distância entre os que participam dos benefícios sem grande esforço e aqueles que não os têm e vivem na exclusão, no sofrimento e na violência.

Neste sentido, Souza de Deus (2008) defende que a universidade tem uma responsabilidade social que vai além do ensino, da pesquisa e das relações com as indústrias. É uma responsabilidade com a comunidade, suas esperanças e seus desafios. O docente está envolvido nessa dinâmica e tem papel fundamental em seu entendimento e na busca de respostas a esses problemas vividos pela comunidade em que sua instituição está inserida. Ele é chamado a responder com ética e conhecimento a todas essas questões e a engajar-se na transformação da sociedade, por meio da educação. A formação tem o papel de prepará-lo em sua capacitação técnica, humana, crítica com o objetivo de compreender a complexidade vivida pela sociedade contemporânea e de desenvolver a consciência social, o respeito por si, pelos outros e pelo ambiente.

As orientações feitas aos responsáveis diretos do programa devem esclarecer quais os reais objetivos e instrumentalizá-los para que os participantes não tenham dúvidas nem receio em participar. Que percebam no programa uma oportunidade de crescimento pessoal e coletivo, e entendam que o programa busca uma reconstrução das práticas, mas estas são ao mesmo tempo individuais, por causa da subjetividade que as envolve, e coletivas, por seguir a filosofia da Instituição.

5.1.6 PRPD, possibilidade de respostas aos problemas práticos da docência

Está em funcionamento desde 2007 e é um programa que concilia atividades presenciais e virtuais (ambiente virtual), que são distribuídas em módulos. “As atividades em ambiente virtual serão dirigidas a todos os docentes, mas serão desenvolvidas em comunidades de aprendizagem, formadas pelos professores de cada curso” (PRPD, 2207). Espera-se que os diretores dos cursos e seus assessores animem e acompanhem as atividades de cada módulo. As atividades presenciais são definidas no calendário acadêmico e são acompanhadas pela Unidade de Assessoria Didático-Educacional (UADE), pelos Programas de Pós-Graduação em Educação, Psicologia e Gestão do Conhecimento e pela Gestão de Pessoas e da Universidade Virtual. Os professores são distribuídos em grupos heterogêneos. O programa também se articula com as novas tecnologias, faz uso do ambiente virtual com o objetivo de otimizar o tempo do professor e aproximá-lo da dinâmica da educação a distância – EAD, além de diminuir custos (PRPD). Os fóruns de discussão de que os docentes participam favorecem a interação entre os pares e a construção coletiva do conhecimento.

Toda a formação ocorre por meio de módulos que se adaptam ao processo formativo dos docentes. Esses módulos já foram explicitados na descrição do programa. No entanto, a universidade já teve várias experiências de formação sempre como projeto ou cursos. Eles ocorrem durante a semana pedagógica no início ou no final do semestre. Contudo, por meio da reflexão sobre as experiências formativas anteriores, foi-se construindo a concepção de que somente nesses moldes não havia muita efetividade nem renovação da prática. Eventualmente, um

ou outro curso pode ser realizado, mas como resposta aos questionamentos dos docentes quando pensam a prática. É preciso que o programa também se reinvente. Se é um programa que se baseia na reflexão sobre a prática, ele também tem que pensar sua prática.

Atualmente, na Universidade do Centro-Oeste a formação ocorre mais de maneira virtual do que presencial. Os encontros presenciais são durante o semestre, às vezes no início do semestre, no meio e no final. Existe a possibilidade de haver outros momentos se o grupo decidir que é necessário; depende da dinâmica de cada grupo. Nenhum desses momentos de formação, encontros, reuniões é obrigatório. É uma tentativa da UCO de criar uma cultura formativa nos professores, deles perceberem a necessidade de estudar, participar e se formar continuamente.

Mesmo não sendo obrigatória a participação, a Universidade tenta interligar a formação com o plano de carreira, que está implantando agora. A participação pontua o plano de carreira. A participação é certificada; a cada módulo o professor recebe um certificado de acordo com as horas programadas.

A equipe que coordena o Programa é composta pela coordenadora, três moderadores e o pró-reitor. Os moderadores fazem a mediação e estão em contato com os professores no ambiente virtual durante o semestre todo, por meio de fóruns. Moderar significa estar atento para fazer perguntas, para aumentar as intervenções nos fóruns e fazer intervenções problematizadoras, não doutrinadoras nem indicadoras de rumos. Cada moderador acompanha entre 15 a 20 professores. Não há momentos específicos para os encontros virtuais; cada moderador se programa com seu grupo de professores. Às vezes o grupo sente necessidade de se encontrar presencialmente. O moderador, então, marca o encontro de acordo com as possibilidades dos componentes do grupo.

O papel do moderador assemelha-se ao descrito por Lucarelli (2000) sobre o assessor pedagógico da universidade. Segundo ela, o assessor tem o papel de apoiar os docentes em suas questões de didática que, por causa da complexidade de sua tarefa docente, surgem constantemente. É uma orientação sobre a resolução de situações pontuais e um apoio técnico-didático. Muitas questões requerem reflexões aprofundadas e motivam investigações. A função de

assessoramento pode ser definida como uma função de diagnóstico e de indicação de possíveis ações.

A assessoria pedagógica como profissão de ajuda, como prática de intervenção para buscar caminhos nos processos que acontecem na instituição educativa e na aula, manifesta um marco teórico e valorativo para desenvolver e justificar essa prática. Sua ação cotidiana dá conta da existência de um modelo entendido como conjunto de teorias que proporcionam ordem, clareza e suporte às ações; permite definir que e por que se tomam determinadas decisões e não outras; que é facilitadora da intervenção (LUCARELLI, 2000, p.40).

As discussões sobre os assuntos escolhidos são feitas virtual e presencialmente; o que acontece virtualmente é levado para os encontros presenciais por meio de debates, trocas de ideias, oficinas, reuniões, cursos. As questões recorrentes nos fóruns tornam-se pautas para os encontros posteriores.

A equipe coordenadora encontra-se quinzenalmente para planejar o trabalho, algumas questões sobre o acompanhamento do grupo e as demandas surgidas nos fóruns. Também para a postagem dos textos na plataforma. Geralmente os textos indicados são escritos pelos próprios professores da Universidade.

O primeiro fórum é voltado para a questão: “como eu atuo?” Depois de um tempo em que o professor relata no fórum sua atuação em sala, como ensina, enfim sua prática docente é que o segundo debate do fórum é postado, com a seguinte problematização: “volte em seu relato e procure as concepções de aprendizagem, de avaliação ou do que estava sendo discutido”.

Após a possível tomada de consciência do professor quanto a sua prática, são postados textos com intervenções teóricas. Os moderadores acompanham os professores nos fóruns. Eles são encarregados de fazer a intervenção com textos sobre as últimas pesquisas do estado da arte de ensinar e de aprender, atualizando os professores para que eles possam reler e entender o que falaram sobre sua prática. As intervenções não podem ser entendidas como uma doutrinação, mas como uma problematização. A questão colocada nos fóruns aos professores participantes é: “Quando você entra em contato com o estado da

arte de ensinar e de aprender e vê sua trajetória registrada, como você se percebe? O que precisa ser repensado e reelaborado?

O objetivo principal é que o professor se sinta comprometido a repensar sua prática docente, estudar determinados autores que embasam essa prática e reelaborá-la. Em quase todas as entrevistas, coordenadora, pró-reitor e fundador do programa afirmaram que “em hipótese alguma o programa da UCO deseja uniformizar a prática docente, ensinar o mesmo jeito de ser professor. O que se pretende é, respeitando o bom ambiente da universidade, permitir que cada professor construa a sua prática com a força da sua consciência teórica.”

A formatação do programa, assim exposta, é uma tentativa de resposta a questões que se colocam nos estudos sobre a formação do docente da Educação Superior. Formação para quê? Qual a melhor maneira de formar o professor da Educação Superior? Que modelo de formação obtém melhores resultados? E para dar suporte ao professor, a Instituição dispõe de dois serviços fundamentais. O primeiro é a Unidade de Assessoria Didático-Educacional (UADE), que tem como objetivo realizar estudos relativos à educação superior que subsidiem as atividades de assessoria e acompanhem a gestão acadêmica da graduação. Essas ações devem acontecer tanto na execução orçamentária dos cursos, como na carga horária de docentes, na oferta de turmas e nos estágios. O segundo é o Apoio Pedagógico-Administrativo aos gestores, docentes e estudantes, que “coordena as atividades de apoio aos docentes (salas dos professores e salas de aula), tanto no que se refere à supervisão das condições de trabalho, quanto à disponibilização de recursos e meios auxiliares de ensino” (PRPD, 2007).

Nenhuma concepção de formação é neutra. Todas, de alguma maneira, trazem em seu bojo a crença e as posições que a instituição tem e em que acredita. A formação docente ocorre através da organização e dos processos em que a instituição considera ter melhor resultado e corresponder a sua filosofia.

O desenvolvimento de uma formação que dê respostas aos problemas práticos, afirma Cruz (2006), é incompatível com a formação homogênea, onde tudo serve para todos, porque, continua ele, os problemas que surgem na prática só podem ser solucionados na prática e não em formações independentes dela. E as

práticas são, por princípio, heterogêneas e fortemente relacionadas com o estilo de cada profissional.

5.2. Aproximação com os interlocutores: Mentor, Pró-reitor e Coordenadora do PRPD

Apresento, transcrevo e analiso a seguir o resultado das entrevistas realizadas com os interlocutores na Universidade do Centro-Oeste. Mais especificamente com o Pró-reitor, a coordenadora e o mentor do Programa de Reconstrução das Práticas Docentes – PRPD. Foram momentos agradáveis e de muito aprendizado. A entrevista como instrumento de pesquisa aproxima mais as pessoas e, segundo Apple (2006), é mais humanizadora, tem um aspecto conversacional, é uma forma produtiva de comunicação.

Os interlocutores escolhidos para essa comunicação são pessoas que estão dispostas a dialogar sobre o tema, têm contato mais próximo com o programa e se dispuseram a contribuir com a discussão, trazendo informações bem específicas sobre o mesmo. Ao interpretar suas respostas, confirmei que realmente estão imbuídos do espírito do Programa. Apresentaram informações ricas de conteúdo e de novidades, que até então não haviam sido percebidas nos documentos analisados. Todos deixaram claro o desejo de receber os resultados desta pesquisa, no intuito de avaliar e melhorar o programa. Colocaram-se à disposição para que tudo o que eu precisasse em relação ao mesmo, fosse oferecido.

Para a análise das entrevistas, não foram delimitadas categorias prévias; por isso, elas aparecem agora com a leitura do material coletado. Faço um agrupamento de dados em que considero o conteúdo manifesto e o que aparece nas entrelinhas das falas. Os dados foram organizados a partir da relação com os objetivos deste estudo, que são: objetivos e pressupostos teórico-metodológicos do Programa; processo de implementação, dificuldades enfrentadas e conquistas percebidas; diferenças de atuação entre o professor que participa ou participou e aquele que não participa do Programa, e o que poderia ser diferente.

O Programa de Reconstrução das Práticas Docentes – PRPD tem seus objetivos bem delineados em seus documentos e na postura de cada um dos entrevistados¹⁵. Para o Prof. João, os objetivos são: *Queríamos três coisas com o programa: primeiro, que o professor admitisse que tinha deficiência no campo da pedagogia; segundo, não queríamos oferecer curso por entender que era mais importante criar uma dinâmica que o professor em colaboração com seus colegas pensasse a prática docente; e, por último, fazer uso do ambiente virtual de aprendizagem, com a crença de que o AVA não apenas nos ajudava a não ter que deslocar o professor para um espaço, comprometendo seu tempo, como acelerar a mudança de paradigma na docência.* Confirmando: *O maior objetivo do programa é o professor se ver, ver a sua prática, o seu fazer, querer discutir a sua docência [...]* (Prof.^a Rita).

Há de se pensar que essas inquietações não surgiram do nada, descontextualizadas e por acaso. Percebe-se que são indagações constantes de muitos envolvidos com a formação contínua de professores, sobre a situação atual dos docentes, sobre as mudanças da sociedade, do mundo e da educação. Outras questões surgem no interior da Instituição e são mais específicas do próprio contexto: *qual o diagnóstico real da formação dos docentes que temos na instituição? De que necessitamos para ajudá-los em suas práticas? Qual o modelo que mais se adapta a nossa realidade? O que devemos reforçar e o que precisamos abandonar neste percurso?*

A resposta a essas questões requer uma atitude de inovação, trilhar por caminhos diferentes e, às vezes, na contramão do que está posto. Pensar de maneira inovadora. Criar uma resposta nova a um problema antigo, não só pela originalidade das respostas, mas pela emergência das questões cruciais relacionadas à Educação. É preciso conhecer o que funcionou em todos esses anos de formação de professores. A trajetória feita e refletida nos dá subsídios para a reformulação, e a análise dos fatos ajuda a perceber o que foi certo para reforçá-lo e o que está errado para modificá-lo e avançar. Como afirma Imbernón (2010, p.10): “É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam

¹⁵ Nem todas as questões foram respondidas por todos os entrevistados.

continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudança às políticas e práticas de formação”.

Para se atingir esses objetivos, muitos estudos foram feitos pela equipe organizadora. No que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos, o Prof. João afirma: *[...] ideias de Paulo Freire. Por ser um pensador muito influente nos movimentos populares [...] E foi assim, com base nesse autor, que eu coloquei as bases no Programa de Reconstrução das Práticas Docentes da UCO.* O Prof. Roberto reitera: *Se for atrás de pressupostos, é muito freiriana. Se buscar uma base teórica, o pai da ideia é Freire. Pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo, isso é bem de Freire.*

Uma observação feita pelo Prof. João chama a atenção: *Uma diferença do nosso programa com a proposta de alguns autores é que eles propõem que a pauta parta dos professores. Nós não partimos do professor, no sentido de perguntar a eles diretamente, mas perguntamos indiretamente, pois pedimos para ele falar do seu fazer. Talvez ele nem soubesse dizer qual a sua necessidade de formação. Partindo dessa suspeita, resolvemos retirar dos depoimentos nos fóruns do fazer pedagógico.*

Quando se decide por determinada fundamentação teórico-metodológica, não se está fazendo uma escolha neutra. É uma opção como qualquer outra, tem que ser ética e política, pois é isto que determina as ações e a trajetória que se propõe realizar. A proposta de Paulo Freire (2003), como já bem conhecida, é a reflexão da prática na teoria, o diálogo crítico que é o meio privilegiado para a tomada de consciência de nossos atos. Como ele próprio afirma: “[...] fazia meus estudos, minhas leituras no campo da Educação [...] o que me fez chegar a isso (Teoria) foi a prática, meu dia a dia [...], foi vendo como funcionava [...], além de leituras teóricas” (p. 12). Continua ele, “Foi a própria prática, revelando a sua natureza política, que terminou por nos re-educar.” (p. 17). A questão fundamental da proposta de Freire e que reflete no Programa não é discutir sobre determinados temas aleatórios, promover cursos sobre o fazer pedagógico, mas discutir e refletir o que se faz e o que se vivencia em sala de aula.

A questão central que se coloca a nós, [...] no capítulo de nossa formação permanente, é como, do contexto histórico, tomando distância de nossa prática, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do contexto teórico 'tomamos distância' de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser (PAULO FREIRE, 2003, p. 13).

Perceber que concepções estão norteando a prática, voltar a ela e reelaborá-la em grupo, coletivamente, à luz de algumas teorias. Isto revela um desejo de entender o que se faz e como se faz, um compromisso com a própria formação e com o desenvolvimento do aprendiz.

O processo de implantação do programa como sua continuidade não são tranquilos nem sem obstáculos. Segundo o Prof. João,

O primeiro grande problema era por que os moderadores não estavam prontos, também eram do próprio corpo docente e com os mesmos problemas. [...] Outro aspecto era que os professores queriam modelos, receitas de como ensinar. [...] E por último era a forma que a própria coordenação compreendia o programa [...].

Para Imbernón (2010), há uma tendência de se voltar aos enfoques tecnológicos, funcionalistas que, como disse o Prof. João, *é uma busca de [...] modelos, receitas de como ensinar*. São resquícios de nossa formação, como afirma o autor. É mais fácil fixar-nos em algo que tem funcionado, mesmo de modo capenga do que aventurar-se no desconhecido, incerto e às vezes conflituoso, que precisa ser pesquisado e experimentado. No entanto, isso não é motivo para desistir, mas de acreditar na possibilidade de se criarem alternativas necessárias ao processo de formação.

O Prof. Roberto reafirma as dificuldades já apontadas e acrescenta outras:

São muitas, convencer o professor que precisa de formação [...] Outra dificuldade é que os professores não conseguem entender a prática como conteúdo do processo de formação [...] não tomam como objeto de curiosidade a docência [...] Como envolver o professor sem obrigá-lo a isso? [...] lidar com uma questão que é da nossa própria formação, que tem uma perspectiva muito conteudista, inclusive dos moderadores; se deixar, a gente monta o curso.

Uma dificuldade recorrente nas três respostas dos professores é a dos docentes do PRPD, que não conseguem ter entendimento da prática como conteúdo de estudo. Realmente, este é um aspecto novo na formação docente. Acostumados com a formação na perspectiva acadêmica, que tem como foco principal a transmissão de conteúdos e onde não se percebe “com clareza entre saber e saber ensinar, dando pouca importância tanto à formação didática da própria disciplina quanto à formação pedagógica do docente” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 355), torna-se muito problemática a percepção de uma formação em que o conteúdo é “o que faço e como faço” e não normas e regras de como fazer, modelos prontos, conteúdos preestabelecidos para se estudar.

Promover mudanças de paradigmas é sempre muito complicado. Há anos a formação vem sendo realizada de forma conteudista e, muitas vezes, mecânica. São processos pelos quais a educação vai passando e se configurando de acordo com o momento histórico vivido pela sociedade e a educação, de maneira geral. É preciso acompanhar as exigências de cada época, sem se deixar envolver pelo modismo sem fundamento. “A prática docente é, portanto, um lócus de formação e produção de saberes” (D’ÁVILA, 2008, p. 38). Tornar o fazer pedagógico objeto de pesquisa e de conhecimento ajuda a elaborar novas práticas com elementos essenciais ao bom desenvolvimento da aprendizagem. Os saberes existentes e refletidos são ressignificados com “vistas às respostas impostas no cotidiano” (p. 38).

As dificuldades apontadas pela Prof.^a Rita são coincidentes com as dos outros professores. Acrescenta ainda: [...] *a de ver os professores efetivamente engajados na formação. Não há uma cultura dos professores pensarem a prática docente, eles se inscrevem, dizem que querem participar, mas no decorrer muitos abandonam.* O modelo de formação com a fundamentação tanto teórica como metodológica proposto pelo Programa é novo e desafiador. Consiste em mudanças de paradigmas, com objetivos e metodologias próprias, diferentes da formação que geralmente é oferecida por programas formativos. Isso por vez pode trazer estranheza, resistências e desafios pessoais e até mesmo institucionais, mas passíveis de superação. A visão do professor e de sua prática como objeto de estudo implica despojamento, humildade e envolvimento colaborativo. É preciso

incorporar uma nova cultura de formação. “Os participantes se transformam ao se verem induzidos a recompor seus esquemas padronizados de pensamento, pressionados pelas evidências construídas [...]” (SACRISTÁN e GÓMEZ, 1998, p. 377). Neste enfoque de formação, o professor “aprende a ensinar e ensina porque aprende [...]” (p. 379).

Outro aspecto apontado pela Prof. Rita é a evasão, que entre iniciantes em programas de formação tem um índice alto. Uma pesquisa realizada por Coelho (2002) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em um curso de formação continuada para docentes da Educação Superior, é uma demonstração disso. O objetivo da pesquisa era de detectar a causa da evasão, bem como os fatores que favorecem a permanência dos participantes em cursos a distância. Constatou-se que de um total de 37 interlocutores somente dezoito concluíram o curso. O motivo alegado unanimemente pelos participantes desistentes como causa de evasão foi a falta de tempo. Todavia, como a própria autora ressalta, atribuir as causas da evasão como sendo de responsabilidade exclusiva dos cursistas é um equívoco. É necessário ter um ambiente interativo para se avaliar constantemente o desenrolar do curso e evitar, assim, outras evasões. Não se pode desconsiderar o fator unânime das desistências, a falta de tempo e, de modo especial, a falta de tempo do docente da Educação Superior, que trabalha em média 40 horas semanais.

Outras pesquisas foram realizadas neste sentido, como, por exemplo, uma bem próxima, na Universidade de Brasília (UnB), realizada por Almeida (2008), referente à formação continuada de professores em um curso de Esporte Escolar. Houve 2.030 matrículas e 999 desistências. O que a autora apresenta como causas de desistência são fatores que classifica como “situacionais”, tais como: problemas de saúde, problemas familiares, mudanças de interesse no curso e falta de apoio no trabalho. A “sobrecarga de trabalho” ficou recorrente para 22% dos desistentes, reafirmando a pesquisa anterior.

Com persistência, estudos, reavaliações e colaboração, o Programa vai instalando-se e fazendo história na Instituição. Rompendo com antigas formas de pensar a formação e visualizando novas possibilidades, sempre avaliando se é viável continuar, quais as demandas desse estágio do Programa e continuar sonhando. O sonho tem que ser possível, pois “fora do sonho possível, da

viabilidade do sonho, é que não é possível pensar, nem atuar em termos de mudança e transformação” (FREIRE, 2003, p. 86).

No entanto, é preciso atenção para o que Imbernón (2010) chama de discursos simbólicos: ideias que se fazem presentes nos textos institucionais, discursos comuns que, na prática, não acontecem. A formação continua como dantes, estancada em antigas e retrógradas ações.

Ter consciência das conquistas do Programa renova as forças e dá energia para continuar, mesmo com os obstáculos. Para o Prof. Roberto, as conquistas são *alguns assuntos que a casa não discutia e agora já discute, por exemplo, a questão da avaliação. As concepções estão sendo discutidas. O grande salto que podemos perceber é uma pauta pedagógica entrando no cotidiano da universidade [...] Para a coordenadora do PRPD, a grande conquista é que Metade dos professores já está envolvida no programa [...] O que se observa de ganho é que os professores estão procurando pensar a sua prática, refletir o seu fazer docente com os colegas. O grupo que já passou por todas as fases não quer sair do programa.*

Nessas conquistas estão implícitas algumas não citadas, como: as relações de trabalho, de poder, a autoformação, as emoções, entre outras. Discutir a prática implica amadurecimento profissional, sair do invólucro da sala de aula e permitir conhecer-se e deixar-se conhecer pelo outro. É o que Paulo Freire (2003) chama de realidade coletivamente refletida. “É desvelando a realidade a partir do que eles fazem que se chega a perceber o rumo, o sentido histórico de sua prática” (p. 78).

A atuação do professor que participou ou que ainda está participando do programa é a presença na Universidade: *São mais atuantes, discutindo mais*, afirma a coordenadora do PRPD. Mesmo que não haja dados concretos sobre o assunto, pode-se perceber um docente mais ativo, colaborativo com os colegas, interessado em questões sobre o pedagógico. Para se ter esses dados, seria necessária uma pesquisa que contasse com instrumentos próprios. A coordenadora já está pensando nessa possibilidade: *Temos a avaliação institucional e a gente pode, no futuro, pegar uma amostra das avaliações dos estudantes sobre os professores que*

fizeram o programa e dos que não fizeram e realizar um cruzamento de dados. São dados importantes que não podem ser desperdiçados na reformulação e reestruturação do Programa. A formação só faz sentido se traz resultados eficazes para a educação, traduzida na atuação do docente. As mudanças repercutem em todo o contexto e são norteadoras de novas ações, novas alternativas formativas.

Para finalizar a análise das entrevistas, a última categoria é o que poderia ser diferente no Programa. *Modificamos muita coisa, já instituímos a carga horária, discutimos a reelaboração dos planos de curso [...] Estamos em processo de reformulação. A cada semestre temos uma dinâmica de presença; nunca começamos o programa com encontros presenciais e neste, iremos começar porque eles pediram. O Modelo de Formação Continuada de Madalena Freire é uma proposta, de sentar com um grupo pequeno de professores para discutir a prática, conversar sobre a rotina do trabalho. Essa é uma boa proposta. O nosso programa também tem espaço para os grupos* (Prof.^a Rita). Parece que ainda não se tem uma proposta de reestruturação. Esse estudo está sendo realizado pela equipe organizadora, mas não tive acesso a ele. O importante é perceber que estão atentos às demandas do grupo de docentes participantes. Se for viável, o que eles solicitam é atendido. Essa é uma característica de programas de formação com o foco no local de trabalho. Como afirma Garcia (1999, p.27), a formação não é um produto acabado, mas é composta por fases de um “longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” Acrescenta o autor: “[...] a formação de professores deve responder às necessidades e expectativas dos professores como pessoas e como profissionais” (p. 29). Corresponder a seus interesses reais, sentidos em sala com seus alunos e não inventados por alguém fora do contexto da instituição e da sala de aula.

5.2.1 Diálogo com os professores moderadores do PRPD

Apresento a seguir a análise das entrevistas realizadas com os três professores moderadores do Programa da Universidade do Centro-Oeste. São profissionais da instituição, convidados para acompanhar um grupo de 15 a 20 professores nos fóruns que acontecem nos módulos. Têm a tarefa de ler as

postagens feitas pelos professores de seu grupo e, depois, fazer intervenções através de textos com as últimas pesquisas sobre o ensinar e o aprender, o estado da arte da pesquisa. A intervenção feita por eles, com a teoria, acontece sempre depois de várias discussões da prática real do professor em sala de aula, quando os professores são convidados a retornarem a suas colocações, refletirem sobre sua prática à luz da teoria e, se necessário, reformulá-la. Os três moderadores entrevistados foram: Prof. Rodolfo, Prof. Cícero e Prof.^a Jane.

As categorias que surgiram através da leitura das entrevistas correspondem aos objetivos da pesquisa e auxiliam no entendimento do processo formativo na Instituição. É interessante perceber a visão dos professores que estão em posição intermediária; não são gestores nem são o alvo da formação. As categorias analisadas que emergiram de suas respostas são: atuação no programa; conquistas e diferenças de atuação do professor que participou e daquele que não participou do Programa; dificuldades percebidas no Programa e sugestões para a melhoria do mesmo.

Início a análise pela percepção que os mediadores têm de sua própria atuação no Programa e por entender que esta é uma função fundamental na execução do mesmo. A mediação conduz o desenrolar da formação e por meio dela podem-se entender os matizes que entremeiam o Programa. Referente a sua tarefa, o Prof. Rodolfo assim se expressa: [...] *a fase em que irei atuar agora é a Fase I, que tem dois grandes momentos: no primeiro, os professores relatam suas práticas e as discutem; no segundo, olhando a prática, identificam as concepções de educação que estão por trás delas. O papel do moderador é fazer com que essa discussão flua, não é de professor; é de realmente moderar essa discussão, pois o moderador é um igual e não alguém superior.* O papel do mediador é de articulador entre a prática do professor e as teorias sobre o ensino e a aprendizagem. Essa função dentro da instituição pode ser comparada ao assessor pedagógico, estudado por Lucarelli (2000), mas que ainda está em construção e, como ela própria afirma, “manifesta (e necessita) um marco teórico e valorativo para desenvolver e justificar sua prática” (p. 40). Uma das funções defendidas pela autora é que este é um profissional de ajuda na mudança tanto na instituição como em sala de aula. Sua ação contínua dá conta de “um conjunto de teorias que proporcionam ordem,

clareza e suporte às ações [...]” (p.41). É também uma função de revelador das práticas didáticas, desde suas orientações até suas decisões, e tem como objetivo melhorar a prática por meio da reflexão e do conhecimento da teoria.

As conquistas observadas no programa pelos professores entrevistados foram: *Se desmistificou a ideia de formação de professores e de aprendizagem na Educação Superior. Era um mito. Imagina, eu sou doutor e dou aula há 20 anos, como vão problematizar a minha prática? A segunda é pautar a discussão, colocar essa discussão na roda de debate. Já vemos professores conversando sobre sua prática na sala de professores, discutindo pelos corredores. Isso é uma conquista, abriu a caixa preta.* (Prof. Rodolfo). O prof. Cícero acrescenta: *A primeira conquista é a partilha da angústia. Os professores até colocam isso: achei que estava sozinho nessa angústia. Saber que em todas as áreas tem debilidades. O convívio também é uma conquista [...] Conhecer os colegas.* E para a Prof.^a Jane é uma nova possibilidade de discussão dentro da instituição, pois essa era carente desse espaço. *A docência passa a ser uma política institucional, preocupação com o professor. O mais importante é o professor perceber que a docência é complexa e ele tem que estar constantemente em formação.*

Pode-se acrescentar a essas conquistas a alteração na maneira de atuar em sala de aula e na instituição, por parte dos professores que participam do Programa, como afirmam os mediadores. Para o Prof. Rodolfo, os professores participantes *em geral são mais preocupados com seus alunos, mais comunicativos entre si e comprometidos com a instituição. Quem vai para o PRPD é quem questiona a sua prática e esse é um grande pressuposto para a formação.* O Prof. Cícero afirma que no grupo que acompanha os *professores refletem mais. Têm outra visão das questões abordadas. Mudam de paradigmas, ficam angustiados para aprender, têm uma compreensão diferenciada.* A Prof.^a Jane é mais contundente em sua afirmação: *Muita diferença no planejamento, no olhar sobre a docência, na preocupação com o aluno, na avaliação. O programa fez esse movimento interno. Existem depoimentos de professores que atestam essa mudança.*

Desmistificar a formação que há anos vem sendo realizada de uma única maneira, percebê-la contínua, discutir a prática e a docência, encontrar os colegas,

perceber que a fragilidade de uns é também sentida por outros, entre outras, são conquistas que podem passar despercebidas por quem é sujeito da formação, mas quem está na mediação têm condições de identificá-las melhor e com mais nitidez. É uma oportunidade de produção de conhecimento que parte de dentro do sujeito, constitui-se uma atividade reflexiva e se opõe à transmissão mecânica. A formação passa a ser um conhecimento criado e repensado constantemente, além de retirar o professor da solidão imposta pelo ofício que, segundo Esteve (1995), é consequência do desajuste provocado pelas mudanças sociais. Para isso o autor afirma ainda que a formação deve constituir-se por meio de redes de comunicação, não reduzidas a conteúdos acadêmicos, mas que incluam problemas pessoais, sociais e de situações de ensino (metodológicos). “O contato com os colegas é fundamental para a transformação da atitude e do comportamento profissional [...]” (p.120). As experiências de uns ajudam na visualização, percepção e construção de outras realidades.

Os mediadores também encontram dificuldades no processo. Para o Prof. Rodolfo, uma delas é o não envolvimento de todos os professores no Programa. *Mas não queremos obrigar, é um limite do próprio processo.* Para a Prof.^a Jane é a evasão e o acesso ao ambiente virtual. A falta de consciência da necessidade de formação contínua é própria de quem já estudou muito e ainda estuda os temas pertinentes e específicos de sua formação acadêmica. Como para muitos professores a docência não é sua profissão primeira, mas um apêndice, dedicar-se a entendê-la e aperfeiçoá-la é desnecessário. O importante é a atualização dos conteúdos e não a maneira de ensiná-los nem de aprendê-los. “[...] ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é ser professor” (BEHRENS, 2005, p. 61).

O acesso ao ambiente virtual é outra questão emblemática. O professor da Educação Superior é tido como um profissional atualizado e conectado às novas tecnologias, mas na realidade não é isso que acontece. Em minha atuação na Educação Superior, numa instituição privada, constatei a dificuldade que alguns docentes desse nível de ensino têm em aceitar as exigências feitas pela instituição, no uso de algumas novas tecnologias. Posso citar a rejeição de alguns em lançar as

notas bimestrais dos alunos diretamente no programa elaborado pela instituição via internet. As falas na sala dos professores eram: *Demanda muito tempo, pois ainda não sei mexer com isso. É muito complicado; por que não posso fazer como sempre fiz?* Outro exemplo era a reclamação constante da coordenadora pela falta de comunicação. Dizia que um número considerável de professores não possuíam e-mails e outros não os abriam para ler as mensagens. Vivemos em uma sociedade em transição, mudanças constantes de comportamentos; precisamos encontrar formas alternativas para acompanhar esse movimento constante ou ficaremos à margem dos acontecimentos.

Os mediadores sugerem melhorias para o Programa, percebem que estão em processo e que a reavaliação deve ser constante. Uma sugestão é que os *professores tenham mais tempo institucional para a formação. Eles tiram o tempo pessoal para o estudo* (Prof. Rodolfo). *Sentíamos necessidade de encontros presenciais e já estamos fazendo. É uma deficiência que estamos corrigindo no processo* (Prof. Cícero). *A equipe de moderadores ser maior. Horas para planejamento e para se dedicar às atividades do Programa* (Prof.^a Jane). Não basta oferecer o espaço para a formação, com um programa bem estruturado se não se oferece o tempo para acontecer a formação. A falta de tempo compromete os objetivos do programa.

5.3 O que pensam os professores que participam ou participaram do PRPD?¹⁶

Existem muitas maneiras de se estudar e entender a formação de docentes. Uma delas exporei aqui: é por meio do diálogo com o sujeito principal dessa formação, o próprio docente. Perguntar a ele: por que se tornou docente da Educação Superior? Como foi a preparação para o exercício da docência? Existe uma relação pessoal com a docência? Que dificuldades enfrenta no exercício da docência? Como se dá a formação na instituição em que atua? Qual sua opinião sobre ela? Ela contribui para sua prática pedagógica? Que obstáculos encontra e

¹⁶ Todas as respostas dos professores referentes às dificuldades em relação ao PRPD, opinião sobre a formação, contribuições do Programa para as mudanças na prática pedagógica e sugestões para a melhoria do PRPD estão nos ANEXOS I e II.

também quais suas conquistas participando do Programa? Tem alguma sugestão para o aperfeiçoamento da formação oferecida pela Instituição?

O docente é o maior interessado e é sua opinião que melhor nos ajuda a entender e a contribuir para a reflexão sobre a formação do docente da Educação Superior nas instituições em que atuam. Portanto, as categorias analisadas partem dessas questões: relação pessoal com a docência, dificuldades para exercer a docência, preparação para a docência, visão da formação institucional, contribuições e dificuldades encontradas no programa e sugestões para a melhoria da formação institucional. As categorias têm como foco responder aos objetivos deste estudo referentes à análise das dificuldades e possibilidades do processo formativo, da prática do docente da Educação Superior e as contribuições do Programa de formação para o docente que dele participa.

Quero iniciar esta análise retomando alguns dados expostos no Quadro 2 sobre os professores respondentes do questionário. Dos 21 respondentes, dez não exercem outra função que não seja a docência. Isto quer dizer que a metade dos professores divide seu tempo com outra atividade. Apesar da carga horária de docência ser elevada, esses professores exercem outras atividades profissionais. É de se questionar em que horário preparam suas aulas, corrigem suas atividades e estudam a docência, pois quatro dos professores que exercem outra atividade têm uma carga horária de 40 horas de docência. Somente onze desses professores têm alguma ligação com áreas pedagógicas em sua trajetória formativa, coincidindo com o que alguns autores afirmam: a docência geralmente é uma segunda opção profissional, “dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p.104).

Na verdade, qual a relação que eles, docentes, dizem ter com a docência? Todos os professores responderam ter uma relação íntima com a docência. Mesmo os que atuam em outra área gostam de ser professores e afirmaram realizar a tarefa com prazer e alegria. Algumas falas para exemplificar: *Todas as disciplinas que ministro têm ligação íntima com a minha vivência docente e cada vez mais embasada pela literatura relativa às mesmas* (Prof. Assis). *Cumplicidade total, pois sou apaixonada pela docência. É uma tarefa muito prazerosa. Completa minha felicidade pessoal!* (Prof.^a Marluce). Com toda essa

“paixão”, parece contraditório o motivo pelo qual procuraram a docência como profissão. Dos respondentes, doze tornaram-se professores por convite de alguém, colegas que já eram professores, a própria instituição e até mesmo seus orientadores de mestrado. Somente quatro sentiam desejo de ser professores e procuraram a formação necessária para a profissão; outros quatro estão na docência por uma oportunidade ocasional de trabalho. Não quero aqui afirmar que quem não tem vocação para a docência não possa realizar-se nela. Mesmo porque a questão vocacional é muito polêmica e não é objetivo deste estudo discuti-la. No entanto, “compreender como cada pessoa se formou (acrescento, e procurou a docência como profissão) é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida” (MOITA, 2007, p. 114). A autora afirma que “um percurso de vida é assim um percurso de formação”. A formação também constrói a identidade da pessoa, na interação social, no grupo de pertença e no contexto sociopolítico e cultural em que está inserida. No entanto, existe uma diferença entre escolher e ser escolhido pela profissão. Fazer a opção ajuda a mobilizar energia para construí-la.

Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (ibidem, p. 116).

O conhecimento da história pessoal favorece a organização da prática e seus procedimentos dentro da profissão. Por isso, refletir sobre as dificuldades pessoais que encontra no exercício da docência ajuda o professor a procurar soluções para os problemas encontrados, a estudar e a tornar-se um professor pesquisador. A maioria dos professores que respondeu a esta questão afirmou que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a apatia dos alunos, o desinteresse e, muitas vezes, a imaturidade, como afirma um dos respondentes: *A principal dificuldade que encontro é dos alunos se entenderem como alguém que possui vivências que podem contribuir nas discussões e debates incentivados durante as aulas. Sinto que grande parte dos alunos espera um “repasso de conhecimentos” e não a construção própria de ideias* (Prof. Assis). Além disso, outra professora acrescenta:

As dificuldades são de ordem contextual e conjuntural, ou seja, há um imperativo por mudanças na educação e ao mesmo tempo um desafio para o profissional que precisa ser formado. A sala de aula é o lócus para onde convergem as questões sociais, políticas, ideológicas e pedagógicas. Sabemos que os embates nesse campo refletem na prática pedagógica [...] A sala de aula não é isolada. Ela se encontra em um conjunto e faz parte de um todo e nessa relação há vários fatores que interferem no processo educativo de sala de aula, que vão desde as características do aluno hoje até as políticas de educação (Prof.^a Geane).

Conhecer o aluno da Educação Superior, suas características, ansiedades e expectativas, reforça a possibilidade de acerto e de motivação para o aprendizado. Zabalza (2004) afirma que um dos grandes desafios da formação dos professores universitários é a superação da docência baseada no ensino pela docência baseada na aprendizagem. O docente deve transformar-se em um profissional da aprendizagem. Ressalta o autor: “Antes do compromisso com a disciplina, está o compromisso do docente com seus alunos [...] fazendo o que estiver ao seu alcance para que os alunos tenham acesso aos conteúdos e às práticas da disciplina” (p.169). A dicotomia entre ensinar e aprender traz consigo a culpa do aluno pelo fracasso, pela desmotivação, pela falta de interesse ou de conhecimento e, para o professor, o descompromisso com a aprendizagem. A docência baseada na aprendizagem pode ser uma das opções para a superação das dificuldades encontradas pelos professores respondentes em suas práticas e, como afirma Zabalza (2004), é o grande desafio da transformação da docência universitária.

Todos os professores responderam que participam do Programa por livre iniciativa. Mesmo que *não exista uma pressão explícita, mas a insistência para que os professores participem e a argumentação de que a participação nestes cursos deverá fazer parte da progressão funcional, praticamente obriga o professor a participar* (Prof. Assis). A Professora Geane acrescenta: *Por livre iniciativa, embora perceba que parece ser uma opção da instituição. Ao mesmo tempo em que a Instituição propicia essa atualização pedagógica, demonstra ser esta uma opção e que todos os professores devem fazer a atualização.* Não é obrigatório, mas é recomendável. Se o professor não percebe a necessidade de se atualizar, a instituição faz isso por ele, elabora um plano de formação e dá condições para que funcione. Zabalza (2004) ressalta que o que interessa é a combinação de esforços entre a instituição e os profissionais. Criar uma cultura de formação tanto da parte da

Instituição como da parte dos professores. E acrescenta que, para potencializar a formação a instituição, deve:

Reconhecer tanto o certificado como os méritos da docência, transformando-os em critérios de promoção. Isso poderia ser uma exigência para a certificação em docência universitária, resultando em critério de promoção ou de ascensão na hierarquia profissional (ibidem, p. 179).

A percepção dos professores é de que a instituição insiste na participação no programa de formação. Isso é algo positivo, existe uma lacuna na trajetória formativa do docente universitário, perceptível por muitos autores através de pesquisas. Seria negligência das instituições se nada fizessem a respeito.

Os professores disseram que a oferta de formação é uma iniciativa válida e reconhecem sua importância, mas fazem algumas críticas ao programa e encontram na falta de tempo um empecilho para sua realização. Dos 21 respondentes dezessete mencionaram a falta de tempo como sendo a maior dificuldade. Temos no quadro (Anexo I) a opinião dos professores sobre a formação e as dificuldades que encontram para participar do programa. Decidi colocar todas as respostas sobre esses aspectos por perceber que são significativas e traduzem a realidade vivida pelos professores respondentes e, talvez, por muitos outros professores de todos os níveis de ensino.

Podemos notar nas respostas dos professores que a falta de tempo também influencia sua opinião sobre o PRPD, quando dizem que a formação é “atrapalhada” pela carga de trabalho, por causa do “ritmo de vida acelerado” ou por ser atividade “extra UCO”. É uma demonstração que a formação ainda não é prioridade nem da Instituição nem dos professores. Da instituição porque talvez o tempo para a participação virtual no programa não faça parte de seu projeto político-pedagógico nem de um planejamento anual. Existe um planejamento para os encontros presenciais, mas o tempo dos professores para dedicar-se aos fóruns é tempo virtual? Pode-se inferir que, quando se planejam os momentos virtuais, se tem como objetivo interligar o professor com as novas tecnologias, otimizar o tempo para a formação. Todavia, pode-se pensar que objetiva também minimizar o tempo e os gastos destinados a reuniões e aos encontros presenciais. São objetivos justos; contudo, é preciso pensar que para uma participação efetiva e de qualidade nos

fóruns o tempo é primordial, ainda mais se o professor não tem familiaridade com as novas tecnologias.

A participação no PRPD ainda não é uma prioridade dos professores, talvez por duas razões: a falta de tempo, como eles próprios admitem, e a docência não ser sua primeira opção profissional. No que se refere ao tempo, pode-se reportar a Tardif e Lessard (2005) que fazem uma análise pormenorizada da carga de trabalho dos professores, suas obrigações e as várias atividades além da sala de aula. A análise feita pelos autores refere-se a professores do Ensino Fundamental e Médio, mas que pode ser comparada à dos professores da Educação Superior. “Ora, esses fatores não se somam, simplesmente. Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas” (TARDIF E LESSARD, 2005 p.114). O tempo de docência do professor não é somente o que ele passa em sala de aula, mas é subdividido em outras inúmeras atividades, que diretamente não são contabilizadas para efeito de planejamento nem de remuneração. A fala da Prof.^a Larissa demonstra o aspecto da falta de preocupação com o pedagógico, [...] *aprofundando tanto na pedagogia que me ‘intimidam’ e eu acabo reduzindo a minha participação*. Se a formação é focada na pedagogia, por que o pedagógico intimida? A formação pedagógica de professores, em especial do professor da Educação Superior, “sempre foi relegada a segundo plano pela maioria dos professores”, afirma Veiga (2008, p 130), mas atualmente vem sendo valorizada pela “necessidade de melhoria do processo de inovação pedagógica” e por causa das exigências do mercado de trabalho e dos interesses dos alunos. No entanto, isso não é percebido por muitos professores, que entendem essa exigência como parte de sua atualização na área em que atuam e em que são formados.

Independentemente dessas dificuldades, os professores demonstram que são favoráveis ao PRPD, apesar de existirem contradições em algumas respostas sobre o que sejam “prática”, “questões concretas” e “experiência”. Discutir a prática como conteúdo de formação ainda não faz parte da concepção de muitos professores. Afirma o Prof. Paulo: *Fóruns poderiam tratar de questões concretas ao invés de falarmos de nossas experiências*. Esta resposta parece contraditória. O que é concreto para o professor? Sua experiência não é concreta? Discutir a experiência

é incômodo, desnuda quem se expõe, põe à mostra suas fragilidades. No entanto, é a FONTE para a formação, como afirma Madalena Freire (2010, p. 49): “Não existe prática sem teoria, como também não existe teoria que não tenha nascido da prática”. A reflexão tem que ser produtiva e “instrumento dinamizador entre teoria e prática. [...] não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história”.

Em relação às contribuições do PRPD para mudanças na prática pedagógica, dos respondentes dez professores afirmam haver mudanças em suas práticas depois da participação no Programa. Ressaltam que facilitou o trabalho pedagógico e, acima de tudo, foi uma abertura para constantes transformações. Outros disseram haver possibilidades de mudança, estão pensando sobre o assunto, refletindo, é o início de uma nova caminhada. Refletir traz movimentos em que se abre a possibilidade de aceitação de que eu, docente, faço parte da mudança, a inovação pode começar comigo e minha formação deve ser contínua. Vale notar a fala do Prof. João: *Não é porque somos professores de Educação Superior que sabemos tudo*. Existe ainda um resquício de que o professor é o detentor do saber, e isso aparece mais claramente no meio de professores universitários. Portanto, um programa com esse formato de discussão, sem os tradicionais cursos, pode agradar mais aos professores. Nele, os docentes terão mais espaço para colocar seus saberes e suas experiências. Como afirma Madalena Freire: “A sistematização da atividade de pensar nos possibilita uma tomada de consciência do que buscamos, acreditamos, sonhamos fazer. O registro reflexivo desse pensar concretiza para nós o rever, avaliar, planejar nossas ações” (2010, p. 50).

Algumas das sugestões contidas nas respostas dos professores em relação ao programa ainda se voltam para a questão do tempo. Este parece ser o “calcanhar de Aquiles” do Programa. De modo explícito ou implícito, dez professores tocaram nesse quesito. Levanto aqui algumas indagações: de um lado, o professor que “está” docente por outras razões que não o desejo pelo magistério e, do outro, a instituição que até agora via o professor universitário como pesquisador, visão reforçada pela própria legislação vigente (Resolução do CFE nº 12/83). Então, qual

dos dois tem a obrigação de preparar o docente pedagogicamente? Quem está na profissão e não está preparado para tal ou quem tem o profissional em seu quadro de funcionários e percebe essa carência formativa? Penso que a responsabilidade se divide com envolvimento e disposição. A instituição precisa reavaliar seu programa e atender à necessidade dos professores por mais tempo, aspecto indispensável para o refletir e os professores repensarem suas prioridades. Continuar na profissão requer compromisso com a formação didático-pedagógica, que é o que o caracteriza como docente no exercício de sua profissão. No entanto, não é fácil discutir a prática pedagógica e, principalmente, com “professores universitários é uma tarefa bastante difícil, uma vez que não podemos negar a dificuldade desses profissionais em se colocar como profissionais do ensino”, ressalta Vasconcelos (2005, p. 102).

Outras questões levantadas nas sugestões dos professores merecem atenção. A primeira é a resposta do Prof. Marcos: *Precisamos de conceitos pedagógicos que facilitem o processo de aprendizagem e interação com os alunos. [...] conteúdo que tenha sido empiricamente testado.* A Prof.^a Karoline acrescenta: *Desenvolver estratégias práticas e não apenas discutir [...].* A Prof.^a Márcia sugere: *Depois das discussões fazer resumos práticos para que nós, docentes, possamos usar no dia a dia.* Parece que há um desejo de se receber receitas prontas, algo que já foi testado e que, se colocado em prática, dará certo. Nossa formação traz vestígios do modelo cartesiano que nos impede de perceber a função autêntica da formação que é preparar profissionais para intervir, julgar e elaborar sua própria prática docente. Ao contrário, uma formação que oferece roteiro pronto, receitas, instruções, retirando a necessidade primordial de pensar, oportuniza a volta da educação bancária, da passividade do processo e da acumulação de teorias. Paulo Freire (1987, p. 79) afirma que “Quanto mais os educandos forem exercitados no arquivo dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica da qual resultaria sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos do mesmo”. Tudo isso se aplica à formação de professores que, no processo formativo, têm o papel de educandos.

Outra sugestão feita pelo Prof. Henrique é de que as *Discussões se tornassem ações e as políticas globais da universidade fossem pautadas por esse*

compromisso. As discussões feitas nos fóruns e também nos encontros presenciais não podem cair no vazio, têm que gerar ações por parte tanto dos docentes como da Instituição. Como afirma Imbernón (2010), a formação que tem como foco de discussão as situações centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas da instituição e esta se torna lugar de formação. A instituição “passa a ser o foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria” (p. 56).

5.4 Observação: encontro com a prática e com os professores

A observação foi realizada em um dos encontros do Programa Reconstrução da Prática Docente – PRPD, da Universidade do Centro-Oeste – UCO, seguindo as indicações dos objetivos ligados à pesquisa. No Programa Reconstrução da Prática Docente da UCO acontecem encontros presenciais e também em ambiente virtual- AVA, por meio de fóruns e atividades desenvolvidas em comunidades de aprendizagem. Todas essas atividades são distribuídas por módulos. Tendo o conhecimento das datas do calendário acadêmico, foi possível a observação nesse encontro presencial com os professores, tanto os que participam do Programa como os outros que não participam.

O encontro aconteceu no dia 22 de setembro de 2009, no auditório central da UCO. Faz parte da programação anual que estabelece encontros gerais duas vezes por semestre. São reuniões da direção do curso e todos os professores são convidados, independentemente se estão ou não no PRPD. Nesse dia não há aula para curso algum. Os alunos são dispensados, mas tudo está previsto no calendário anual da Universidade. Antes de iniciar o encontro, conversei com alguns professores individual e informalmente, tendo obtido algumas informações sobre a participação ou não no programa de formação da UCO. Entre outras questões, perguntei se participavam do programa. Seguem as respostas:

P1¹⁷- Não, não tenho tempo. Sou professor horista e quase não participo de nada fora do meu horário de trabalho.

P2- Participo e acho necessário esse espaço de discussão. Sinto-me bem participando dos fóruns, apesar de que toma um bom tempo. Penso sempre que faz parte do meu aperfeiçoamento.

P3- Não participo por falta de tempo. Talvez se fosse obrigatório, arrumaria tempo (rs). É brincadeira, o meu problema realmente é o tempo.

P4- Já me convidaram, inclusive tenho alguns colegas que participam. Mas sou advogado e meu tempo é corrido. Dou aula por gostar, foi uma recomendação terapêutica e que me faz muito bem, mas tempo mesmo não tenho.

A falta de tempo parece ser um motivo frequente para a não participação nos programas. Os professores horistas têm mais dificuldade em participar de programas de formação por causa do horário fragmentado, das exigências variadas nas instituições e das obrigações que se multiplicam. Geralmente lecionam disciplinas diferentes, cada instituição tem uma dinâmica que exige disposição de horários sem tempo remunerado para a preparação das aulas e, muito menos, para a formação. “[...] desvincula-se a docência da necessária articulação a um projeto educacional regido por projeto pedagógico institucional, e a instituição, por sua vez, desobriga-se de processos de profissionalização continuada”, afirmam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 125).

Os professores que afirmaram não participar estavam presentes nesse encontro por ser um momento institucional. Mesmo não sendo obrigatório, estava previsto no calendário da instituição. Inicialmente todos se reuniram no auditório para um momento único. Às vezes, nesses encontros com todos há palestras, oficinas, minicursos sobre assuntos solicitados pela maioria nos fóruns virtuais. Nesse encontro, a programação foi uma palestra e, em seguida, cada professor se reuniu com seu diretor de curso para decidirem questões referentes ao mesmo.

O encontro no auditório iniciou com a fala do Pró-reitor. Deu boas-vindas a todos, disse da importância de estarem ali, agradeceu a presença de cada um e

¹⁷ - A letra P refere-se à fala de professores e o número em seguida, à ordem em que falam.

desejou um encontro bem produtivo. O tema desse encontro geral foi a saúde do professor. *Será uma pausa para pensarmos sobre a nossa saúde*, disse a Coordenadora do programa, que falou logo após o Pró-reitor. O tema surgiu nas discussões em um dos fóruns virtuais intitulado “O que fazer na prática docente?” Para ministrarem a palestra foram convidados os professores Sara Cristina Freitas (ela não disse, mas pelo teor da palestra sua formação deve ser fisioterapeuta) e Rodrigo Dornelas do Carmo (fonoaudiólogo), professores da própria Universidade. O título da palestra era: “Prevenção de DORTs entre professores de Ensino Superior” (DORTs – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho). O objetivo dessa palestra era a promoção da saúde laboral dos professores da universidade, em busca da qualidade de vida no trabalho. Foram ensinadas medidas que visam eliminar ou minimizar os fatores de risco no ambiente de trabalho e que contribuem para o aparecimento de DORTs.

Depois dessas exposições foram feitos vários exercícios, tanto para a postura como para a voz. Percebi que todos os presentes se interessaram muito; eram mais ou menos 200 participantes. Alguns anotavam e várias perguntas foram feitas durante a palestra. Em seguida, os professores foram convidados a se reunirem com seus diretores de curso. Essa reunião eu não pude observar.

Esse encontro com teor informativo faz parte do desenvolvimento da formação. É um dos instrumentos utilizados para ajudar o professor a refletir e obter informações sobre assuntos relacionados a sua prática. O Programa de formação não pode constituir-se apenas de um tipo de atividade. Para a Andragogia (arte e ciência de orientar adultos a aprender), considerar a capacidade de autogestão do próprio aprendizado, de autoavaliação, de motivação intrínseca e da maneira própria de pessoas adultas aprenderem são as bases de um programa de formação. Como ressalta Garcia (1999), o desenvolvimento profissional não acontece no vazio, “Requer uma estrutura que facilite recursos materiais e humanos, que coordene os diferentes momentos do processo de desenvolvimento [...]” (p. 223).

O tema tratado nesse encontro surgiu de uma solicitação dos professores. Mesmo que não tenha sido de todos os docentes da universidade, foi um assunto levantado nos fóruns de discussão. Segundo Garcia (1999), é uma assessoria orientada para o desenvolvimento de natureza voluntária, informal e

pouco previsível. Nunca se sabe qual será a demanda para o próximo encontro. As pessoas que estão à frente do processo precisam estar atentas e perceber a necessidade do grupo. No caso do PRPD, são os mediadores que nos fóruns detectam os assuntos mais comentados e o interesse dos professores. Mais que uma palestra, percebi que foi um momento de encontro com os pares, troca de experiência e de informações. O assunto abordado foi prático e bem relacionado ao cotidiano. Favoreceu também o encontro, porque antes da palestra os professores conversaram, riram e trocaram informações e materiais. Houve também a oportunidade de divulgação do programa; aqueles que estão participando falaram sobre seu desenvolvimento e incentivaram os que ainda não se sentiram à vontade para se inscrever.

6 PROGRAMA DA UNIVERSIDADE ARAGUAIA – UA: FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Os documentos dessa instituição foram cedidos pela coordenadora que, em todos os momentos, demonstrou interesse em colaborar e oferecer tudo que havia referente ao programa. Os documentos que foram analisados são: O projeto do Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior; o plano de curso de Docência no Ensino Superior/Estágio Probatório; o Projeto: Seminários de Formação na Graduação da UA.

Embora se saiba que todo esse material é limitado, ele oferece uma primeira abordagem do programa. Muitas outras informações o complementarão, as entrevistas, os questionários e mesmo as observações. Com isso não se quer dizer que os dados fornecidos por cada um dos documentos são menos importantes. É o ponto de partida para a verificação e a constatação de dados coletados em outras fontes. Favorecem a contextualização e mostram conjunto de circunstâncias em que se dará a execução do programa.

Reafirmando: as categorias estabelecidas para a análise documental são as mesmas da instituição anterior. Foram construídas a partir da leitura desses documentos, que são: Contexto da Instituição de Educação Superior; Fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo; Concepção de formação; Concepção de docente; Objetivos do programa; Organização da formação.

Mesmo sendo categorias iguais às analisadas na primeira instituição, as que apresento a seguir têm suas características próprias, pois fazem parte de dados coletados no contexto da Universidade Araguaia, com aspectos próprios e peculiares. Início pelo contexto institucional, o “chão” onde acontece a formação e que tem suas implicações diretas no formato do programa. A história, a filosofia e todo o contexto da instituição vão moldando suas ações; por isso, é imprescindível conhecê-lo para melhor entender o programa analisado.

Em seguida, vem a categoria das fundamentações teórico-metodológicas que embasam a organização, os objetivos e o conteúdo do programa. É interessante observar que o conjunto dos conteúdos, dos valores e dos conhecimentos constitui o que é específico do programa. A terceira categoria refere-se à concepção de formação. Como já venho afirmando no decorrer deste estudo, é esta concepção que marca a formação oferecida. D'Ávila (2008, p. 40) destaca que modelos de formação que “pareciam pertencer a um passado remoto” ainda estão presentes tanto quanto modelos mais recentes. Portanto, é fácil perceber que existem muitas contradições entre o escrito e o realizado. Como ressalta Nóvoa (2009, p. 2),

É difícil não sermos contaminados por este «discurso gasoso» que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir. Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.

A quarta categoria é a concepção de docente. Qual a concepção que o docente tem de si mesmo? A instituição, o que pensa sobre seu docente? Há uma inter-relação entre o que se acredita ser o docente e a formação que se oferece. Isso é indiscutível. Não pode existir um distanciamento entre a concepção de docente e o processo de formação contínuo, pois uma visão equivocada do docente acarreta conseqüentemente uma formação desarticulada das exigências colocadas pela sociedade, como também pelos professores e alunos.

Os objetivos do programa e a organização da formação são respectivamente a quinta e a sexta categorias que dizem respeito à execução do Programa. Como ele acontece na prática, como é oferecido aos professores e se estão bem relacionadas ao que se propõe no desenvolvimento da formação. Apresento as categorias no quadro a seguir com os indícios que aparecem nos documentos analisados da instituição. Parece pouco, mas mostram o caminho pelo qual a instituição tem traçado a formação de seus docentes e que propósitos pretende alcançar.

Quadro 5: Categorias para Análise Documental da Universidade Araguaia

CATEGORIAS	INDICADORES UA
Contexto da Instituição de Educação Superior	<p>A UA tem como missão gerar, sistematizar e socializar o conhecimento e o saber, formando profissionais e indivíduos capazes de promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade. Respeita os seguintes princípios: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; a universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade; o compromisso com a qualidade, com a orientação humanística e com a preparação para o exercício pleno da cidadania ao executar suas atividades; o compromisso com a democratização da educação, no que concerne à gestão, à igualdade de oportunidade de acesso e com a socialização de seus benefícios; o compromisso com a democracia e com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do País; o compromisso com a paz, com a defesa dos direitos humanos e com a preservação do meio ambiente.</p>
Fundamentações teórico-metodológicas do processo formativo	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão da prática • Didática do Ensino Superior • Estrutura e funcionamento da Universidade • Processos de ensino e aprendizagem • Prática pedagógica
Concepção de Formação	<p>A UA reconhece o desejo e a necessidade de aperfeiçoamento de muitos de seus docentes e, por isso, propõe a formação continuada de professores voltada para a prática profissional, considerando a realidade dos processos educativos vivenciados, as discussões recentes no campo da Ciência, da Pedagogia e da Didática e os princípios gerais estabelecidos no estatuto da Universidade. Considera “[...] a realidade dos processos educativos como objeto de investigação, observação, análise e intervenção, que articule teoria e prática, possibilitando maior interlocução com as redes de ensino”.</p> <p>A instituição, preocupada com a política global de formação de professores para o ensino superior, “[...] Entende que essa política, em coerência com a política mais geral de formação de professores da Instituição, deve privilegiar, entre outros aspectos, a relação teoria/prática, a articulação entre formação inicial e a continuada, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural e a indissociabilidade do ensino com a pesquisa”. E como princípios gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> . O respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza; . O compromisso com a qualidade, com a orientação humanística e com a preparação para o exercício pleno da cidadania ao executar suas atividades.
Concepção de Docente	<p>Por meio dos documentos analisados pode-se perceber que a UA acredita que seus docentes são críticos, reflexivos e pesquisadores, capazes de superar as deficiências existentes em sua formação e por meio da formação reestruturar o processo de ensino e seus elementos constitutivos.</p>
Objetivos do programa	<ul style="list-style-type: none"> -Discutir a Universidade Brasileira e conhecer a estrutura e funcionamento da UA; -Estudar a formação do professor universitário e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na Universidade; -Construir conceitos básicos do campo da educação e da didática, e temas relacionados ao exercício profissional do professor no ensino superior; -Refletir sobre a prática pedagógica no ensino superior, tendo como parâmetros a estrutura didática do processo de ensino e seus elementos constitutivos.
Organização da Formação	<p>Projetos de pesquisa e cursos</p>

6.1 Programa de Formação para a Docência, tentativa de resposta às necessidades institucional e social

A “olho nu” alguns modelos de programas de formação parecem iguais, mas aos poucos percebo as especificidades de cada um e, com a recomposição de sua história, vem a clareza de que são especiais e correspondem às necessidades da comunidade em que estão inseridos.

Com base em uma concepção mais ampla de formação profissional e de professores é que a Universidade Araguaia- UA pensa e define suas políticas de formação continuada do profissional docente. Dentro dessa perspectiva, elaborou e executa o Programa Formação para a Docência no Ensino Superior. Está formatado em cursos com objetivos e carga horária bem específica de cada um.

Tanto a proposta inicial como a atual estão planejadas no formato de cursos. O Programa Formação para a Docência no Ensino Superior da Universidade Araguaia foi planejado objetivando dar uma resposta ao atual contexto institucional e também às necessidades da sociedade, que indicam a prioridade de investimentos na formação contínua de profissionais de todas as áreas. Pesquisas apontam para a precária formação pedagógica do professor da Educação Superior. É sabido que, em grande parte, essa formação tem como linha mestra “o exercício técnico da profissão e, no caso das Licenciaturas, a formação pedagógica dos profissionais não está voltada, via de regra, para o nível superior do ensino” (Programa Formação para a Docência no Ensino Superior, 2007, p.1).

Para analisar o Programa da Universidade Araguaia é necessário vinculá-lo ao cenário de universidade e de instituição pública que é *sui generis*. Mesmo que muitas características estejam presentes em outras instituições, nas universidades públicas elas têm conotações próprias, começando pelo sentido de público e social. São características que lhes conferem mais autonomia e liberdade nas decisões, inclusive de seus membros, perante outras instituições sociais. No “interior da instituição universitária há a presença de opiniões, atitudes e projetos

conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade” (CHAUÍ, 2003, p. 1), fatos que são mais difíceis de perceber em uma universidade privada.

A autora aponta como preocupante o processo pelo qual a universidade pública vem sendo definida e estruturada. São “normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual” (ibidem, p.3). A heteronomia da universidade é visível no aumento insano de publicações, participação em colóquios e congressos e o número exagerado de comissões e relatórios. É a chamada avaliação da produtividade quantitativa, que resulta na desvalorização e desprestígio da docência universitária. A autora também aponta a formação e a democratização como pontos cruciais para a reversão de muitos impasses vividos pela universidade pública. Uma formação que resulta em autonomia universitária e intelectual, e oportuniza à universidade decidir suas normas de formação, docência e pesquisa.

Outros desafios próprios da universidade pública devem ser enfrentados. Como aponta Sousa Santos (2005, p.55), a resposta positiva às “demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes [...]”. É preciso, afirma ele, ressituar o papel da universidade pública. Daí se explica a preocupação da UA em discutir a atual situação da universidade brasileira e o contexto próprio da Instituição como universidade e pública. Sua estrutura e seus problemas são específicos. O docente é chamado a ser sujeito nas buscas de soluções e como tal precisa conhecer bem a estrutura de uma instituição pública, seus problemas, suas causas e consequências para participar ativamente da mudança.

Por causa dos aspectos próprios da universidade pública, a formação oferecida pela Universidade Araguaia tem suas características e sua formatação. Os objetivos e conteúdos programáticos estão relacionados a suas necessidades, a sua concepção de educação pública e principalmente pelo contexto próprio da Universidade que procura promover a transformação e o desenvolvimento da sociedade.

6.2 O que fundamenta o processo formativo da Universidade Araguaia?

O que fundamenta o programa de formação da Universidade Araguaia é a reflexão sobre a prática, a atualização da Didática do Ensino Superior, o conhecimento sobre a estrutura e funcionamento da Universidade, os atuais processos de ensino e aprendizagem e a prática pedagógica. Nos parágrafos seguintes, esses fundamentos são analisados.

Segundo Leitinho (2008, p.81), para se analisar criticamente um programa de formação, alguns critérios são necessários: perceber as “diferenças entre concepções, como o modelo foi aplicado em programas ou projetos formativos concretos”, como também o equilíbrio entre a teoria e a prática, sua organização e seu gerenciamento. As críticas não devem ser para apontar erros, mas para, de forma compreensiva, indicar as diferenças e seus resultados. “Para se discutir a formação pedagógica como parte integrante do desenvolvimento docente, há que se considerar como essa formação docente organiza-se institucionalmente” (p.82). O contexto onde a formação acontece faz parte fundamental dos paradigmas de análise, estabelece relações de trocas significativas e lhe dá sentido.

A fundamentação teórico-metodológica do programa busca uma reflexão atualizada sobre a prática pedagógica do docente. A prática interligada à teoria, sem a dicotomia presente em alguns discursos e até mesmo programas de formação, em que primeiro se estuda a teoria e, em seguida, se coloca em prática o que se estudou. Segundo Lucarelli (1994), a prática vista como algo separado da teoria somente serve para a aplicação de conceitos anteriormente estudados. Antes, a primeira deve fornecer elementos de reflexão e uma alimentar a outra.

A atualização da Didática do Ensino Superior estabelecida como fundamento teórico-metodológico do processo formativo do programa não é a “prática de estratégias e procedimentos. Significa mais do que isso, trata-se, de fato, de um instrumento formativo, que conta com uma gama de reflexões teórico-práticas” (VEIGA, 2007, p. 9) e que tem como objetivo corresponder à necessidade de ensinar. Como reafirma a autora, é uma possibilidade de diálogo entre a formação, a docência e a pesquisa. Contribuindo com essa discussão, Lucarelli (2000) ressalta que a didática universitária tem como objeto de análise o que

acontece na aula universitária, volta-se para o processo de ensino, a organização de professores e alunos em torno do conteúdo específico. Favorece a “reflexão sistemática sobre a prática pessoal e de outros neste âmbito institucional, à luz de enfoques, princípios teóricos e informações próprias da disciplina” (VEIGA, 2007, p.37).

O programa de Formação para a Docência no Ensino Superior da UA (2007) ressalta a importância de se perceber a complexidade da educação como prática social e o contexto em que a instituição está inserida, sociedade e tempo histórico determinados. Afirma ainda que as pesquisas atuais apontam como precária a formação do professor da Educação Superior e, mesmo sendo uma instituição pública, não foge aos atuais índices no que se refere ao grau de formação de seus docentes, como já visto anteriormente. Continua afirmando que, embora tendo o docente realizado os pré-requisitos básicos da formação exigida para o nível, muitas vezes não tem a preparação adequada, que deve incluir o conhecimento pedagógico. A formação exigida geralmente tem o foco somente no exercício técnico da profissão. A UA, atenta a esses aspectos e também à solicitação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entende que

[...] a política mais geral de formação de professores da Instituição deve privilegiar, entre outros aspectos, a relação teoria-prática, a articulação entre formação inicial e a formação continuada, a interdisciplinaridade, a gestão democrática, a formação cultural e a indissociabilidade do ensino com a pesquisa (Programa Formação para a Docência no Ensino Superior- 2007).

Entre outros aspectos, muito presente nos documentos da Instituição está o aspecto social. Além de desenvolver os conhecimentos científicos e técnicos, é preciso que a formação contribua para o desenvolvimento da sociedade. Esta é uma exigência para os docentes da Instituição que, por meio de uma formação coerente com esses objetivos, procuram promover um ensino integrador e refletir sobre o currículo em suas dimensões dos saberes e distintas modalidades de desenvolvimento.

Para Leitinho (2008), a formação do docente da Educação Superior deve privilegiar a inovação e as formas de institucionalização e organização, possibilitando respostas às demandas das diferentes formas organizacionais das

instituições universitárias. A instituição pública, que é o caso em questão, tem um compromisso social e democrático sempre bem evidente e cobrado pela sociedade, pois é um bem público. É convocada a consolidar-se para corresponder aos desafios do contexto histórico que vivemos, “responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo [...]” (SOUSA SANTOS, 2005 p.55).

Para o autor, a resposta positiva às demandas sociais e democráticas da universidade passa por ressituar o papel da universidade pública e pela resolução coletiva dos problemas sociais, que para ele não são só locais e nacionais, mas também globais. Parece ser este o ponto central do programa de formação da UA. Em vários momentos percebe-se a preocupação com o contexto, sua responsabilidade social, o conhecimento da estrutura e do funcionamento da Universidade e a correspondência às necessidades de seus alunos. O docente aí inserido precisa preparar-se continuamente para protagonizar esse processo, e nessa preparação o programa de formação continuada dos docentes tem papel fundamental.

6.3 Concepção de formação: forma e ação do Programa de formação

Até aqui ficou clara a necessidade de se relacionar a concepção de formação que a instituição tem com seu programa de formação. Suas concepções condicionam suas ações, levam a selecionar seus conteúdos, a dar mais importância a determinados projetos do que a outros, a elaborar determinadas estratégias. O inverso também é verdadeiro, pois o que a instituição oferece em seu programa de formação influencia nas posições e atitudes dos professores. Estes vão se formando e estruturando seu pensar, agir, planejar e avaliar. É um processo contínuo que pode acontecer de forma passiva ou com rupturas que nem sempre são tranquilas.

A formação que o programa em análise oferece a seus docentes é baseada nos “processos educativos como objeto de investigação, observação,

análise e intervenção, que articule teoria e prática [...]” e tem como princípios o respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias, compromisso com a qualidade e orientação humanística. Valorizando a

[...] ação do docente na Universidade, assim, busca identificar e valorizar as diferenças, manter relações com o coletivo e com a rede de construções históricas e sociais, considerar o saber existente dos alunos, dar espaço à sua capacidade criadora, buscando (re) construir com eles um quadro de referências, imprimindo marcas pessoais e socioculturais (PROGRAMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 2007, p.2).

Tem os seguintes princípios, embasados no estatuto da Universidade:

1. O respeito à diversidade e ao pluralismo de ideias, sem discriminação de qualquer natureza.
2. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
3. A universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade.
4. O compromisso com a qualidade, com a orientação humanística e com a preparação para o exercício pleno da cidadania ao executar suas atividades (Ibidem, p.2).

O currículo real ou o oculto que permeia o programa terá sua concretização em sala de aula. A formação recebida pelo docente resulta muitas vezes em ações planejadas em seu exercício. Não é algo automático nem passivo, pressupondo que o docente em formação contínua é um sujeito ativo, reflexivo e autônomo, que traz suas experiências e que utiliza seus conhecimentos para planejar ações frente às situações inusitadas de cada sala de aula. Assim sendo, a investigação e a análise fundamentam o programa de formação da UA. Young (apud SACRISTÁN, 2000) ressalta que existe uma conexão entre as crenças epistemológicas dos docentes e os estilos pedagógicos que adotam; essas concepções são adquiridas em todo o processo de formação, seja ele inicial ou continuado.

A proposta de formação da Instituição prioriza a realidade dos processos educativos como objeto de investigação, observação, análise e intervenção. Entender a investigação e a análise como princípios básicos de aquisição de conhecimento significa transformar a antiga concepção de ensino e de aprendizagem do ensino, tido apenas como transmissão de conhecimento pelo

professor, com caráter de instrução, e da aprendizagem como uma recepção passiva e alheia à realidade do aluno. A formação que tem a investigação como metodologia de ensino transforma essa concepção em um ato pensado, interventivo e colaborativo entre alunos e professores na concretização de um dos objetivos da educação, a transformação da realidade de forma responsável, justa e solidária. Essa prática, a de investigação, dentro do programa de formação indica que a Instituição acredita no potencial de seu docente, que o deixa livre para experimentar e reinventar suas práticas e, acima de tudo, o incentiva à inovação.

Outros aspectos importantes na concepção de formação do programa são que deve ser interdisciplinar, cultural e deve primar pela indissociabilidade do ensino com a pesquisa. A investigação está relacionada à interdisciplinaridade, é uma vertente da pesquisa, auxilia na construção do conhecimento não fragmentado. Esse viés na formação de docentes cria condições ao professor de mover-se no âmbito das várias teorias, em outras áreas do saber, de também estabelecer relações com outros professores e sair do isolamento próprio da profissão. É um processo por si só dialógico. Requer abertura ao conhecimento do outro e humildade científica, onde se admite não conhecer tudo e sempre precisar do outro.

Para Fazenda (2002), a interdisciplinaridade é mais que uma maneira de planejar, é uma atitude necessária diante do conhecimento. É uma “atitude de busca alternativa para conhecer mais e melhor; [...] atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber [...]” (p. 13). Enfim, é envolvimento e compromisso com a instituição, com seus projetos, com as pessoas com as quais se compartilham os mesmos objetivos e com a autoformação.

O que se pensa como programa de formação não é aquele em que se molda o professor de acordo com o que a sociedade e a instituição acreditam ser um “bom professor”, pois “há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e mais precisamente pela comunidade escolar (institucional). Ela é fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores [...]” (CUNHA, 2008, p.89). A formação, para a autora, não é aquela que cria um rol de atribuições para os docentes e que deve ser assimilada no decorrer do programa, sem reflexão e sem compromisso autêntico. Não é também algo unitário com critérios e

referenciais comuns a todas as instituições. Tampouco deve ser somente resposta às pressões externas, seja da sociedade, dos órgãos oficiais e ou da instituição, mas produto intencional da reflexão criteriosa, dentro do contexto histórico e que corresponda às necessidades reais dos envolvidos. A concepção de formação implícita nos documentos deixa vestígios de uma formação atualizada e contextualizada tanto com os estudos sobre o tema, como com as necessidades dos professores.

6.4 Destinatários da formação: docentes da Universidade Araguaia, sujeitos aprendentes

Tentar identificar a concepção de docente contida nos documentos da UA não foi uma tarefa muito fácil. São poucos os indícios dessa concepção. Primeiramente, há uma constatação de que professor da Educação Superior tem uma formação pedagógica precária e sua formação básica é, muitas vezes, baseada em conhecimentos técnicos. Ainda, que esse docente precisa superar o processo de ensino fragmentado.

A atitude frente a essas constatações é que representa a real concepção de docente. Depende muito de como a instituição encara esses dados que estão aí. Muitos autores como Veiga (2005), Leitinho (2008), Gil (2008), Masetto (2005) Pimenta e Anastasiou (2005), entre outros, confirmam essa falta de formação pedagógica constatada pela instituição. No entanto, só reconhecer não basta. Acreditar no potencial do professor, perceber sua capacidade de superação e comprometer-se com esse desenvolvimento é que faz a diferença. E o desejo da Instituição – UA é reverter esse processo por meio de seu programa, propiciando uma passagem da formação técnica e de conhecimentos somente específicos para uma formação pedagógica em que o docente seja crítico, reflexivo e que incorpore a pesquisa como princípio educativo. “Não se trata, em absoluto, de culpar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no Ensino Superior” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005 p. 104).

A valorização do docente ocorre de diversas formas, e o Programa de formação é uma delas. A maneira como a Instituição percebe seu docente, sua compreensão de docência e as finalidades do ensino determinam seu projeto de formação. Um programa que corresponda a essa carência pedagógica não pode reproduzir o que o professor já traz como experiência de docência, mas proporcionar espaço de reflexão, de autoavaliação e de indagações, onde o professor esclareça o significado de ser docente e principalmente o de ser docente da Educação Superior. Talvez, nesse planejamento, seja o momento da instituição rever suas concepções de docente, de docência, de ensino e de aprendizagem. E, ao invés de continuar a reprodução de conceitos e atitudes descontextualizados, criar novas experiências pertinentes às atuais necessidades de formação.

Para isso, não se pode desconhecer e tampouco desconsiderar a história sociocultural do docente. Ele é um sujeito histórico e que traz consigo uma bagagem de conhecimento, expectativas, dificuldades e capacidades. Desconsiderá-la seria uma visão ingênua. Segundo Kincheloe (1997), essa subjetividade contida em nossa história constrói limites e possibilidades em nosso desenvolvimento e em nossas relações.

[...] somos incapazes de auto-análise se não tivermos solo que nos permita ver de onde viemos. [...] somos incapazes de análise crítica do propósito da escola (instituição), não temos ideia de por que as coisas são como são. Esta é a condição sob a qual a maior parte da educação do professor acontece (p. 23).

Na Educação Superior, pressupõe-se que o professor que ingressa nesse nível de ensino venha com mais experiência, mais estudos e leituras e com uma visão de educação mais abrangente. Portanto, a formação proposta deve partir desse solo, do que o professor já sabe e do que ele quer e precisa saber, para que com esse entendimento promova possibilidades de avanço e de crescimento a esses professores.

6.5 Formação para quê? Aonde se quer chegar?

Os objetivos do programa de formação da UA são claros e específicos para a realidade da instituição que é uma universidade e pública. Estão estabelecidos de acordo com seus cinco cursos:

- a) Docência no Ensino Superior — Estágio Probatório. Seus objetivos são:
- Discutir a Universidade Brasileira e conhecer a estrutura e funcionamento da Universidade Araguaia;
 - Estudar a formação do professor universitário e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na universidade;
 - Construir conceitos básicos do campo da Educação e da Didática, e temas relacionados ao exercício profissional do professor no ensino superior;
 - Refletir sobre a prática pedagógica no ensino superior, tendo como parâmetros a estrutura didática do processo de ensino e seus elementos constitutivos.
- b) Docência no Ensino Superior — Formação Permanente tem os seguintes objetivos:
- Construir uma nova visão dos alunos universitários e adotar novas orientações metodológicas centradas na aprendizagem;
 - Reconhecer que incerteza, complexidade e responsabilidade estão presentes nas tentativas de inovação.

E acrescenta os objetivos específicos:

- Discutir sobre a universidade brasileira e conhecer a estrutura e o funcionamento da Universidade Araguaia;
- Refletir sobre o próprio modo de aprender e ensinar;
- Empregar pedagogicamente instrumentos tecnológicos; propiciar oportunidades de ampliação dos repertórios de experiências dos participantes;
- Construir conceitos básicos de campo da Educação e da Didática e discutir temas relacionados ao exercício profissional do professor no ensino superior;
- Aprender a selecionar conteúdos e metodologias significativas a partir das concepções assumidas e da visão interdisciplinar da ciência atual.

- c) Docência no Ensino Superior — Professores Substitutos, com os objetivos:
- Discutir sobre a universidade brasileira e conhecer a estrutura e o funcionamento da Universidade Araguaia;
 - Estudar a formação do professor universitário e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem ocorridos na universidade;
 - Construir conceitos básicos de campo da Educação e da Didática e temas relacionados ao exercício profissional do professor no ensino superior;
 - Refletir sobre a prática pedagógica no ensino superior, tendo como parâmetros a estrutura didática do processo de ensino e seus elementos constitutivos.
- d) Formação em gestão acadêmica, com os seguintes objetivos:
- Refletir sobre elementos da política da universidade, procedimentos e atividades exercidas pelos gestores na Instituição;
 - Discutir e rever posturas para aperfeiçoar o trabalho dos gestores;
 - Apoiar o docente que está assumindo a gestão acadêmica de um curso de graduação, no exercício de suas funções;
 - Vivenciar situações do cotidiano da gestão de Unidades Acadêmicas nas diferentes esferas.
- e) Seminários de Formação na Graduação da Universidade Araguaia. Objetivo dos seminários:
- Promover a discussão e a avaliação da Graduação da Universidade Araguaia, por meio da apresentação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e do debate de temáticas específicas nos Cursos de Licenciaturas, de Bacharelado e de Específicos da Profissão.

Os objetivos propostos pelo programa a serem atingidos pelos cursos são bem específicos e trazem em seu bojo a preocupação em se entender o contexto da universidade de modo geral e o contexto específico da Universidade Araguaia. Há também a preocupação com a docência universitária e as implicações desta no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, alguns são, a meu ver, em suas formulações, bem técnicos e fechados em si, como estudar, reconhecer, empregar, aprender a selecionar, rever posturas, apoiar. Outros demonstram implicitamente o

sentido de reprodução e de prescrições de certezas. Determinam o sentido da ação que se pretende do professor. Parece não haver espaço para as dúvidas geradoras de pesquisa como também mostram a concepção da prática pedagógica que norteará a execução do programa, porque em volta dos objetivos gravita a ação que os colocará em prática. Nesse sentido, parece ser mais uma prática adaptativa que criadora, propiciando a homogeneidade e não a reflexão do contexto diferenciado onde acontece o processo de ensinar e de aprender (SACRISTÁN,1990).

Os objetivos refletem a intencionalidade da formação e a concepção de ensino e de aprendizagem que se acredita como ideal. Como afirma Contreras Domingo (1991, p. 79): “Pois bem, esta intencionalidade é sempre expressa de um modo ou de outro, uma proposta de aprendizagem, isto é, uma proposta de comunicação que busca determinadas repercussões no pensamento e na ação dos alunos”. Portanto, os objetivos estabelecidos resultam em uma formação mais crítica ou menos crítica; mais prática ou menos prática, que irá ou não favorecer a coletividade ou a individualidade. Neste sentido, os objetivos propostos pelo programa resultam nos cursos oferecidos, com temas preestabelecidos, com conceitos que devem ser apreendidos e colocados em prática. Não há como ser diferente, parece não haver espaço de investigação, de contradições e aproveitamento do contexto como conteúdo a ser estudado, pesquisado, nem a possibilidade de transformar os interesses individuais em institucionais e coletivos.

Para Imbernón (2001), a formação contínua de professores deve ter cinco eixos de atuação: a reflexão prático-teórica; a troca de experiências entre iguais; a união da formação a um projeto de trabalho; o estímulo crítico e o desenvolvimento profissional da instituição. Para o autor, a formação tem como base uma reflexão dos docentes sobre sua prática, para um exame sobre suas teorias implícitas que resulte em uma autoavaliação e reorientação do trabalho. Para isso, é necessário “Abandonar o conceito obsoleto de que a formação é atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria” (p. 49).

6.6 Organizar e programar para formar: articulação entre teoria e prática

O programa de formação da UA tem formato de cursos, desde o estágio probatório até a gestão: Curso I – Docência no Ensino Superior/Estágio Probatório; Curso II – Docência no Ensino Superior/Formação Permanente; Curso III – Docência no Ensino Superior/Professores Substitutos; Curso IV – Formação em Gestão acadêmica; Curso V – Projeto: Seminário de Formação na Graduação da UA.

Dos cursos estabelecidos, o primeiro, Docência no Ensino Superior/Estágio Probatório, é obrigatório a todos os “docentes ingressantes na UA e que não possuam experiência mínima de dois anos consecutivos de magistério em Instituições Federais de Educação Superior- IFES” (PROGRAMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR, 2007). Por isso, a Pró-reitoria de Graduação promove anualmente esse curso. Sua finalidade, além de subsidiar o professor no exercício da docência, fornece instrumentos para que o docente tenha um olhar mais amplo sobre a Educação Superior e a realidade da UA, suas práticas docentes e atividades coletivas dos professores. Este primeiro curso está assim organizado:

Conteúdo programático:

- A Universidade Brasileira e a Universidade Araguaia
- Tópicos de Didática no Ensino Superior
- Estudo de caso – situações-problema

Carga Horária: 56 horas

Público-alvo: Professores em Estágio Probatório

Os outros cursos não são obrigatórios, mas coincidem em suas propostas de apoio ao docente, como, por exemplo, o curso de Docência no Ensino Superior/Formação permanente que se propõe oferecer a possibilidade de renovação dos conhecimentos e desenvolvimento pessoal e profissional. Segue uma metodologia de trabalhos em grupos e discussões coletivas, aulas expositivas e dialogadas. São aulas semanais e no período noturno com uma carga horária de 48 horas. É assim programado:

Conteúdos programáticos:

- A Universidade Brasileira e a Universidade Araguaia
- Tópicos de Didática no Ensino Superior: o processo de aprender e ensinar; conceitos do campo da Educação e da Didática; conteúdos de ensino; interdisciplinaridade
- Estudo de caso – situações-problema

Carga Horária: 48 horas

Público-alvo: Corpo docente da Universidade Araguaia

O terceiro curso oferecido pela instituição nesse programa é Docência no Ensino Superior/Professores Substitutos. A Universidade tem um número representativo de professores substitutos que são oriundos das diversas áreas de conhecimento e, muitas vezes, não possuem formação pedagógica. Por isso, oferece a oportunidade de discutir o processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior. O curso ocorre por meio de aulas expositivas, discussões, leituras, trabalhos em grupo e elaboração de plano de ensino com a seguinte formatação:

Conteúdos Programáticos:

- A Universidade Brasileira e a UA
- Tópicos de Didática no Ensino Superior
- Estudo de caso – situações-problema

Carga Horária: 32 horas

Público-alvo: Professores substitutos da UA

A Universidade oferece também o curso Formação em Gestão Acadêmica por perceber a necessidade que o gestor acadêmico tem de conhecer o exercício de suas funções. Reconhece que é um momento propício de socializar o padrão de procedimentos das políticas da Universidade. É também um “bom momento para rever posturas sedimentadas na cultura de gestão da Instituição” (UA, 2007). A metodologia adotada para esse curso é de exposição oral, atividades em grupos, visitas técnicas, aulas práticas e estudo de caso. Tem duração de 28 horas e a seguinte organização:

Conteúdos Programáticos:

- A Universidade – Plano de Gestão
- Regulamento Geral de Cursos de Graduação da UA e Resoluções
- Rotina Administrativa da Coordenação de Cursos
- Gestão Pedagógica
- Apoio Institucional ao aluno de graduação

Público-alvo: Gestores, Professores e Técnico-administrativos da Universidade

Araguaia

Por último, o Projeto: Seminários de Formação na Graduação da UA. Através da apresentação de projetos, propõe debater as temáticas específicas dos cursos de Licenciatura, de Bacharelado e de específicos da profissão. São debates de vários temas em mesas-redondas abertas ao público. Os temas propostos são:

- As práticas de ensino e estágios nos Projetos Pedagógicos de Licenciaturas
- A pesquisa na formação profissional
- Educação a distância

Carga horária: 8 horas por seminário

Público-alvo: Corpo docente e discente da UA

Alguns aspectos do programa merecem ser discutidos e analisados à luz da contribuição de alguns autores: o formato de curso, a duração de cada um, a metodologia adotada, temas preestabelecidos e a obrigatoriedade de participação. Antes de abordar os aspectos apontados, chama a atenção de Zabalza (2004) o curso para os professores substitutos. Observa que são professores pertencentes ao mundo da prática, exercem a docência como atividade secundária e provisória, com pouco tempo para se dedicar à formação. Mesmo assim, têm papel relevante na universidade em relação à formação dos discentes. É preciso encontrar outras alternativas, que não sejam cursos, para sua formação.

Voltando ao primeiro aspecto mencionado, o de formação de docentes em formato de cursos, Zabalza (2004) questiona as poucas contribuições que possam vir deles ou das oficinas e outros eventos nesse formato. Isto por serem esporádicos e por não se vincularem às práticas e aos problemas profissionais vivenciados pelos docentes participantes.

Imbernón (2009) é mais contundente em suas críticas ao modelo de formação como conferências, cursos padronizados, que para ele ainda são predominantes e repassam a ideia de professores ignorantes. É uma “estupidez formativa” (p. 9). Afirma ainda que, para solucionar o problema de formação, é necessário que o método faça parte do conteúdo, “tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (p. 9). Continua ele: “nenhuma formação permanente de professor pode acontecer desligada do contexto político e social da localização da instituição. O contexto condiciona as práticas de formação”.

Para Garcia (1999), não existe modelo fechado de formação. Cada um tem que acompanhar a necessidade de diferenciação com estratégias de desenvolvimento específico de cada local. Por isso, não podemos descartar totalmente a modalidade de formação apresentada. Podemos perceber aspectos construtores e desenvolvidos a partir do contexto da instituição. Talvez haja a possibilidade de ser um momento participativo em que as inquietações e dificuldades dos docentes possam ser discutidas pelos pares e, juntos, encontrarem ajuda para os dilemas da profissão. O importante é não parar aí; é preciso dar continuidade e repensar esse modelo, promover debates entre todos os envolvidos no processo e (re) construir uma cultura de formação diferente da que vem sendo feita há muitos anos. Não é uma tarefa fácil, mas necessária. Para que aconteça, como afirma Imbernón (2009), é preciso levar em consideração alguns aspectos:

- O questionamento da pura transmissão nocionista e conceitual [...]
- A importância do trabalho em equipe e do verdadeiro colegiado.
- O desconforto de práticas formativas baseadas em processos de um *expert* [...] que tenta solucionar os problemas do professorado [...]
- A introdução, embora lenta, da capacidade do professorado de gerar conhecimento pedagógico [...]
- O fator da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação [...] questionamentos de práticas uniformizadas e potencializaria a formação a partir de dentro [...] (p. 21 e 22).

Os resultados da reestruturação são percebidos pela inovação, pela visualização de uma nova cultura formativa, a introdução de novas perspectivas e metodologias, pelos novos conhecimentos pedagógicos, mudança de relação de poder, possibilidade de autoformação, trabalho em equipe e comunicação. Acima

de tudo, o melhor resultado é a ressignificação do papel do docente, que passa a ser protagonista ativo de sua formação.

A obrigatoriedade da participação no curso é um dilema enfrentado pela instituição. Para Zabalza (2004), mesmo sendo uma política institucional, os professores farão o que lhes for mais conveniente. A melhor saída, segundo ele, é aplicar as três condições de aprendizagem, aludidas por Fernández Huerta: eliminação, estimulação e pressão. A primeira “é eliminar os obstáculos que dificultam a aprendizagem” (organizacional, falta de recursos, pressões etc.); a segunda é a estimulação, pois para conhecer é preciso estar motivado, saber que benefícios esse novo conhecimento trará. Às vezes, “nem a eliminação nem a motivação são suficientes para promover a formação” (p.149 e 150). Aí entra a terceira pressão, que ajuda a “superar a tendência inata à inércia”. São estratégias para melhorar o funcionamento da instituição.

É inegável a preocupação institucional com os conhecimentos pedagógicos dos docentes da Educação Superior, mas a questão está na forma como se tenta superar esse problema. Não basta oferecer a formação, é necessário saber que formação oferecer. A reflexão sistematizada do fazer pedagógico do docente, de seu desempenho como professor, sua prática pedagógica devem ser o conteúdo e o foco da análise dos programas de formação, e o docente, o sujeito dessa prática (MASETTO, 2005). O autor afirma ainda: “não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo específico de seu campo científico” (p.97). É necessário situar a formação no contexto histórico do professor.

6.7 O Programa da Universidade Araguaia visto por dentro: entrevista com a mentora e a coordenadora do Programa

As mesmas categorias serão utilizadas na análise das respostas das entrevistas da UA (objetivos e pressupostos teórico-metodológicos do Programa; processo de implementação, dificuldades enfrentadas e conquistas percebidas; diferenças de atuação entre o professor que participa ou participou daquele que não

participa do Programa e o que poderia ser diferente) e a correspondência dos entrevistados segue a sequência da primeira Universidade, que é: a mentora do Programa, Prof.^a Maria, e a coordenadora Prof.^a Dina. Não foi possível entrevistar a Pró-reitora de Graduação da UA. As entrevistas aconteceram de maneira agradável e as duas foram muito solícitas com meu pedido. A Prof.^a Maria está aposentada há alguns anos e afastada da Universidade. Lembrou-se de todos os fatos relacionados à implantação do Programa e demonstrou um carinho especial pela formação de professores. Com relação à Prof.^a Dina, apesar de todos seus compromissos, sempre atendeu a meus telefonemas e, quando fui entrevistá-la, reservou um horário para conversarmos, forneceu todos os dados pedidos e por meio de suas informações cheguei até a Prof.^a Maria.

Inicialmente foram estabelecidos três objetivos para o Programa de Formação da UA, como relembra a Prof.^a Maria:

A primeira questão foi o currículo. Uma discussão grande na câmara de pós-graduação. Currículo era algo que estava estabelecido e não se podia mexer. A segunda era a relação das disciplinas dentro do currículo que era considerada absolutamente estática, isolada, cada um era um mundo. Essa era uma questão difícil para nós. A integração que seria de fato a relação das disciplinas com o eixo do curso. Que curso é esse? Que se pretende com esse curso? Que profissional se quer formar? Uma terceira questão gravíssima era a relação do professor com o aluno. Recebíamos queixas e queixas dos alunos. Tinha professor que, por princípio, não conversava com aluno. Jamais se entendeu que a relação com o aluno fosse uma relação pedagógica. Passava pelo conhecimento, pelo desenvolvimento [...] era tida como relação afetiva, simpatia e antipatia. À medida que fomos percebendo toda essa gama de problemas, fomos pensando qual seria o caminho. Um caminho que a gente pensou foi começar a reunir esses professores, não mais em seções de discussão e reflexão sobre o trabalho, mas em circunstâncias mais formais. Foi aí que pensamos nos cursos para a formação desses professores. A ideia primeira era de se criar cursos.

Os objetivos do Programa, inicialmente, eram distintos dos estabelecidos atualmente. A preocupação inicial estava bem relacionada às necessidades percebidas no contexto de Universidade e de vivência dos professores e também dos alunos. Os colegiados percebiam a urgência de se discutir o currículo como fator relacionado ao curso/disciplina. Os alunos reclamavam da relação professor/aluno e a interferência que isso tem no aprendizado, “relação pedagógica”. O caminho foi inverso. Pela resposta da Prof.^a Maria, foi possível perceber que já havia momentos de discussão sobre o trabalho, em circunstâncias informais. Agora

se buscava reunir os professores para momentos oficiais, criar cursos. A percepção dos problemas vivenciados pelos docentes é um passo fundamental para o estabelecimento de objetivos. A constatação de onde se quer chegar com as ações norteia o processo.

No entanto, é preciso contextualizar esse movimento na UA. Ele aconteceu no final dos anos oitenta e início dos anos noventa. Segundo Imbernón (2010), a formação de professores tinha uma conotação de treinamento que levava o professor a adquirir conhecimentos e habilidades para a realização de sua tarefa pedagógica. Como já bem conhecido, nesse modelo há sempre alguém que forma alguém, que seleciona as atividades formadoras, decide o que ajuda os professores a alcançar os resultados esperados, e esses resultados às vezes nem são esperados pelo professor, mas por quem pensou o curso. Para esse modelo funcionar e reverter em possíveis resultados positivos, ressalta o autor, será necessário um acompanhamento do professor em sala de aula. No âmbito da Educação Superior, algo quase impossível de acontecer.

O que é importante ressaltar nesta análise é que o início do Programa estava de acordo com o que se divulgava na época sobre formação de professores, embora já se ventilasse um modelo alternativo de formação, “com questionamento da prática, mediante projetos de pesquisa-ação [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 20). É necessário acompanhar as mudanças que influenciam diretamente a Educação e não parar no tempo, estancar o processo e acreditar que o modelo inicial é eterno e que correspondeu e corresponderá às necessidades dos docentes, sempre. Buscar novos caminhos, primeiro sensibilizar-se com as necessidades dos docentes e, em seguida, conhecer as discussões nos cenários nacionais e internacionais de pesquisa sobre o tema, por meio de congressos, de seminários, de colóquios e também publicações. Este é o caminho para a reflexão e a busca de novas alternativas.

Os fundamentos teórico-metodológicos que norteavam o programa, inicialmente, eram de autores que estudavam o currículo, a avaliação e a relação professor/aluno, sempre no sentido de dar sustentação às discussões nos cursos oferecidos aos professores. Os fundamentos atuais são, segundo a Prof.^a Dina,

Os da teoria crítica e de reconstrução social. Entretanto, os ranços da nossa formação positivista se manifestam constantemente. Um professor não se forma com uma única perspectiva. Buscamos avançar para uma compreensão mais ampla sobre os estudantes universitários, como eles aprendem, quais interações melhor auxiliam nessa aprendizagem e nessa busca lançamos mão de muitos referenciais.

Pela resposta da Prof.^a Dina e nas entrelinhas das respostas da Prof.^a Maria, o programa tem uma fundamentação relacionada às tendências pedagógicas ligadas às finalidades da Educação. Referem-se mais diretamente às questões de metodologias adotadas nos cursos e com os temas que serão discutidos com os professores. É preciso repensar esta questão, buscar uma fundamentação própria do programa e não só dos cursos oferecidos. Sobre isso, Cruz (2006, p.24) afirma: “As alternativas conceituais não determinam a estrutura dos programas, nem as políticas concretas de formação docente, mas sim, orientam a finalidade das ações formativas e indiscutivelmente facilitam as análises de sua pertinência”. Os enfoques conceituais, segundo o autor, ajudam a entender a situação, as finalidades e a reconhecer as práticas formativas coerentes às necessidades dos docentes.

A teoria crítica e a de reconstrução social fazem parte da pedagogia progressista, que tenta superar as práticas tradicionais de ensino e valorizar a prática social concreta. É uma teoria que “dispensa apresentação no cenário pedagógico brasileiro” (FREITAS, 2008, p. 27). Dentro do contexto de programa de formação de docentes, auxilia na escolha dos temas, na forma como serão conduzidas as discussões e na própria organização dos cursos. Assim, do modo como está colocado, remonta à tendência liberal, mas não é verdade. A teoria crítica e a de reconstrução social não produzem uma prática mecanizada e tecnicista. Fazem ruptura com essas tendências, têm como princípio o fazer pedagógico como prática social.

A implantação do Programa, como afirma a Prof.^a Maria, não foi um processo fácil. Houve resistências e posições contrárias.

Esquematizamos com o apoio da câmara de Graduação e fomos procurar os professores. Queríamos mesmo era responder, dar uma solução para esses problemas que estávamos enfrentando. Não era um curso porque os professores tinham que fazer uma especialização. Era em cima daquilo que a gente considerava que estava emperrando o processo de ensino e aprendizagem dessa universidade.

No início, como hoje também, o programa oferecia cursos para os professores recém-contratados e aqueles com mais tempo de serviço. É importante informar que houve uma ruptura no programa por um tempo. Em um período não mencionado, o Programa parou de funcionar e, quando o retomaram, o fizeram com a mesma configuração, a de cursos. Nesta segunda fase, a Prof.^a Dina acrescenta:

O programa foi bem aceito pela administração superior e conta com a participação de todas as seis Pró-Reitorias. Os Pró-Reitores e ou seus Assessores têm um momento para apresentarem suas ações e pró-reitorias no Curso para professores em período probatório e professores substitutos.

Quanto aos professores, sempre houve um pouco de dificuldade de aceitação, como ressaltam as professoras: [...] *os cursos eram considerados desnecessários. Quando convocávamos os professores para essa discussão, eles diziam que estavam muito ocupados. Que não tinham tempo a perder com essas discussões (Prof.^a Maria). Os professores apresentaram resistência em participar do curso pela obrigatoriedade, mas depois que iniciaram eles admitiram que foi válido. Sugerem modificações a cada edição. (Prof.^a Dina).*

Resistência sempre haverá. Mesmo que o docente se sinta insatisfeito com a profissão, perceba os pontos negativos e as dificuldades no exercício dela, reconheça a precariedade na formação, mesmo assim resiste em sair da zona de conforto. As reações perante um programa de formação são muito variadas, uns criticam e se opõem frontalmente; outros aceitam, mas com desconfianças. Geralmente essas resistências trazem dificuldades na execução do programa. Contudo, também podem trazer contribuições no sentido de avaliação e de oferecer melhor formação e desenvolvimento profissional.

Relembro a questão da ruptura no programa e sua posterior retomada. Para o reinício do programa, o momento histórico tem que ser considerado e deve nortear a reformulação das ações. Para Popkewitz (1986, apud SACRISTÁN, 1995, p. 65), a alteração da prática pedagógica, e aqui me refiro especificamente à do programa de formação, implica a “compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes: o contexto propriamente pedagógico; o contexto profissional dos professores e o sociocultural”. Todos esses contextos proporcionam elementos importantes para a reavaliação de qualquer prática pedagógica. Inteirar-se da

literatura atual de formação de professores, das práticas dos docentes, dos aspectos que envolvem a profissão e das mudanças socioculturais é uma atitude imprescindível no planejamento de algo tão fundamental como um programa de formação e, ainda mais, de professores que são formadores.

Certamente, é preciso reconhecer que existem conquistas e vitórias no Programa de formação, mesmo que sejam pequenas: abertura para novas discussões, entendimento do funcionamento da Universidade, troca entre os pares e outras. As transformações vão acontecendo aos poucos. A Prof.^a Maria não soube responder sobre as conquistas, apenas afirmou: *Durante dois anos tentamos levar, mas com muita dificuldade. Os resultados, não tenho notícias.* Quanto à Prof.^a Dina, o que ela percebe é

Menor resistência dos professores, sobretudo os das ditas “áreas duras” em participar da formação pedagógica. Reconhecimento da necessidade do conhecimento pedagógico do conteúdo. Valorização da troca de experiência entre as diferentes áreas de conhecimento e diferentes profissionais. Demanda para o PROGRAD participar das Semanas Pedagógicas com temas como: Planejamento Educacional, Projeto Político-Pedagógico do Curso, Plano de Ensino, Avaliação da Aprendizagem, Metodologias Inovadoras.

A Prof.^a Maria aponta as seguintes dificuldades:

Tivemos muito trabalho com o material didático, selecionamos muito material, a câmara de Graduação trabalhou muito nessa ideia, nessa intenção. Investimos muito [...] Eu tenho uma avaliação que nós não fomos suficientemente fortes para confrontar o estado de acomodação dos professores.

Para a Prof.^a Dina são: *[...] atrair os professores com necessidade de formação pedagógica para as atividades do programa. Manter ações de continuidade e não pontuais na formação [...].*

As conquistas e as dificuldades convergem para um ponto comum: a participação dos docentes. Por um lado, tê-los participantes, colaborativos, dispostos a discutir sua prática é uma conquista. Por outro, a desconfiança, a falta de interesse, de tempo e a acomodação que os afastam da participação são as maiores dificuldades. É preciso analisar criticamente as causas dessas duas vertentes, a participação e a não participação. Por que o docente resiste em participar de momentos de formação? Em relação aos docentes da Educação Superior, essa

resistência é maior? Fernandes (2005) aponta algumas possíveis causas desse desinteresse. A primeira é a dificuldade do docente universitário em colocar-se como profissional do ensino, visto que ele é sempre um profissional de outra área que se tornou docente, por isso, o ensino não faz parte de suas preocupações; a segunda é que existem poucas instituições com iniciativas sistematizadas de formação pedagógica de seus professores; quando as tem, a divulgação dos programas é outra dificuldade, além de faltar incentivos para que a proposta se desenvolva.

Sobre a diferença na prática docente dos que participam ou participaram do Programa, nenhuma das professoras soube responder. Alegaram falta de dados: *Não tenho dados para responder a essa questão. Não fizemos estudo comparativo* (Prof.^a Dina). No que se refere à melhoria do Programa, a Prof.^a Dina enumera:

1. *Participação de professores com experiências positivas, inovadoras, que promoveram aprendizagem em determinado campo do conhecimento em oficinas com esse mesmo campo ou áreas afins.*
2. *Discussões de temas propostos pelos professores em seminários, com trabalhos em pequenos grupos apresentando possibilidades metodológico-didáticas.*
3. *Inclusão de visitas a setores, órgãos complementares e suplementares, com atividades formativas inerentes a esses órgãos, sobretudo para os professores iniciantes.*
4. *Sistematização dos trabalhos realizados nos Cursos e produção de conhecimento a partir deles, aprofundamento ao longo do tempo.*

As sugestões dadas pela Prof.^a Dina são viáveis e podem trazer novas aprendizagens e inovação tanto aos participantes, quanto à instituição. Além disso, são também sugestões coincidentes com as dos professores. Eles pedem para serem ouvidos em suas necessidades, o que está implícito na sugestão 2 da professora Dina, e terem oportunidade de demonstrar seus conhecimentos e suas experiências como se apresenta na sugestão 1. No entanto, é preciso mais. Os professores querem mais, por que reconhecem suas fragilidades. O programa de formação tem essa responsabilidade de atender aos professores e não pode furtar-se a ela. Não só atender a seus anseios como também às exigências que a educação de modo geral nos impõe, corresponder às reivindicações do mundo do trabalho e principalmente buscar a valorização da profissão docente. Tudo isso faz parte da missão e do compromisso da formação dos docentes da Educação Superior.

6.7.1 Professores dos cursos do Programa: diálogo com quem executa o Programa

Os interlocutores contatados para participarem deste estudo fazem parte do grupo de professores que ministram disciplinas nos cursos do Programa. São mais ou menos oito professores do grupo. Para contribuir com a pesquisa entrei em contato com três deles. Foram escolhidos por indicação da coordenadora e pela facilidade do contato, pois além de ministrarem disciplinas no curso trabalham diretamente ligados à Pró-reitoria de Graduação. Os interlocutores receberam nomes fictícios: Prof.^a Raquel, Prof. Jaime e Prof.^a Janete. As mesmas categorias de análise da outra instituição serão adotadas aqui: atuação no programa, conquistas e diferenças de atuação do professor que participou e daquele que não participou do Programa, dificuldades percebidas no Programa e sugestões para a melhoria do mesmo.

A atuação dos professores no Programa é ministrar aulas sobre temas preestabelecidos. A Prof.^a Janete afirma: *Trabalho com vários temas e com orientação dos trabalhos no final do curso em Jataí. Trabalho avaliativo.* O Prof. Jaime acrescenta que *é encarregado de planejar o desenvolvimento das atividades do Programa de Formação, que envolve vários cursos [...].* Como o Programa tem uma configuração de curso, é natural que esses professores ministrem aulas sobre os temas escolhidos. No entanto, é importante entender o papel do professor nesses cursos. O modo como atuam pode trazer novas reflexões para o processo de ensino e aprendizagem, diferentes modos de entender a docência, a relação aluno/professor e a avaliação, como também reforçar o perfil de professor que a maioria traz em seu imaginário construído e consolidado pela forma de ensinar de seus antigos mestres. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), o desafio é superar “o paradigma tradicional de professor palestrante e aluno ouvinte, que nos foi ensinado pela nossa vivência de aluno, [...] e por meio de estudos, atualização e reflexão construir um paradigma atual, [...] no qual a construção e a parceria sejam elementos fundamentais da relação” (p. 211). Claro que o formato do programa influencia muito na formação, mas a postura do professor e a dinâmica como conduz a aula são determinantes para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

As conquistas percebidas pelos professores depois da implantação do programa são que *Há uma maior preocupação dos novos docentes, especialmente daqueles que não têm formação pedagógica, com questões ligadas à atividade de ensino e ao processo de aprendizagem* (Prof. Jaime). O professor da Educação Superior, muitas vezes, começa sua docência sem uma identidade com ela. Geralmente ele tem referência somente com sua primeira profissão e formação. A atual identidade profissional não se constrói apenas com o trabalho ou a relação com o grupo de alunos ou a disciplina que leciona, afirma Zabalza (2004), mas por meio do projeto formativo da instituição. Portanto, o programa tem um papel fundamental nessa transição que o docente faz de uma profissão para outra. A Prof.^a Janete afirma que *é uma oportunidade singular para conhecer os professores que estão entrando na universidade, perceber as dificuldades na visão desse recém-professor para a docência universitária*. Os encontros no programa são oportunidade de sair da solidão própria da profissão e partir para a solidariedade partilhada das dificuldades, principalmente de quem está começando um novo caminho. É uma ótima oportunidade para a instituição perceber as dificuldades dos recém-chegados e tentar fazer uma história diferente na docência de partilha, de colaboração e que potencialize um novo “projeto formativo integrado e original” (p.127).

A Prof.^a Raquel atesta que

Há uma boa aceitação do Programa, segundo pode-se inferir pelas avaliações que realizamos no final de cada curso. Tanto os professores recém-ingressos como os substitutos têm atestado a contribuição do mesmo para a discussão e a reflexão do seu trabalho docente. No curso de formação permanente, outra ação do Programa, os depoimentos são positivos também, apesar de que a demanda é ainda reduzida para esses cursos. Relaciono as conquistas obtidas desde a implantação do Programa e as mudanças na atuação do professores que participaram dos cursos, por que são todas positivas e trazem benefícios tanto para o processo ensino e aprendizagem como para a Instituição em geral.

A avaliação que a Prof.^a Raquel faz das contribuições do programa versa sobre o que os professores dizem ao final de cada curso, mas pouco pontua. Em que os cursos têm contribuído realmente? Em que aspectos colaboram para a discussão do trabalho docente? O curso de formação permanente há muito tempo não acontece por falta de inscritos. Não acontece porque não é obrigatório ou porque não atrai a participação do professores. Ou as duas coisas ao mesmo tempo?

Não existe [...] *uma investigação rigorosa analisando a prática docente antes e depois do curso*: esta foi uma afirmação unânime de todos os respondentes. Em seguida, acrescentavam alguns pontos positivos como resultado do Programa. A modificação na atuação dos participantes é percebida pelos professores que os acompanham por algum tempo durante o curso e, depois, esporadicamente nos eventos da Universidade. A Prof.^a Janete assim avalia:

Há e é possível perceber isso quando fazemos reuniões, eventos, seminários: o professor recorda, retoma elementos e até mesmo utiliza aquilo que a gente discute nos cursos, Aqueles que entraram fechados, saem com uma reflexão, sim. Podem não ter uma facilidade de modificar sua prática... A gente sabe que essa desconstrução não é muito fácil. Para mim, essa inquietude pode dar resultado.

A Prof.^a Raquel também concorda com a mudança de atitude e afirma: *Pelos depoimentos, temos indícios de que há diferenças, principalmente em questões referentes à relação professor-aluno e a práticas de avaliação da aprendizagem*. Analisar o programa implica também identificar seu alcance e seu significado na prática do docente que dele participa. São muitos os motivos pelos quais os resultados do Programa devem ser avaliados. Primeiro, porque houve um diagnóstico e um objetivo a se alcançar com a formação, algum aspecto carecia de aprofundamento, reflexão e de conhecimento. Em segundo lugar, houve um investimento por parte da Instituição, tanto financeiro como de tempo e humano e, por fim, não que não existam mais motivos, há um resultado que é esperado. Ao se elaborar um programa de formação, sempre existem possibilidades de melhoria das práticas de quem dele participa, de atualização e outras expectativas. Portanto, os resultados são fundamentais para a continuação do Programa, como ressalta Santos (2001). É preciso estabelecer vínculos entre os processos de formação e a prática docente a que se destina a formação.

Segundo os professores dos cursos, algumas dificuldades são as mesmas já respondidas pela coordenadora do Programa. A principal é que muitos professores ainda não têm consciência da necessidade de formação pedagógica, como afirma a Prof.^a Raquel:

A principal dificuldade é a concepção ainda muito presente no corpo docente das instituições de ensino superior de que, para ser professor universitário, basta ser um especialista no conteúdo da disciplina para a qual está sendo admitido. Outra dificuldade vivenciada é a falta de

prioridade para esse tipo de atividade na Instituição, gerando uma situação de que sempre os professores estão sem tempo, têm outras atividades a fazer, que os coordenadores não os liberam de outras atividades para que possam participar do Programa.

A Prof.^a Janete acrescenta: *O professor, às vezes, não quer aceitar que é necessário pensar essa docência universitária diferente. Fazem o curso pensando: ‘estou aqui e você pode continuar falando, vamos continuar discutindo, mas eu vou continuar fazendo do meu jeito’.* Outras dificuldades bem específicas da Instituição são apontadas pelo Prof. Jaime:

A maior dificuldade, atualmente, tem sido a ampliação muito rápida do quadro de docentes, o que obriga a oferta de três a quatro cursos ao ano, dobrando os esforços de recursos humanos e gastos. Além disso, há a dificuldade em conciliar os horários disponíveis dos docentes com aqueles ofertados pela PROGRAD para a realização dos cursos.

Essas falas retratam uma situação que deve ser considerada pelos organizadores do Programa ao avaliá-lo para sua continuidade e reprogramação. Dois pontos merecem destaque. O primeiro é o que se refere à consciência do professor da necessidade de formação contínua. A sociedade em constante mudança exige redimensionamento da prática docente e atualização de pensamento e postura. Isso não acontece só com palestras, cursos, encontros, mas com a experiência e a percepção da realidade da Instituição que auxilie o professor a enxergar a necessidade de mudança através de pesquisas realizadas na própria instituição, resultados de avaliações tanto externas como internas, feitas com alunos, professores e funcionários e apresentadas de forma coerente e convincente. Ocorre, também, experimentando formatos de formação contínua inspirados nas propostas de vários autores como Nóvoa (1995), Garcia (1999), Schön (2000), Veiga (2002, 2009), Cruz (2006), Sacristán (1995), Imbernón (2010) e tantos outros que vêm respaldando esse estudo.

O segundo ponto diz respeito à dificuldade colocada por dois professores: a falta de compromisso da Instituição com o Programa. Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que a universidade vem perdendo sua característica secular de entidade social e tornando-se uma instituição administrativa. Ressaltam: “regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito [...] não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual [...]” (p. 168). Continuam a análise, citando Chauí: “a função da Universidade restringe-se a

‘dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho de reflexão’” (p. 169). Se esta é a filosofia da Instituição, por que a postura do professor que nela trabalha tem que ser diferente?

As sugestões para a melhoria desse panorama vêm ao encontro das dificuldades sentidas pelos professores. Sugere o Prof. Jaime: *Creio que a inserção das unidades acadêmicas deveria ser mais consistente, oferecendo não só demandas, mas também condições para que seus docentes participem e atuem efetivamente no programa.* Para a Prof.^a Janete, é necessário introduzir novos assuntos: *O pedido dos professores é muito em cima do campo da metodologia de ensino, que ferramentas usar e avaliação. Então, a gente poderia em curto prazo repensar alguma coisa, como introduzir essas oficinas com os pares que pudessem auxiliar...* Para a Prof.^a Raquel, é necessário repensar o formato do Programa:

Incluir outras modalidades de aprendizagem que não somente cursos, como seminários e ciclo de debates. Também poderiam ser aproveitados os recursos tecnológicos para ampliar a capacidade de atuação do Programa. Em relação à estruturação dos cursos, penso que poderiam iniciar com a definição das situações-problema, o que atualmente ocorre nas últimas aulas, para que todo o andamento do curso fosse feito em função da mobilização decorrente dessa definição.

Todos têm sugestões que surgem mediante suas experiências no Programa. Penso que seria muito proveitosa uma avaliação com professores participantes, professores dos cursos, coordenadora e todos os envolvidos para reelaborar o Programa e seu desenvolvimento, assim como para ajustá-lo às expectativas, necessidades, sugestões, que são bem pertinentes e valiosas para sua melhoria e atualização.

6.8 Contribuições dos professores para a compreensão do Programa de formação¹⁸

As categorias analisadas nas respostas dos professores ao questionário são as mesmas analisadas na Instituição anterior. É bom lembrá-las. Referem-se a aspectos relacionados à trajetória formativa do docente da Educação Superior. Para entender como se dá a formação desse docente, é relevante conhecer sua relação pessoal com a docência, as dificuldades encontradas ao exercê-la, a preparação realizada para o exercício da profissão, sua opinião sobre a formação que a Instituição oferece, as contribuições e dificuldades que encontram no programa e suas sugestões para a melhoria da formação institucional.

Os professores respondentes do questionário são integrantes de vários cursos e têm formação inicial bem diversificada. Dos 21 respondentes, doze têm a formação em licenciatura e, por conseguinte, noções sobre processos pedagógicos. São professores com dedicação exclusiva à instituição. Somente dois afirmaram exercer outras atividades além da docência, o que faz inferir que a maioria se dedica ao processo de ensino e aprendizagem e pode estudá-lo com mais afinco. Este dado é diferente da universidade privada, na qual a metade dos docentes se dedica a outras atividades.

Para entender a relação dos docentes com a docência na Educação Superior faz-se necessário saber onde e como começaram a trajetória no magistério e por que escolheram a docência como profissão. Dos respondentes, nove professores disseram ter começado a lecionar por interesse pela docência, por gostar e por opção pessoal. Outros doze professores, pela oportunidade de trabalho por concurso público ou em instituições privadas. Uma professora chegou a afirmar que foi questão de sobrevivência: *por causa da própria questão de sobrevivência comecei a lecionar. No início achei muito difícil (imensa carga de trabalho, baixa remuneração, salas lotadas...). Mas hoje, depois de bastante amadurecida, adoro o que faço e tenho certeza que estou na área certa* (Prof.^a Nanda).

¹⁸ As respostas dos professores, na íntegra, sobre as dificuldades em relação ao Programa, opiniões sobre a formação, contribuições ao Programa e sugestões para sua melhoria estão em um quadro nos ANEXOS III e IV, respectivamente.

Dez desses professores fizeram a graduação em licenciatura e, por isso, tiveram contato com disciplinas pedagógicas; três afirmaram não ter tido formação alguma nessa linha, mesmo fazendo mestrado e doutorado; oito se prepararam na pós-graduação: mestrado e doutorado. Reporto-me à reflexão de Soares (2001), ao escrever suas memórias para um concurso em uma universidade: “Minha opção pela vida universitária não foi fruto do acaso ou de oportunidade eventual: ingressei nela, é verdade, por uma oportunidade eventual, mas permaneci por escolha consciente e decisão segura” (p. 22). Metade dos professores respondentes encontrou nas instituições de ensino superior um campo de trabalho com mais oportunidades e facilidades de ingresso. Seria inadequado, tanto para o indivíduo quanto para a instituição, permanecer por esse motivo. A permanência deve ser por escolha consciente e segura. Para isso, como afirma a autora, é necessário aceitar as regras do jogo, e jogar significa entender e ter as ferramentas adequadas para tal. Portanto, o conhecimento básico adquirido no início da formação não é suficiente. Tampouco as horas das disciplinas oferecidas nos mestrados e doutorados.

A formação como processo é contínua mais que continuada. Continuado é um participio passado, termo que traz consigo a ideia de que a ação terminou ou vai terminar. Contínuo significa um presente permanente, ininterrupto. Algo que não acaba. Quero com isso reafirmar que importa pouco o início do caminho profissional, mas o que interessa mesmo é como se dá essa continuidade na profissão. Para exemplificar, no final do questionário aplicado a esses professores havia uma questão sobre outras atividades formativas de que o docente já participou ou está participando. Muitos não responderam e alguns afirmaram que nenhuma ou que estão participando de atividades não relacionadas ao fazer pedagógico. Por causa da inexpressividade das respostas, isto é, um número muito pequeno de respostas, a questão não foi analisada. O fato de não responder é bem significativo. Não se tem a formação nem há preocupação ou interesse em adquiri-la.

É de se esperar que as dificuldades relativas ao exercício da docência estejam implicadas com a falta de formação pedagógica. Para a maioria dos professores, mais precisamente quinze deles, suas dificuldades se relacionam aos alunos. Culpam a quantidade de aluno em sala, a desmotivação, alunos que esperam que o professor reproduza o que está nos livros, falta de educação, de

limites, de maturidade e de imaginação, falta de interesse, de compromisso, de atenção e de formação adequada para o curso. Para alguns, além dos alunos, há a falta de apoio técnico, de estrutura física como também a participação em muitas atividades administrativas que, segundo eles, tiram o tempo destinado ao planejamento das aulas. Um único professor alegou que a dificuldade está nele mesmo: *Dificuldade de motivar e comprometer os alunos*. Parece que a ênfase desses primeiros professores ainda está no ensino. Não conseguem perguntar-se como o aluno aprende, reproduzem “os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centralizam-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades” (GIL, 2008, p. 6). O foco deve ser a aprendizagem: “Quais as expectativas dos alunos? Em que medida determinado aprendizado poderá ser significativo para eles? Quais as estratégias mais adequadas para facilitar seu aprendizado e motivá-los?” (p.7).

Não quero aqui isentar de responsabilidade o aluno e todos os aspectos apontados pelos professores, que são a realidade em muitos ambientes educacionais, não só na Educação Superior. O propósito é entender a formação do docente da Educação Superior e sua contribuição na busca de possíveis soluções para as dificuldades enfrentadas. Não podemos pensar em formação isolada do fazer pedagógico; ela é significativa quando traz resultados concretos, auxilia o professor a entender o processo tanto de ensino como de aprendizagem. No entanto, é preciso distinguir o que é próprio do aluno e o que é próprio do professor, o que faz parte das incumbências de cada um. Para Amaral e Martínez (2009), o “[...] processo de aprendizagem acontece no confronto entre o que se promove na instituição educativa e um sujeito particular que traz para esse contexto a sua história anterior, e, conseqüentemente, as suas necessidades individuais” (p. 156). Além disso, o desenvolvimento da aprendizagem não pode seguir padrões preestabelecidos, continuam as autoras, mas compreender a situação histórico-cultural do aluno, como também entender que

Um dos caminhos para a efetivação de aprendizagens criativas por parte dos professores perpassa pela consolidação de estratégias pedagógicas, que implicam relações (professor-professor e professor-aluno) que possibilitem captar a motivação, as emoções e os pensamentos, com base na relação dialógica com esses pares (ibidem, p.194).

Este parece ser um meio de se atingir o aluno, auxiliá-lo na construção do conhecimento e superar as barreiras apontadas pelos docentes. A formação contínua de professores precisa vislumbrar esses aspectos, pois são essas as dificuldades concretas dos docentes e que precisam de uma discussão crítica e de possíveis soluções. Nóvoa (2002, p. 3) afirma que “[...] é no espaço concreto [...], em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais que se desenvolve a verdadeira formação do professor”.

Contudo, apesar das dificuldades encontradas pelos professores no exercício da profissão e da falta de formação pedagógica, a participação no programa de formação da Instituição é vista por doze deles como uma obrigação que deve ser cumprida durante o estágio probatório. Não a percebem como oportunidade de crescimento, de discussão da prática, de momento de aprendizagens, como os outros nove professores. Participando por livre iniciativa ou por determinação da Instituição, qual a opinião do docente sobre a formação oferecida pela Instituição? E que dificuldades encontram para participar do Programa? Vejamos suas respostas.

Cinco professores dizem não ter nenhuma dificuldade em participar do Programa, mesmo que um deles diga que a formação oferecida é insuficiente. O fator tempo também foi apontado por nove professores como dificultador da participação no programa. O que se pode perceber como crítica ao programa nas respostas dos professores é que, de maneira direta ou indireta, eles demonstraram sua insatisfação, desmotivação e seu desinteresse em participar dos cursos. Lendo as respostas, penso em duas vertentes de análise. Primeiro, vem a questão das prioridades. Para os professores com formação em cursos de bacharelado, a didática e o aspecto pedagógico têm pouca relevância. Voltamos à questão: para se tornar professor da Educação Superior, basta o conhecimento relacionado à disciplina que irá lecionar. Discutir assuntos pedagógicos parece perda de tempo, como disse o Prof. Charles: *[...] sensação de tempo perdido e lembrar-se das tantas tarefas úteis que eu poderia fazer naquele horário de aulas*. E sem resultados para o dia a dia, no dizer da Prof.^a Antônia: *[...] que não repercutiriam efetivamente em meu trabalho [...]*. As situações de formação de algum modo repercutem efetivamente no trabalho do professor, em sua visão de ensino e de aprendizagem. A efetividade

esperada pela professora ocorre quando “as experiências e saberes profissionais de vida se convertem no objeto de reflexão [...] Para que a relação teoria e prática seja frutífera, são as situações de trabalho os contextos adequados de formação de adultos” afirma Cruz (2006, p140).

A segunda questão advinda das críticas ao Programa refere-se ao próprio formato dos cursos. Algumas falas são bem sintomáticas: *Para muitos professores, as referências de metodologias de ensino são precárias e, por certo, cursos nessa direção têm muito a contribuir. No entanto, no modo como o curso foi estruturado, isso não aconteceu. Talvez se pudesse pensar módulos distintos, destinados a diferentes perfis* (Prof.^a Antônia). *Poderia ser melhor se atendesse às nossas necessidades* (Prof.^a Mara). Um programa que vise à formação do professor inovador tem que considerar, segundo Veiga e Viana (2010), os seguintes aspectos: descoberta do outro, pensamento crítico e autônomo; articulação entre formação pessoal e profissional; processo coletivo de construção docente; contextualização histórica e social da instituição e seus projetos; envolvimento de várias instâncias; ação contínua, progressiva e inconclusa; ser multifacetado, plural (p. 31). Levando-se em consideração esses aspectos, o programa não pode ser planejado e executado somente por quem está à frente, mas com a participação de todos em um processo coletivo e participativo, multifacetado e plural, como afirmam as autoras.

Que tipo de mudanças os professores esperavam que acontecesse? Uma redenção da prática pedagógica, como apontou a Prof.^a Vera? Ou mudanças radicais, como supôs a Prof.^a Aurení? Metade dos professores, mais precisamente onze, percebeu que aconteceu algo em sua visão de educação, de processo educativo em relação aos alunos e à Universidade; a outra metade nada percebeu. Uma análise que se pode fazer dessas críticas é que tipo de formação melhor atingiria os objetivos do programa que são, entre outros: “Estudar a formação do professor universitário e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem, ocorridos na Universidade; construir conceitos básicos do campo da educação e da didática e temas relacionados ao exercício profissional do professor no ensino superior; refletir sobre a prática pedagógica no ensino superior, tendo como parâmetros a estrutura didática do processo de ensino e seus elementos

constitutivos” (Documento do Programa). O Programa com o formato de curso e nos moldes em que está planejado atende a esses objetivos? Construir conceitos básicos do campo da Educação, como o Programa se propõe, parece ser um objetivo que deve ser experimentado na prática, vivenciado pelo professor e aluno, identificado nas ações da sala de aula, no planejamento das atividades, como também na avaliação formativa dos alunos. No entanto, nesse formato de curso, essa construção resume-se em passar conceitualmente o objetivo de instrutor para o aluno. No dizer de Imbernón (2009), transmitir, ensinar e normatizar são bem diferentes que compartilhar. Nem ajudar a analisar é o mesmo que atualizar. “Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador(a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender” (Ibidem, p.106). Talvez seja necessário analisar onde se quer chegar e se os meios para isso são adequados. Para tanto, será preciso, como afirma o autor, “remover o senso comum pedagógico” (p.107), como também reavaliar as políticas de formação e, se necessário, propor uma nova estrutura organizativa.

[...] mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais para abrir passagem de forma mais intensa a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assuma o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia a sua própria formação (ibidem, p.107).

Lendo as sugestões dos professores, percebo que eles sabem bem o que querem como formação e que não a consideram desnecessária nem a descartam. Nas sugestões pode-se notar a convergência para um ponto comum, que é a do programa perceber a necessidade real do professor e torná-la tema de discussão. De maneira implícita ou explícita, eles sugerem que a formação atenda a suas necessidades, discuta o fazer do professor em sala de aula ou na área em que esteja atuando. Que contemple as distintas áreas de atuação. Que a formação seja um espaço de diálogo, reflexão, inovação, integração e que tenham oportunidade de optar pelo que irão realizar no processo formativo. Eles já apontam outras possibilidades para a formação, que talvez satisfizessem mais. Suas opiniões, necessidades e expectativas devem ser ouvidas [...] *pensar módulos distintos, destinados a diferentes perfis* (Prof.^a Antônia). *Poderia ser melhor se atendesse às*

nossas necessidades (Prof.^a Mara). [...] contemplar situações mais específicas (Prof.^a Fátima).

A formação que não leva em conta as necessidades de seus participantes transforma o professor em consumidor de cursos, porque não parte das necessidades “efetivas dos docentes, mas de uma ‘suposição’ de quem vai ministrar o curso ou do órgão que o financia sobre o que seria útil ao professor, numa tendência latente da formação docente nos anos 90 e que está presente ainda hoje, caracterizada em treinamento mais que formação” (BOTTEGA, 2007, p. 173). Outras vezes incentiva somente a aquisição de certificados para se acrescentar ao currículo e ou como critério para aumento salarial. Um programa de formação sólido impulsiona a busca de outras possibilidades de formação e até mesmo a autoformação; o docente se conhece, percebe suas necessidades e defasagens formativas e procura opções para supri-las.

6.9 Encontro e desencontro. Como se dá o processo de formação?

A observação na Instituição aconteceu depois de vários contatos com a coordenadora do Programa, marcações e desmarcações. No dia da observação, houve o terceiro encontro do curso “Docência no Ensino Superior/Estágio Probatório”. O curso tem uma programação que inclui temas a serem estudados e discutidos durante um período de mais ou menos um mês e meio e onze encontros. Um exemplo dessa programação encontra-se anexo. A professora do dia em que realizei a observação era a própria coordenadora do Programa, e os temas a serem discutidos eram “Planejamento, Concepções de Aprendizagem e de Universidade”.

O encontro iniciou-se às 14h20 com dezesseis professores presentes, sendo o número de integrantes do grupo de 45 professores, todos do período de estágio probatório. A professora explicou que iria fazer a dinâmica de apresentação mesmo sendo a terceira aula, por não ter tido oportunidade nas primeiras aulas. Foi um momento de conhecimento mútuo, e alguns aspectos interessantes eram ressaltados pela professora, como a relação entre o profissional e o pessoal, a trajetória de formação, entre outros. Nessa apresentação pude perceber que havia

uma diversidade de cursos representados pelos professores de Química, Nutrição, Medicina, História, Música, Pedagogia, Sociologia e muitos outros. Os professores foram chegando aos poucos e, ao término da dinâmica de apresentação, 35 já estavam presentes. O grupo demonstrou estar muito à vontade e havia um bom entrosamento. A professora pediu que eu me apresentasse e dissesse a razão de minha presença. Os professores demonstraram interesse pela pesquisa e muitos se dispuseram a colaborar caso houvesse necessidade.

Logo depois da dinâmica, a professora começou a explicar o conteúdo do dia, expôs a necessidade da formação pedagógica e a correlação desta com a formação geral do professor. Esclareceu que tem consciência que um curso pontual não soluciona o problema de formação, mas é o que se pode fazer no momento. Afirmou ainda que o Programa se empenha em promover outros momentos de formação e outros espaços para a discussão das questões referentes à docência. Fez um apanhado geral sobre os assuntos do dia e explicou a atividade que iriam realizar individualmente, no primeiro momento. Em seguida, iriam juntar-se a três colegas. Quando terminassem, haveria uma exposição para o grupo todo sobre as conclusões a que haviam chegado. As questões eram as seguintes:

1. Qual o papel da universidade?
2. O que é ensinar?
3. O que é aprender?
4. Quais os conhecimentos necessários ao professor de ensino superior?

Não me foi permitido gravar a aula. Repasso, então, algumas anotações das colocações dos pequenos grupos no grupo geral. Sobre o papel da universidade, a conclusão a que chegaram foi que é uma instituição que produz conhecimento e o universaliza. É promotora de ascensão social. Administra recursos e dá suporte cultural. É lugar de conhecimento científico e hegemônico, e está em transformação, democratizando-se e expandindo-se. Quanto ao papel do professor, os grupos disseram ser de troca e não centralizador, um profissional que aprende enquanto ensina, que constrói seu papel a partir de sua concepção de ensino. É imprescindível que ele conheça minimamente como acontece o aprendizado, que tenha domínio da área de conhecimento, de didática e de relação humana. Deve

saber além do que vai ensinar. Todos os grupos fizeram uma correlação entre ensinar e aprender. Disseram que ensinar é auxiliar o aluno a vivenciar o processo de aprendizagem. Tudo o que o aluno vivencia influencia nesse processo. Aprendizagem é um sinônimo de ensinar. Há um elemento comum entre os dois e há uma interdependência. Não houve tempo para a última questão, pois outros assuntos foram levantados e pareciam de maior interesse para os professores. Uma professora fez uma reflexão sobre a influência capitalista na universidade, a lógica do mercado, e com isso propôs a discussão do professor horista que não tem condições de refletir sobre questões necessárias à docência, à universidade e, muito menos, tem tempo para a pesquisa. Vários professores deram suas opiniões, um chegou a dizer que a motivação é o que define o ser professor e não seu tempo de contratação. Questões levantadas e que ficaram no ar: Por que a universidade está tão distante da comunidade? Por que se prepara o aluno para as empresas particulares e não para servir a comunidade nos serviços públicos? Por que a socialização do conhecimento é tão difícil?

Nesse encontro os professores demonstraram estar à vontade, mas pouco interessados no assunto proposto. Havia um clima de obrigatoriedade e que tirava o foco dos objetivos do programa. Não houve envolvimento nem correspondência por parte deles na proposta de discussão; o interesse não estava no que fora planejado. A metodologia não ajudou a motivar a reflexão, porque os objetivos do dia, essenciais para o envolvimento, foram pouco explicitados, a direção não foi bem precisa e a interação dos sujeitos com o conteúdo não possibilitou a partilha de significados. A intencionalidade é a mola propulsora do ensino, possibilita o desenvolvimento das ações propostas pelo orientador da atividade e proporciona o resultado. No entanto, essa deve ser partilhada pelo grupo, fruto de acordo coletivo, porque os sujeitos da formação são todos os envolvidos e não somente quem planeja a ação. Talvez tenha sido esta a causa da desmotivação. Segundo Anastasiou e Alves (2007, p. 24), “no processo de ensinagem a ação está diretamente relacionada à ação de aprender, tendo como meta a apropriação tanto do conteúdo quanto do processo”. Tanto o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem quanto as orientações pedagógicas não ocorrem em momentos estanques nem “se referem mais a passos a serem seguidos, mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação, respeitando sempre o movimento do

pensamento”. O planejamento é necessário e fundamental para o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica, mas, como a autora ressalta, deve ser flexível e acompanhar o movimento do grupo. Quem está responsável pela orientação do grupo deve atentar para esse movimento e adequar a condução do mesmo.

O grupo se foi dispersando mesmo antes do término da aula, e com isso a professora não pôde retomar as questões iniciais. Durante o horário da aula, houve um intervalo muito prolongado para o lanche. Mesmo sendo um momento de confraternização, penso que tirou o tempo da discussão e do fechamento final. Os temas propostos foram recebidos com pouco interesse pelos participantes, e a discussão fluiu ainda que com pouca intensidade. O tempo programado não foi suficiente. Outro aspecto que ficou latente foi que o foco de interesse dos professores era outro. Isto ficou mais claro depois da reunião dos grupos. Queriam discutir a questão do professor horista.

Talvez pudesse ter sido este um momento de assessoria, de diálogo, de reflexão sobre a prática e de discussão sobre as expectativas dos professores. Não foi dada a devida relevância aos temas de interesse dos participantes. Mesmo que saísse do planejado, do conteúdo do dia, essa discussão é que garantiria a motivação para continuar participando do programa de formação. Ao menos que se propusesse outro momento de discussão para o assunto que surgiu do grupo, pois o formato da atividade pode variar e deve seguir dinâmicas que atendam ao planejamento do programa. É imprescindível, no entanto, a correspondência com o interesse dos professores. Faltou o que podemos chamar de sinergia que, segundo Le Boterf (2003), é o melhor termo para designar competência coletiva. O autor explica que a palavra sinergia vem do grego e significa um valor agregado, *syn* (junto) e *ergos* (*trabalho*), trabalhar com, ter objetivos comuns, competências construídas nas interações. Competência coletiva não é uma soma de competências individuais, mas uma articulação das trocas entre os vários saberes dos componentes do grupo de formação.

O programa teoricamente está de acordo com as propostas de formação dos atuais autores estudados, mas na execução existe uma possível divergência. Em sua concepção teórico-metodológica, propõe reflexão da prática e que se considere a realidade dos processos educativos como objeto de investigação,

observação, análise e intervenção. O que se apresenta na prática é um assunto predefinido, uma discussão pouco conectada com a vivência dos participantes. Veiga (2009) ressalta que existem várias atividades formativas nas instituições de Educação Superior, uma das quais é o curso de aperfeiçoamento, de atualização. “Essas atividades podem ser desenvolvidas por meio de palestras, encontros individuais, pesquisa-ação [...], exercício da prática de ensino acompanhada por assessor pedagógico [...]” (p.88). A condução da atividade exige sinergia com o grupo, atentar aos sinais, interesses e concepções pedagógicas que o grupo manifesta, para que haja participação e construção conjunta dos conceitos básicos de educação e a que se propõe a formação.

7 UM BALANÇO COMPARATIVO E PROPOSITIVO DOS DOIS PROGRAMAS

Ao analisar os programas de formação das duas instituições, não pretendo reduzir nem ignorar os espaços de outras instâncias de formação. Todas as possibilidades de formação têm seu valor e proporcionam de maneira, maior ou menor, momentos de crescimento, de capacitação e de reflexão. Não existe uma única forma de educação contínua. Não se pode tomar um desses programas como espaço exclusivo e verdadeiro, excluindo todas as outras possibilidades que ocorrem até mesmo fora do contexto educacional, como as lutas sindicais, os momentos de lazer, palestras, congressos, leituras e tantos outros que objetivam o aperfeiçoamento profissional. Também

Não é por que as nossas convicções teóricas de análise discordam dos modelos de racionalidade técnica empregados, via de regra, na formação de professores, [...] que vamos desmerecer a necessidade para o desenvolvimento profissional docente de uma sólida formação inicial e na continuidade de uma renovação, extensão e atualização permanente dessa formação (SALLES, 2009, p. 4).

Todas as iniciativas para auxiliar o professor em sua tarefa docente são válidas, desde que não sejam somente mais uma moda do momento. Nóvoa (2009) chama a atenção sobre o modismo que envolve a formação de professores; para ele é a pior maneira de se enfrentar os debates educativos. “Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante, repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas” (p.2). Para não se deixar envolver por tudo que é divulgado e, às vezes, com pouca seriedade, é preciso uma avaliação crítica, estudo constante e muita pesquisa sobre o assunto.

Então, a análise e a equiparação dos programas pesquisados não têm a intenção de desmerecer, excluir nem colocar em evidência suas fraquezas, mas buscar nas duas formas aspectos distintos e que coexistam, visando ao aperfeiçoamento de ambos. Apesar dos programas não serem congruentes em sua formatação, podem ser complementares, constituindo espaços de formação com o objetivo de melhor capacitar seus professores. Existem diferenças nesses programas que merecem ser mencionadas e que podem ajudar na elaboração de um programa mais completo e mais adequado às exigências da docência e expectativas dos professores. Nos aspectos teórico-metodológicos, os programas

coincidem em muitos pontos. Nessa coincidência, esconde-se, no entanto, uma contradição: coincidem nas fundamentações e divergem na execução.

Para Salles (2009), a formação contínua de professores pode ser pensada em dois modelos, um é o da racionalidade técnica e o outro é o da racionalidade prática. São distintas, mas, segundo o autor, não são irreconciliáveis. “[...] são inegáveis as diferenças existentes entre elas, que vão desde a maneira de conceber as relações sujeito-objeto, a concepção do processo de ensinar e aprender, no papel social da profissão docente até as políticas que embasam as reformas educacionais” (p. 5). A diferença na concepção de ensinar e aprender é percebida na racionalidade técnica pela maneira como o professor que ministra as aulas de formação se posiciona, é o sujeito do processo, é o “ensinante”, e o professor “aprendente” é o “objeto da ação” (p. 5). Na racionalidade prática, o professor que aprende é o sujeito da ação. Outra diferença é a forma de conceber o conhecimento: a racionalidade técnica parte da teoria para a prática, do saber antes do fazer; a racionalidade prática faz o caminho inverso, parte da prática para a teoria e a valoriza na aquisição do conhecimento. Entretanto, nenhum processo formativo ou programa de formação têm puramente uma concepção ou outra. Isso só aconteceria se não houvesse uma postura de reflexão e de constante aprendizagem, como afirma o autor:

[...] caso a posição de um ou outro dos modelos se mostrasse impermeável à prática do pensamento reflexivo. O que não é o caso, aprende-se com a prática como se aprende com a teoria e da mesma maneira, isto é, refletindo criticamente sobre a experiência quer seja ela de natureza teórica ou prática. Ninguém aprende com a teoria senão refletindo criticamente sobre ela, assim como ninguém aprende com a prática senão refletindo criticamente sobre ela (SALLES, 2009, p. 5).

A formação contínua de professores tem que ser um processo inacabado, de permanente elaboração e reelaboração. Aprender sempre e ter a humildade de reconhecer o que não está dando certo e corrigir. Portanto, o que foi percebido com a análise dos dois programas coincide com o que afirma o autor (2009, p.7): “a natureza do trabalho educativo de formação do professor não pode ser feito em uma base binária: disto ou daquilo [...]”, mas de possibilidades e de mudanças, sempre buscando o que melhor corresponda às atuais necessidades dos professores. Então, para uma comparação aproximada dos dois programas, faço

uma relação entre eles, ressaltando o que cada um tem de melhor e para que haja uma possível complementação entre os dois. As categorias encontradas fazem parte dos dados coletados, tanto nos documentos como nas entrevistas e nos questionários.

Quadro 6: Convergências e divergências dos programas estudados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	CONVERGÊNCIAS	DIVERGÊNCIAS	COMPLEMENTAÇÕES
PAPEL SOCIAL DA PROFISSÃO DOCENTE	Nos dois programas o professor é sujeito do processo educativo, só que de maneira distinta. Em um, esse aspecto se reflete na participação do professor nas decisões e no desenvolvimento do processo formativo; no outro, se dá no contexto da universidade e nas discussões em aula.	No Programa da UCO, há intenção de resgate do professor como agente de transformação, de seu status social e cultural; de transformá-lo em pesquisador da prática e profissional da educação.	Todos os aspectos almejados pelos programas são imprescindíveis na formação do docente da Educação Superior. O Professor necessita resgatar sua função de agente de transformação e pesquisador da prática, como também participar da conscientização do papel fundamental da educação como direito de todo cidadão.
		No programa da UA, a preocupação é que o professor seja político e cômico de seu papel participativo na Universidade como instituição pública.	
CONCEPÇÃO DE ENSINAR E APRENDER	Teoricamente, nos dois programas são conceitos interligados e interdependentes.	No programa da UCO ensinar exige uma formação pedagógica contínua, um aprendizado constante por parte dos professores. Tanto ensinar como aprender são processos coletivos e relacionados ao contexto e sua construção é feita pela reflexão e partilha.	Para que haja uma complementação nos dois programas, é necessário que a formação pedagógica do programa da UCO seja complementada pela teoria da UA e a prática da primeira completamente a segunda.
		Na UA existe uma divergência entre o escrito e o vivido no programa. Na concepção de ensino e de aprendizagem escrita, está a colaboração, a participação e a contextualização. Na prática, ainda está vigente a racionalidade técnica.	

CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA	Há nos dois Programas a colaboração na formação pedagógica dos docentes, momentos de partilha e de aprofundamento teórico.	O Programa da UCO contribui com a reflexão, com o diálogo e corresponde mais diretamente às necessidades dos docentes.	Os dois objetivos são necessários para a formação do docente. Conciliar reflexão e diálogo sobre as necessidades dos professores e, ao mesmo tempo, favorecer a relação de colaboração e cooperação entre os pares e aliar tudo isto a uma visão crítica do papel social da Universidade.
		O Programa da UA favorece o intercâmbio entre os docentes, o conhecimento sobre a universidade e suas funções.	
VALORIZAÇÃO DO SABER DOCENTE	De maneira implícita ou explícita, os programas valorizam o saber dos professores. Um, por meio das discussões em sala de aula; o outro favorece que o professor seja o protagonista de sua formação.	No programa da UCO, a valorização do saber do docente é clara e está tanto nos fundamentos metodológicos, como na formatação do Programa.	Em todos os momentos da formação, a valorização do saber do docente é algo imprescindível. Deixá-lo ser o construtor e o protagonista de seu conhecimento faz com que essa aquisição fique cada vez mais sedimentada e aplicada em sua prática.
		No Programa da UA talvez seja possível perceber melhor essa valorização nas aulas presenciais dos cursos.	
TEORIA E PRÁTICA	Os dois programas valorizam a teoria, enquanto somente um utiliza a prática como FONTE de reflexão.	O Programa da UCO parte mais da prática para a teoria. Está voltado para a racionalidade prática. A prática tornou-se FONTE da teoria.	Não se pode utilizar somente a teoria em detrimento da prática, nem somente ser pragmático. É preciso ter equilíbrio. No entanto, a prática tem que ser vista como conteúdo e ponto de partida da reflexão.
		O Programa da UA valoriza mais a teoria do que a prática. Está embasado na racionalidade técnica.	
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES	Não há convergências.	A participação dos professores no Programa da UCO é voluntária, opcional.	Os professores precisam conhecer os propósitos do programa, sentir-se motivados e reconhecer a necessidade de um processo contínuo de formação.
		A participação dos professores no Programa da UA é obrigatória.	

As divergências existentes nos programas ajudam a encontrar o bom senso e a pensar em um programa diferente, onde o que falta em um pode ser complementado pelo outro. Vale ressaltar que as categorias analisadas são uma tentativa de mapear pontos estratégicos dos programas que implicam direta ou indiretamente a essência da formação dos docentes. As primeiras categorias: a visão que se tem do docente, seu papel social no sistema educacional e a concepção de ensino e de aprendizagem definem as teorias que embasam o programa. É fundamental compreender que “a concepção de conhecimento preside a definição da prática pedagógica [...]” e que “o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência [...]” (CUNHA, 2005, p. 17). Se assim não for, cai-se na falácia de que, como afirma Nóvoa (2009), na realidade a formação está submersa em um excesso de discursos repetitivos, que muitas vezes não se chega a lugar nenhum e resulta em práticas pobres e medíocres. Propõe-se algo, uma renovação teórica para os professores, mas o próprio programa não segue o que propõe. A prioridade dos Programas de formação do docente da Educação Superior deve estar relacionada aos aspectos sociais e motivacionais dos participantes tanto quanto aos métodos e conteúdos programáticos.

Outra categoria de análise é a contribuição do Programa para o fazer pedagógico do docente que dele participa. O professor não pode ser o mesmo depois de participar de momentos de formação. Algo deve contribuir para a mudança na prática ou, pelo menos, para uma abertura à reflexão. Como afirma Nóvoa (2009, p.5), é preciso que haja uma “transformação deliberativa [...], pois supõe uma transformação dos saberes e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”. Exige uma responsabilidade profissional, continua o autor, e uma atenção constante às exigências de mudança em tudo que envolve o trabalho. “A inovação é um elemento central do próprio processo de formação”.

A valorização do saber docente é outra categoria analisada nos Programas. Os professores trazem experiências e saberes que enriquecem e orientam a formação. Nóvoa (2009) critica os programas de formação que afastam os professores dessa formação, não valorizam seus saberes, suas experiências e os

relegam a segundo plano, isto é, a um papel secundário dentro do processo. Afirma ele:

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (ibidem, 2009, p.6).

Analisar a teoria e a prática, a penúltima das categorias, parece ser algo inócuo e repetitivo por causa dos tantos escritos e estudos realizados sobre esses assuntos. Todavia, nunca é demais repensar o papel da prática dentro da formação dos professores e parece ser também algo bem atual. Para Vázquez (1977, p.245), existem níveis diferentes de práxis, “de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformadora evidenciado no produto de sua atividade prática”. Para o autor, a práxis pode ser criadora e reflexiva ou reiterativa (imitativa) e espontânea; no entanto, reitera ele, não são ações imutáveis nem fechadas em si, uma pode conter elementos da outra. O Programa de formação que visa a atualizações e transformações encontra na prática criadora e reflexiva o embasamento para a execução da formação a que se propõe, entende que essa prática permite ao professor “enfrentar novas necessidades, novas situações” (p. 247). Neste sentido, a teoria tem um papel fundamental. Ela dará suporte para a análise e a reflexão das novas necessidades e novas situações dos professores. Já a prática reiterativa, por si só, é mecânica, apenas repete formas de processos anteriores, é burocrática e há a separação entre o “interior e o exterior, entre a forma e o conteúdo” (VÁZQUEZ, 1977, p. 260). Desta forma, o programa que tem a prática como conteúdo de sua formação tem mais possibilidade de torná-la criativa e capacitadora de sua própria reinvenção.

A forma de participação dos professores nos programas, a última categoria, é divergente. Em um programa ela é opcional e em outro é obrigatória, pelo menos para os professores no estágio probatório. A exigência na participação em programas de formação resulta da preocupação com o exercício da docência em contextos de universidade em constante mudança. É resultado também da percepção da necessidade de se reverter o papel do docente, de um profissional

que é especialista somente em seu campo de conhecimento para um profissional que acompanha os tempos atuais, um intelectual transformador voltado às questões sociais, culturais e políticas, pesquisador comprometido e capacitado com a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos, criador de novas possibilidades de ensino e principalmente agente de sua práxis. Como afirma Roldão (2007, p. 98), que saiba “saber fazer, saber como fazer e saber porque se faz”.

Mesmo sendo perceptível a necessidade de mudanças e transformações, nem sempre a participação por parte dos professores é espontânea. Muitas vezes, como se pode perceber em algumas respostas dos professores ao questionário, não veem a formação com bons olhos. É necessária uma conquista por parte do programa, que ofereça oportunidade de crescimento e não seja somente mais uma forma de responder às exigências das avaliações internas, externas e governamentais. Que haja transparência em seus objetivos, compromisso e envolvimento de toda a comunidade universitária em sua execução.

Entendo que o Programa de Formação Continuada para Docentes do Ensino Superior se constitui em um trabalho de sensibilização docente em termos de conquista e adesão gradativas, transparência de propósitos, envolvimento e participação da comunidade universitária e, principalmente, do assumir institucional das Universidades, Centros e Faculdades (LUZ, 2007, p.184).

O compromisso da instituição com a formação pode ser uma mola propulsora para que os professores se percebam como profissionais em constante formação, incompletos e empenhados com o desenvolvimento de sua própria aprendizagem e de seus conhecimentos. Na verdade, é uma via de mão dupla; quando se empenham com a formação, tanto saem ganhando os docentes, como ganha a instituição. O docente cresce pessoal e profissionalmente, conhece melhor seu campo de atuação e alcança melhores resultados em sua função. A instituição, por seu lado, pode oferecer à comunidade e à sociedade, de maneira geral, respostas concretas relacionadas ao que é de sua responsabilidade, a formação integral de seus alunos, profissionais éticos e bem formados, aptos para contribuir na construção de uma sociedade mais justa, solidária e fraterna.

AO FIM DO PERCURSO, ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A questão que se colocava – e descobri isso em seguida – não era a de fazer o discurso sobre os temas, mas apreendê-los, desvendá-los na sua razão de ser, na prática em que se davam (PAULO FREIRE, 2003, p.12).

A presente pesquisa teve como objetivo refletir o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos de formação pedagógica ou núcleo de pedagogia universitária. Muitos autores, como Veiga (2005, 2009), Nóvoa (1995), Kincheloe (1997), Pimenta e Anastasiou (2005), Garcia (1999), Cruz (2006), Lucarelli (2000), Pachane (2003), Broilo (2004), Leitinho (2007) Ferri (2009) e Cunha (2009), e outros, estão se ocupando, por meio de pesquisas e investigações, do desenvolvimento dessa formação. Estudam como ela está acontecendo nas instituições e que caminhos serão necessários percorrer daqui para a frente a fim de que a docência se torne realmente uma profissão, constituída de profissionais especializados, bem formados e competentes, e que essa construção ocorra de maneira autônoma, coletiva e por meio de interações nos ambientes de trabalho. A partir do percurso percorrido, tentei deixar claro como a formação está acontecendo em duas instituições de Educação Superior com realidades bem distintas e com o formato de programas também diversificado. É evidente a constatação de aspectos divergentes e convergentes que coexistem nos programas estudados. Foi observado também que um dos programas está bem próximo daquilo que as pesquisas mais recentes apontam para a formação de docente universitário. Essa constatação está expressa nas análises efetuadas dos dados coletados.

Para os autores citados nesta pesquisa, a formação não pode ser entendida fora do ambiente de atuação dos docentes, pois é desse ambiente que surgirão subsídios para a formação que darão suporte e fornecerão conteúdos para a reflexão e a reconstrução da prática docente. Além disso, a formação não pode ser vista somente como preparação nem como capacitação ou apenas um treinamento. Ela é um processo contínuo de uma trajetória iniciada bem antes do exercício da docência. Por isso, a formação aqui estudada é vista como assessoria pedagógica, um serviço organizado e proporcionado pela instituição a todos seus professores que têm ou não formação pedagógica, mas que necessitam de apoio na difícil tarefa

de ensinar. Ao defender a instituição ou a prática do docente como espaço privilegiado de formação, não quer dizer que sejam exclusivos e únicos como espaço e local, porém os mais favoráveis e os que mais contribuem para a verdadeira formação contínua do docente. Negar outros espaços de formação seria negar outras possibilidades que trazem grandes contribuições para o desenvolvimento profissional do docente, que ampliam sua visão, suas experiências e contribuem para seu aprimoramento geral; seria também “desinculturar e despolitizar” do tema da formação dos professores aspectos muito defendidos pela literatura estudada. A formação do docente é um processo contínuo; por isso mesmo, indica participação em diferentes ambientes, atividades e momentos e deve estar afinado com as inovações e novidades da mundialização.

Estudar a formação contínua do docente da Educação Superior é ao mesmo tempo difícil, importante e imprescindível. Difícil, porque ainda é tema pouco explorado, como demonstrado anteriormente. Poucas são as pesquisas que se voltam especificamente para a docência universitária e os motivos são diversos. Um deles refere-se ao público-alvo, professores mestres e doutores que nem sempre reconhecem a necessidade de outro tipo de formação além da que já possuem em seu campo profissional. A questão é que o professor é doutor na área específica e leigo na área pedagógica; infelizmente, é um leigo que se acha doutor. É possível constatar que quanto mais se aumenta o nível de formação mais se percebe fechamento do professor para a formação pedagógica continuada. Outro entrave é a quase impossibilidade de adentrar a sala de aula do docente universitário e conhecer a prática como acontece de fato. Isto porque para alguns professores ter alguém em sua sala de aula durante sua atuação tem conotação de vigilância, é um tanto invasivo e cerceia sua liberdade. A liberdade, que para muitos docentes é uma das grandes qualidades de seu trabalho, significa poder entrar em sala e realizar o que bem entende, de acordo com suas experiências e concepções adquiridas ao longo de sua trajetória educacional.

Este é um estudo importante e imprescindível por outras distintas questões. Uma delas é a necessidade de melhoria da qualidade da Educação Superior, não só por causa dos resultados das avaliações externas e internas realizadas com alunos dos vários cursos, como também pelo compromisso que as

instituições de Educação Superior têm com a sociedade. Outra questão que torna imperioso o estudo da formação da docência universitária alude às mudanças pelas quais passa a sala de aula em todos os níveis de ensino e, de modo especial, o universitário. São transformações significativas e influentes que requerem uma atenção maior do professor para que o exercício de sua profissão atinja os objetivos da Educação Superior, que são estabelecidos até mesmo por força das demandas sociais. As exigências sociais para com a Educação Superior requisitam um profissional comprometido e empenhado com a educação reflexiva e estimulante, que forme profissionais dispostos a pesquisar e reinventar outras formas de atuação, assertivas e proativas, envolvidos em todas as ramificações do conhecimento: culturais, científicas e técnicas; que traga para a sala de aula os problemas do momento atual, locais, regionais, nacionais e globais; que a educação desenvolvida nas instituições de Educação Superior auxilie na resolução dos problemas da comunidade e preste a ela serviços especializados, construindo uma relação de reciprocidade. Para isso o professor universitário precisa entender as questões advindas dos alunos, a diversidade de interesses, a realidade da qual esse aluno emerge, a influência da ampliação dos programas como Prouni, dos convênios estabelecidos com as várias entidades para ampliar as vagas na Educação Superior. Que ele perceba e entenda a heterogeneidade que todos esses aspectos trazem para a sala de aula: sexual, sociocultural, racial, econômica, tecnológica, de novas experiências e crenças, e tantas outras.

Entretanto, não basta admitir, conhecer e entender essas mudanças e transformações pelas quais passa a sociedade e a sala de aula, conseqüentemente. É preciso saber o que fazer com tudo isso, pois essa dinâmica altera todos os processos metodológicos do ensino e da aprendizagem já existentes. O aluno não é o mesmo e o professor permanece, muitas vezes, com a mesma formação, como se ela correspondesse permanentemente aos anseios e necessidades das quatro partes interessadas do processo: alunos, professores, instituições e sociedade. O professor, muitas vezes, continua com uma formação pedagógica precária ou somente com a formação científica, ensinando pretensamente do jeito que aprendeu com seus mestres, em outra época e realidade, usando o ensaio e erro para ensinar. Alguns são autodidatas, não posso negar, aprendem com a própria experiência e ou buscam na literatura alternativas para as questões relacionadas à didática

universitária. Outros leem, participam de cursos e eventos relacionados à educação, dialogam com seus pares, investigam, tornam-se professores pesquisadores da própria prática. Infelizmente, isso não é o mais frequente, muitos permanecem com o mesmo discurso de que em sua prática a centralidade é o professor e não o aluno. O interesse é como ensinar e não como o aluno aprende. Não percebem a correlação existente entre o ensinar e o aprender, acham que é possível ensinar sem o aluno aprender. Nossa aproximação com a educação nos afasta da reflexão sobre a Educação. Estamos tão acostumados com a sala de aula, desde muito cedo, que achamos que sabemos ensinar; o ambiente nos é muito familiar para suscitar estranheza. Há quanto tempo convivemos com isso? Alguns desde a tenra infância. São atitudes e pensamentos respaldados pela legislação vigente, que nada mais exige do que a formação em cursos de mestrado e doutorado, com carga horária irrisória em disciplinas de metodologia e outras direcionadas à docência da Educação Superior, pressupondo que, sendo mestre ou doutor, o docente domina as questões metodológicas relativas ao ensino e à aprendizagem.

Uma vez que para muitos docentes e muitas instituições o que norteia suas ações é a lei, é preciso revisar a eficácia de seus resultados na prática. O artigo 66 da lei LDB precisa ser revisto e alterado: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. O termo preparação é uma indicação da frágil exigência legal, significa apenas uma disposição anterior ao ato, um arranjo, conserto, ordem, arrumação, composição e não uma formação consistente e sólida. É preciso refletir sobre a prioridade dos cursos de mestrado e doutorado na formação do docente universitário, nos formatos em que estão planejados e organizados, isto é, quanto à quantidade de horas exigidas nas matérias específicas para a docência. Esses cursos focam a pesquisa, que é necessária, não nego, em detrimento do ensino, que é seu principal objetivo e que está posto na própria legislação: “A preparação para o exercício do magistério superior [...]”. Outra questão é exigir um comprometimento maior das instituições com a admissão e com a permanência de seu corpo docente por meio de ações diligentes e eficazes no que se refere à formação para a docência. O contexto das instituições de Educação Superior é fator preponderante na formação de seus docentes, a forma como a instituição se posiciona diante da formação influencia ou até mesmo determina as

atitudes e posturas dos docentes. Um dos fatores mais apontado nesta pesquisa como dificultador da formação pedagógica é a falta de tempo do docente. Quando há compromisso institucional com os programas de formação, o tempo destinado às atividades formativas passa a ser planejado e previsto, adequando-se ao planejamento anual e incorporado a seu Projeto Político-Pedagógico e ou Projeto Institucional. Não quero aqui eximir o docente de sua responsabilidade pessoal com a formação, porque a lei tanto é exigente com o docente como com a instituição. No entanto, a instituição tem papel mais preponderante nesse processo do que o próprio docente. Em muitos casos, suas exigências despertam o que nem sempre é sentido espontaneamente e, a partir de reivindicações externas, inicia-se um movimento interno, uma inquietação que pode levar a novas buscas. É importante uma conjunção de esforços; de quem parte a iniciativa da trajetória formativa muitas vezes é secundário, o fundamental é que se comece de algum ponto.

No entanto, existem propostas formativas que provocam certa insatisfação e críticas muitas vezes negativas por parte dos docentes. Eles a veem como uma tarefa a mais para ser realizada e poucas condições de colocar a proposta em prática. Reflete-se sobre algo que é quase impossível ou muito difícil de praticar. Isso dificulta o estabelecimento da credibilidade dos programas de formação e da adesão dos docentes a eles. O professor já se coloca de sobreaviso, em estado de alerta. Logo que há uma proposta de formação, ele se pergunta: o que vou ter que fazer a mais? Que tarefas terei que cumprir? O que vai “sobrar pra mim”? Um exemplo disso é quando se reflete sobre o processo avaliativo, discute-se uma avaliação focada no aluno e, ao mesmo tempo, o número de alunos em sala de aula se multiplica. Pede-se que o professor faça uma avaliação integrada e interdisciplinar, mas ele não tem tempo nem condições de planejar a aula integrada com seu colega, o aluno aprende de maneira isolada a disciplina e é avaliado de maneira integrada, com provas elaboradas por diversos professores. É uma questão de se perceber os valores da formação e priorizá-los no investimento de tempo, de recursos e de pessoas.

No primeiro contato com o objeto e os interlocutores da pesquisa, percebi que os motivos pelos quais as instituições decidiram elaborar e colocar em prática os projetos de formação parecem ser os mesmos: muitos de seus

professores estão professores, mas não o são em sua formação. Mesmo para aqueles que possuem formação pedagógica, a assessoria dos núcleos pode auxiliar em sua práxis. Todavia, como esses projetos foram pensados, como estão funcionando, que contribuições oferecem à melhoria do processo formativo e da própria aprendizagem, que fundamentações teórico-metodológicas os norteiam e quais dificultadores do processo são aspectos diferenciadores que ocupam a centralidade da pesquisa.

Os Programas de formação de professores, além de fornecerem parâmetros para a contínua capacitação dos mesmos, devem contribuir para que o docente reveja suas práticas e repense sua função social dentro da educação, questione suas crenças, concepções e, possivelmente, suas práticas. A formação não pode ser entendida à margem do contexto em que está inserida a instituição e tampouco independente das condições em que a educação se desenvolve. Partindo do fato de que em uma mesma instituição existam professores com diferentes formações, vivências e culturas, é primordial pensar em um programa que atenda a toda essa diversidade. O mesmo pressuposto estabelecido para os professores em sala de aula pode ser adotado para a instituição, isto é, em sala o professor depara com a diversidade dos alunos, e a instituição com a de seus professores. Essa diversidade é o norte com o qual ela deverá trabalhar e planejar suas ações e atividades dentro do programa.

Cada modelo de programa tem suas vantagens e inconveniências. Os programas estudados com todos os aspectos assinalados também as têm. Em relação ao programa PRPD, quando os professores são convidados a participar de fóruns de discussões sobre o “concreto da sala de aula”, a percepção da própria atuação e da aprendizagem, da orientação e da avaliação, algumas questões ficam sem respostas. Não cabe aqui respondê-las, somente levantá-las. Sobre o acompanhamento da participação dos professores, pode-se questionar: como é feito esse acompanhamento? Com que intenção se faz o acompanhamento: regular e homogeneizar a prática? Esse acompanhamento interfere na decisão sobre quem permanece e quem sai da Instituição? Quanto ao “Programa de Formação para a Docência no Ensino Superior” da outra instituição, algumas indagações também ficaram pendentes. Por que uma universidade tão grande e com tanta

responsabilidade social não repensa seu programa de assessoria ao docente, vigente desde meados dos anos oitenta e noventa? E os anseios dos professores, por que não são levados em consideração? A participação em um programa de formação sempre pressupõe intenções iniciais dos participantes. Os anseios por crescimento e a necessidade de algo que está faltando em sua prática são imperativos para o aprimoramento que impulsiona alguém à reestruturação de sua atuação profissional e, para isso, os docentes são motivados para a formação contínua. Espera-se sempre algum resultado. A formação é a possibilidade de novos caminhos, de se ocupar com o conhecimento e com a própria experiência, tomá-los nas próprias mãos, examiná-los e, a partir daí, entender que concepções estão embutidas em suas ações. Estudar essas concepções dialogando com quem as concebeu e as explicou primeiro, isto é, os autores, pode-se chegar à confirmação ou à reconstrução e até mesmo à reelaboração, que é o objetivo da formação.

Considerando as diferenças e as convergências encontradas nos dois programas por meio das fontes dos dados obtidos, posso assegurar que existe um ponto pujante e indiscutível: a formação do docente universitário é uma ação impreterível e necessária, tanto no que se refere à instituição como ao profissional docente universitário. Principalmente, porque a formação repercute diretamente em sala de aula, no planejamento, na adoção de critérios avaliativos, na ética profissional, na concepção de educação que o docente possui e nos resultados obtidos. Entretanto, não é qualquer programa que atende a essa formação. É preciso ter clareza sobre onde se quer chegar, ter nitidez do caminho que se quer percorrer e estabelecer estratégias bem planejadas e norteadoras do processo para que a formação não seja somente mais uma ação a ser cumprida por força das pressões, mas que contribua efetivamente na formação do docente e da docência universitária. Este é um fator que ficou evidente nas respostas dos professores: eles demonstraram que participam da formação, mesmo sendo obrigatória, esperando resultados concretos em suas práticas. Desejam desenvolver a docência, norteados pelo que refletem nos cursos, oficinas e fóruns. Segundo uma grande parte de interlocutores, as atividades oferecidas pelos programas devem acima de tudo corresponder a suas necessidades. Os autores estudados também enfatizam esse aspecto e alguns outros que carecem de atenção quando se pensa e se planeja um programa de formação de docente universitário. O fator mais presente nas

pesquisas, estudos, artigos e livros estudados é a reflexão sobre a própria prática e não significa que a prática por si só gera conhecimentos, mas a prática planejada e refletida, quando se torna objeto de pesquisa. A reflexão sobre e com a prática conduz a buscas de novas metodologias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e a tudo que se relaciona a esse processo: conteúdos, técnicas, avaliação, relação professor-aluno e outros. O trabalho em equipe e colaboração é também destacado pelos autores, principalmente se acontece no ambiente de trabalho em que colegas possam auxiliar nas descobertas, nas (re)construções de novas práticas, como também na superação da solidão da profissão. Os autores ressaltam o contexto em que acontece a formação. O serviço oferecido pelos docentes está diretamente relacionado à conjuntura sócio-histórico-cultural, à sociedade de modo geral, à realidade local e principalmente à de seus alunos. Portanto, a formação que o docente recebe deve estar coerente com todas elas. São alguns dos enfoques que os autores enfatizam para nortear os programas de formação dos docentes. No decorrer deste estudo outros foram abalizados, e não houve a intenção de se esgotar a discussão nem de encerrá-la, mas de iniciar e fomentá-la, para que haja efetivamente uma contribuição nessa nova e necessária reflexão sobre a assessoria pedagógica ao docente universitário.

Diante do que foi percebido no percurso, fica claro que os programas de formação institucionais podem ser concebidos de diferentes modalidades, atender a diferentes possibilidades e a uma diversidade de público. Podem estar embasados em diferentes concepções, mas seus objetivos e suas concepções teórico-metodológicas é que irão nortear suas ações e as formas diversificadas de organização. Por isso, destaco a necessidade de se abrir uma discussão institucional nos núcleos de formação ou, quem sabe, nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, sobre a formação do professor universitário e todos os aspectos que a envolvem. Estabelecer um espaço para o debate sobre o ato de aprender e de ensinar, sobre a pedagogia e tudo que está relacionado ao fazer docente e, de modo especial, sobre a formação pedagógica desse docente, sem, evidentemente, deixar de questionar e de se ocupar dos outros conhecimentos que envolvem o processo de ensinar e de aprender que, neste estudo, não deixo de defender, que são os conhecimentos do conteúdo, da didática do conteúdo e o do contexto. Essas vertentes da formação para a docência são isomórficas, fazem parte

de uma mesma unidade. Além do mais, as instituições que já possuem seus programas necessitam revê-los constantemente. Faz parte do processo de formação, as mudanças são constantes e aceleradas, um programa não pode estagnar e permanecer com os mesmos objetivos e organização durante muito tempo para não comprometer sua finalidade e sua eficácia.

Vários são os desafios da formação pedagógica do docente da Educação Superior. Alguns já estão sendo vencidos e outros serão superados no decorrer do desenvolvimento dos programas. A formação não é algo posto e acabado e que acontece espontaneamente. Este foi um olhar diferenciado sobre a formação do docente universitário e que trouxe algumas contribuições, mas que reconhece ser indispensável a continuidade do estudo. Talvez com acréscimos ou com retiradas, sempre visando à renovação e à melhoria da investigação. Vale a pena aproximar-se para conhecer. É importante valorizar iniciativas que escapem ao formato tradicional de formação de professores, e que busquem inovação, criatividade, reconstrução e reelaboração de práticas arraigadas que são comprovadamente ineficazes.

AS

ALENCAR, Eunice. M. L. S. **Perfil do professor facilitador e do professor inibidor da criatividade segundo estudantes de pós-graduação**. Boletim da Academia Paulista de Psicologia. São Paulo, v.19, n.1, jan. 2000.

ALMEIDA, Onília Cristina de Souza de. Evasão em cursos a distância: Análise dos motivos de desistência. Relatório de Pesquisa. Universidade de Brasília, 2008.

AMARAL, Ana Luiza Neiva e MARTINEZ, Albertina Mitjás. Aprendizagem Criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. MARTINEZ, Albertina Mitjás e TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (orgs). **A complexidade da aprendizagem**: Destaque ao Ensino Superior. Campinas, SP:Alínea, 2009.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE para a Educação Superior. http://www.andes.org.br/novas_faces_reforma.pdf, 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. SIMÕES, Regina H.S. CARVALHO, Jante M. BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dez/99.

_____ **A produção acadêmica sobre formação de professores**: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Vol.1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

APPLE. Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AZEVEDO, F. **A socialização da escola**. *Boletim de Educação Pública*, n.1, p.3, 1957.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70. 2009.

BAZZO, Vera Lucia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. Educar em Revista, v. 23. Curitiba: Editora UFPR, 2005.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **Metodologia do ensino superior**: realidade e significado. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos. (org.) **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto editora, 1994.

BOSI, Antônio de Pádua. **A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos**. Educação e Sociedade. Vol. 28, n. 101, set./dez., 2007.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Formação de professores em serviço: aspectos para discussão. Revista Trama - Volume 3 - Número 5 - 1º semestre de 2007 – p. 171-179.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, Brasil, 1996.

_____. Período Imperial - **Lei Geral do Ensino de 1827**- Lei de 15 de outubro de 1827. <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br> Acesso em 05/11/2007.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. INEP - **Avaliação externa de instituição de Educação Superior** - Diretrizes e instrumentos. 2008.

_____. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Resumo técnico) Brasília, DF: MEC, 2008.

_____. SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Cartograma/ 2006. <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes> Acesso em 15/06/2009.

_____. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação** - Plano Nacional de Educação - PNE Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=590&Itemid=2> Acesso em 2009.

_____. MEC/INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Brasília, 2007 <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/edusuperior/ensino> Acesso em 2010/2009.

BROILO, Cecília Luiza. (Com) formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade. 2004. 265f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CATANI, Dulce Bárbara. **Estudos de História da Profissão Docente**. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. São Paulo: Autêntica, 2007.

CARROLL.Lewis. **Alice no país das maravilhas**. *e-BookLibris*, 2002.

CELLARD, André. **A análise documental**. POUPART Jean (vários autores) A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Rev. Bras. Educ. n.24 Rio de Janeiro set./dez. 2003.

COELHO, Maria de Lourdes. A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via INTERNET: Um estudo de caso. UTRAMIG - Fundação Educacional para o Trabalho de Minas Gerais. CAPES, 2002.

CONFERÊNCIA ocorrida na sede da UNESCO em Paris, 1998. **Declaração mundial sobre a Educação Superior no século XXI** Portal Interlegis.htm Acesso em 22/10/2008. CONTRERAS DOMINGO, José. **Enseñanza, currículum y profesorado**. España, Madrid: Akal, 1991.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedade nos quotidianos dos professores**. Portugal: Asa editores, 2001.

CRUZ, Manuel Fernandez. **Desarrollo profesional docente**. España: Grupo editorial Universitario, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. São Paulo: Autêntica, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **Trajetórias e lugares da formação do docente da Educação Superior**: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.110-128, maio/2009.

_____ **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

_____ (org.) **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____ (org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2006.

_____ **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

D'AVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In: revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, Vol. 17, n. 29. p.33-41, jan./jun., 2008.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para a construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula Naves (orgs). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

DESLAURIERS Jean-Pierre e KÉRISIT Michele, O delineamento de pesquisa qualitativa In: POUPART Jean (vários autores) **A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio. (org.) **Profissão Professor**. Porto: Porto editora, 1995.

FARANDA, Claudia e FINKELSTEIN, Claudia. Hacia la construcción del rol del asesor pedagógico en la universidad. Vivencias y reflexiones acerca de una instancia de formación desde la mirada del participante. In: LUCARELLI, Elisa (compiladora). **El asesor pedagógico en la universidad**. Argentina: Paidós, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 2002.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Formação do professor universitário**: Tarefa de quem? MASETTO, Marcos (org.) Docência na Universidade. Campinas, São Paulo: Papirus. 2005.

FERRI, Cássia. Formação continuada de professores universitários: a experiência da Universidade do Vale do Itajaí. ISAIA, Silvia Maria de Aguiar e BOLTAN, Doris Pires de Vargas. (orgs) **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente**. Santa Maria: EDIPUCRS. 2009.

FONTOURA, Helena Amaral. **Diálogos em formação de professores**: pesquisa e práticas. Niterói: Intertexto, 2007.

FREIDSON, E. **Para uma análise comparada das profissões**: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. ANPOCS, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 31, ano XI, junho 1996.

FREIRE, Madalena. **Educa Dor**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. **Porto Alegre, Artmed, 2000.**

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GIL. Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. **Educação superior em debate** – Vol. 4 - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira – INEP, 2006.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **Pesquisa social** – Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: 2010.

GOMES, R. **Culturas da escola e identidades dos professores**. Lisboa, Educa, 1993.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo, SP: Thompson, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo, SP: Artmed, 2010.

_____. **Formação permanente do professorado – novas tendências**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

_____. **Formação docente e profissional**. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Desafios à docência superior: pressupostos a considerar** In: Docência na educação superior. RISTOFF (org.). Coleção Educação Superior em Debate: Vol. 5. INEP: Brasília, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Formação do professor do ensino superior**. In: Enciclopédia de Pedagogia Universitária. INEP: Brasília, 2006

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Denise. Pedagogia universitária no RS: Caminhos. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) **Enciclopédia de Pedagogia universitária**. Porto Alegre: Fapergs/Ries, 2003.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **A formação Pedagógica do professor universitário nas Universidades Cearenses: Um estudo de casos múltiplos**. Relatório científico-acadêmico do estágio de pós-doutorado. UnB. Brasília, 2007.

_____. **A formação Pedagógica do Professor Universitário: dilemas e contradições**. Linhas críticas. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Vol.14, n.26, jan. a jun. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? : novas exigências profissionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría e Práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica**. Cuadernos del IICE nº 10. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras - UBA 1994.

_____ **El asesor pedagógico en la universidad.** Buenos Aires: Paidós, 2000.

LÜDKE, Menga. BOING, Luiz Alberto. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes.** Revista *Educação e Sociedade*, Campinas, Vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez. 2004.

_____ **O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números.** Educação & Sociedade, vol. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUZ, Sueli Petry da. **Formação continuada para docentes da educação superior:** um estudo de caso. Tese de doutorado. Orientador: Dr. Newton Cesar Balzan. Campinas, São Paulo, 2007.

MACHADO, Neli Teresinha Galarce e SCHNEIDER, P. e SCHNEIDER, Fernanda. **Análise parcial sobre a cerâmica arqueológica do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul.** Revista Cerâmica, vol. 54, p. 103-109, 2008.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papyrus. 7. ed. 2005.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** Uma estratégia de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org) **Pesquisa social** – Teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: 2010.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Aprendizagem da docência:** professores formadores. Revista *e-curriculum*. vol.1, n.1, dez/jul, 2005.

MOITA. Maria da Conceição. Percurso de formação e de trans-formação. NÓVOA, António. **Vida de professores.** Portugal: Porto editora, 2007.

MOROSINI, M.C. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. MOROSINI, M.C. (org.). **Professor do ensino superior:** identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

NEITZEL. Adair Aguiar. FERRI, Cássia. LEAL, Elisabeth Juchem. **Programa de formação continuada para docentes do ensino superior da UNIVALI:** Um balanço de sua atuação. Rev. Educação. Ano XXX, n. 3, p. 479-488. Porto Alegre, RS. set/dez, 2007.

NEPOMNESCHI, Martha E. El rol del asesor pedagógico en la universidad: la búsqueda de un lugar. In LUCARELLI, Elisa (compiladora). **El asesor pedagógico en la universidad.** Argentina: Paidós, 2000.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Portugal: Porto editora, 1995.

_____ As ciências da educação e os processos de mudanças.
PIMENTA. GARRIDO, Selma. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo, Cortez, 1996.

_____ **Professor se forma na escola**. *Nova Escola*. Edição 142. maio. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

_____ **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista de Educación*, n. 350. set/dez. 2009, p. 203-218.

PACHANE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário**: experiência da UNICAMP. 2003.176f Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas

PAULO FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

_____ **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1996.

_____ **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1999.

_____ **Essa escola chamada vida**. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo, SP: Ática. 2003.

_____ **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2005.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **O estado da arte sobre formação de professores com base na produção comunicada nos eventos do grupo de pesquisa histedbr** - "História, sociedade e educação no Brasil": tendências e inferências. Anais do VI Congresso Luso- Brasileiro de História da Educação. Percursos e desafios da pesquisa e do ensino da História da Educação. Uberlândia, 2006.

PIMENTA Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez: 2005.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O acesso à Educação Superior no Brasil**. Educação e Sociedade. vol.25 n.88 especial Campinas: outubro, 2004.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART Jean (vários autores) **A pesquisa qualitativa** – enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PORTO, Cláudio e REGNIER, Karla. **O Ensino superior no Mundo e no Brasil**: Condicionantes, Tendências e Cenário para o Horizonte 2003-2005: Uma abordagem exploratória. www.portal.mec.gov.br/sesu/index Acesso em 18/10/2006.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RENZULLI, J.S. A general theory for the development of creative productivity in Young people. In: MONKS, F. W. P. (Org.) **Talent for the future**. Assen Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum, 1992.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo e GIOLO, Jaime (orgs). **Educação Superior Brasileira 1991–2004**: Distrito Federal. Brasília; INEP, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: Natureza e construção do conhecimento profissional. Rev. Brasileira de Educação. vol.12 n.34 jan/abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____ e GOMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____ Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor** (org.). Portugal: Porto, 1995.

_____ **La pedagogía por objetivos**: obsesión por la eficiencia. Madrid: Morata. 1990. 1ª ed. 1982 – 6ª ed. 1990.

SALLES, Fernando Casadei. **A formação continuada em serviço**. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). n.33.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos A.(org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SCHEIBE, L. Formação dos Profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas In: VEIGA, I. P. & AMARAL, A. L. (Orgs.) **Formação de professores**: Política e debates. São Paulo: Papyrus, 2002.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SOARES, Magda. **Metamemórias – Memórias**: Travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA SANTOS. Boaventura de. **A universidade no século XXI** – Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

SOUZA DE DEUS, Adilson. **Identidade.**

<http://www.coladaweb.com/psicologia/identidade.htm> Acesso em 10/11/2008.

TARDIF Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

O ofício de Professor – História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

UNIVERSIDADE CENTRO-OESTE. PROGRAMA DE RECONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES – PRPD. Universidade Católica de Brasília. Brasília: UCB, 2007.

UNIVERSIDADE ARAGUAIA. PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR. Universidade Federal de Goiás, 2007.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Desafios da formação do docente universitário.** Campinas: SP, 2005. Universidade Estadual de Campinas (tese de doutorado).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos. Alencastro. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas: Papyrus, 2001.

_____ e AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs.) **Formação de professores** – Políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____ **Docência universitária na Educação Superior.**
In: Docência na educação superior. RISTOFF (org.) Coleção Educação Superior em debate: vol. 5. INEP: Brasília, 2005.

_____ ARAÚJO, José Carlos Souza. KAPUZINIÁK, Célia. **Docência:** uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____ **Lições de didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

_____ Caminhos para a construção da docência universitária. Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade, Salvador, vol.17, n.30, jul/dez. 2008, p.129-135.

_____ **A aventura de formar professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2009.

_____ e VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. VEIGA, Ilma Passos Alencastro e SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.) **A escola mudou.** Que mude a formação de professores! Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VIDAL, D.G. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VIEIRA M. do Pilar de Araújo. PEIXOTO M. do Rosário da Cunha. KHOURY, Yara M. Aun. **A Pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário**: Formação da cidadania crítica. Revista de Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas v.8, n. 4, 2003.

_____ Práticas Avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e NAVES, Marisa Lomônaco de Paula Naves (Orgs.). **Currículo e Avaliação na Educação Superior**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2005.

VILLELA, Heloísa de O. S. **O Mestre Escola e a Professora**. In: LOPES, Eliane M.T; FILHO, Luciano M. F; VEIGA, Cynthia G. (Org.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O ensino universitário** – seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____ **Competencias docentes del profesorado universitario** - calidad y desarrollo profesional. Espana: Narcea, S.A. de Ediciones, 2005.

ANEXO I

QUESTIONÁRIO – METODOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR

Caros colegas,

Este questionário tem como objetivo coletar dados para a pesquisa proposta na disciplina Metodologia do Ensino Superior (Prof. Benigna) sobre um componente do trabalho pedagógico. Como opção de tema para este estudo tem-se “A necessidade de desenvolvimento profissional dos professores, incluindo a formação pedagógica”. Portanto, fazendo uma interface com meu objeto de pesquisa, proponho nesta atividade analisar atividades cotidianas do professor do nível superior (aluno da referida disciplina e que também é professor desse nível de ensino) e os aspectos que favorecem a constituição de sua identidade docente e sua profissionalização.

Conto com a colaboração de todos e disponho-me para quaisquer esclarecimentos.

1. Você atua em instituição () pública ou () particular
2. Qual sua carga horária semanal? _____
3. Há quanto tempo você atua na Educação Superior? _____
4. Em que curso (s) você atua? _____
5. Qual sua formação inicial (graduação)? _____
6. Que curso(s) você fez para atuar na Educação Superior? _____
7. Quais as maiores dificuldades que você encontra, no que diz respeito ao trabalho pedagógico? () planejamentos () relação professor/aluno () avaliação () indisciplina () outros: _____
8. Na sua instituição você tem momentos de coordenação com os outros colegas do mesmo curso? () sim () não
 - a. Se sim, qual a frequência e como acontecem? _____
 - b. Se não, você sente falta? Por quê? _____
9. Como você planeja suas aulas? _____
10. Qual o apoio institucional que você recebe para a execução de sua tarefa de professor? _____
11. Esse apoio é satisfatório? () sim () não O que você gostaria que fosse diferente? _____
12. Finalizando, para você o que caracteriza a profissão do docente da Educação Superior? _____

Desde já agradeço sua colaboração e coloco-me a sua disposição para colaborar em sua pesquisa.

Maria Emilia Gonzaga de Souza
emiliaevalentino@yahoo.com.br

ANEXO II

UNIVERSIDADES DO NORTE	
FEDERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade Federal de Rondônia (UNIR) 2. Universidade Federal de Roraima (UFRR) 3. Universidade Federal do Acre (UFAC) 4. Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) 5. Universidade Federal do Amazonas (UFAM) 6. Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) 7. Universidade Federal do Pará (UFPA) 8. Universidade Federal do Tocantins (UFT) 9. Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)
ESTADUAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade do Estado do Amapá (UEAP) 2. Universidade do Estado do Amazonas (UEA) UEA) 3. Universidade do Estado do Pará (UEPA) 4. Universidade do Tocantins (UNITINS) 5. Universidade Estadual de Roraima (UERR) 6. Universidade Estadual do Saber Tradicional da Amazônia (UES)
MUNICIPAIS	
PRIVADAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade da Amazônia (UNAMA)
UNIVERSIDADES DO NORDESTE	
FEDERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade Federal da Bahia (UFBA) 2. Universidade Federal da Integ.Intern. da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) 3. Universidade Federal da Paraíba (UFPB) 4. Universidade Federal de Alagoas (UFAL) 5. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) 6. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) 7. Universidade Federal de Sergipe (UFS) 8. Universidade Federal do Ceará (UFC) 9. Universidade Federal do Maranhão (UFMA) 10. Universidade Federal do Piauí (UFPI) 11. Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) 12. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) 13. Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) 14. Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) 15. Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
ESTADUAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade de Pernambuco (UPE) 2. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) 3. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) 4. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) 5. Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) 6. Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) 7. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) 8. Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) 9. Universidade Estadual do Ceará (UECE) 10. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) 11. Universidade Estadual do Piauí (UESPI) 12. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) 13. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) 14. Universidade Regional do Cariri (URCA)

MUNICIPAIS	
PRIVADAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) 2. Universidade Católica do Salvador (UCSAL) 3. Universidade de Fortaleza (UNIFOR) 4. Universidade Potiguar (UNP) 5. Universidade Salvador (UNIFACS) 6. Universidade Tiradentes (UNIT)
UNIVERSIDADES DO CENTRO-OESTE	
FEDERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade de Brasília (UNB) 2. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) 3. Universidade Federal de Goiás (UFG) 4. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) 5. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
ESTADUAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) 2. Universidade Estadual de Goiás (UEG) 3. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
MUNICIPAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade de Rio Verde (FESURV)
PRIVADAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade Católica de Brasília (UCB) 2. Universidade Católica de Goiás (UCG) 3. Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) 4. Universidade de Cuiabá (UNIC) 5. Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)
UNIVERSIDADES DO SUL	
FEDERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS) 2. Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) 3. Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) 4. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) 5. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) 6. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) 7. Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) 8. Universidade Federal do Paraná (UFPR) 9. Universidade Federal do Rio Grande (FURG) 10. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) 11. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)
ESTADUAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) 2. Universidade Estadual de Londrina (UEL) 3. Universidade Estadual de Maringá (UEM) 4. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) 5. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) 6. Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) 7. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) 8. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)
MUNICIPAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) 2. Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) 3. Universidade Regional de Blumenau (FURB)
PRIVADAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) 3. Universidade Católica de Pelotas (UCPEL) 4. Universidade Comunitária Regional de Chapecó (UNOCHAPECÓ) 5. Universidade da Região da Campanha (URCAMP) 6. Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) 7. Universidade de Caxias do Sul (UCS) 8. Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ) 9. Universidade de Passo Fundo (UPF) 10. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) 11. Universidade do Contestado (UNC) 12. Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC) 13. Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) 14. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) 15. Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) 16. Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) 17. Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) 18. Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (UNIDAVI) 19. Universidade Paranaense (UNIPAR) 20. Universidade Positivo (UP) 21. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) 22. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) 23. Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)
UNIVERSIDADES DO SUDESTE	
FEDERAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) 2. Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) 3. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) 4. Universidade Federal de Lavras (UFLA) 5. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 6. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) 7. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) 8. Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) 9. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) 10. Universidade Federal de Uberlândia (UFU) 11. Universidade Federal de Viçosa (UFV) 12. Universidade Federal do ABC (UFABC) 13. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) 14. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) 15. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) 16. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) 17. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) 18. Universidade Federal Fluminense (UFF) 19. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
ESTADUAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade de São Paulo (USP) 2. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) 3. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) 4. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) 5. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) 6. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) 7. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
MUNICIPAIS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Universidade de Taubaté (UNITAU) 2. Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)

PRIVADAS

1. [Pontifícia Universidade Católica de Campinas](#) (PUC-Campinas)
2. [Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais](#) (PUC-Minas)
3. [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo](#) (PUC-SP)
4. [Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro](#) (PUC-Rio)
5. [Universidade Anhembi Morumbi](#) (UAM)
6. [Universidade Bandeirante de São Paulo](#) (UNIBAN)
7. [Universidade Braz Cubas](#) (UBC)
8. [Universidade Camilo Castelo Branco](#) (UNICASTELO)
9. [Universidade Cândido Mendes](#) (UCAM)
10. [Universidade Castelo Branco](#) (UCB)
11. [Universidade Católica de Petrópolis](#) (UCP)
12. [Universidade Católica de Santos](#) (UNISANTOS)
13. [Universidade Cidade de São Paulo](#) (UNICID)
14. [Universidade Cruzeiro do Sul](#) (UNICSUL)
15. [Universidade de Franca](#) (UNIFRAN)
16. [Universidade de Itaúna](#) (UI)
17. [Universidade de Marília](#) (UNIMAR)
18. [Universidade de Mogi das Cruzes](#) (UMC)
19. [Universidade de Ribeirão Preto](#) (UNAERP)
20. [Universidade de Santo Amaro](#) (UNISA)
21. [Universidade de Sorocaba](#) (UNISO)
22. [Universidade de Uberaba](#) (UNIUBE)
23. [Universidade do Grande ABC](#) (UNIABC)
24. [Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy](#) (UNIGRANRIO)
25. [Universidade do Oeste Paulista](#) (UNOESTE)
26. [Universidade do Sagrado Coração](#) (USC)
27. [Universidade do Vale do Paraíba](#) (UNIVAP)
28. [Universidade do Vale do Sapucaí](#) (UNIVÁS)
29. [Universidade Estácio de Sá](#) (UNESA)
30. [Universidade FUMEC](#) (FUMEC)
31. [Universidade Gama Filho](#) (UGF)
32. [Universidade Guarulhos](#) (UNG)
33. [Universidade Ibirapuera](#) (UNIB)
34. [Universidade Iguacu](#) (UNIG)
35. [Universidade José do Rosário Vellano](#) (UNIFENAS)
36. [Universidade Metodista de Piracicaba](#) (UNIMEP)
37. [Universidade Metodista de São Paulo](#) (UMESP)
38. [Universidade Metropolitana de Santos](#) (UNIMES)
39. [Universidade Nove de Julho](#) (UNINOVE)
40. [Universidade Paulista](#) (UNIP)
41. [Universidade Presbiteriana Mackenzie](#) (MACKENZIE)
42. [Universidade Presidente Antônio Carlos](#) (UNIPAC)
43. [Universidade Salgado de Oliveira](#) (UNIVERSO)
44. [Universidade Santa Cecília](#) (UNISANTA)
45. [Universidade Santa Úrsula](#) (USU)
46. [Universidade São Francisco](#) (USF)
47. [Universidade São Judas Tadeu](#) (USJT)
48. [Universidade São Marcos](#) (USM)
49. [Universidade Severino Sombra](#) (USS)
50. [Universidade Vale do Rio Doce](#) (UNIVALE)
51. [Universidade Vale do Rio Verde](#) (UNINCOR)
52. [Universidade Veiga de Almeida](#) (UVA)

ANEXO III

MENSAGEM ELETRÔNICA ENVIADA ÀS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Doutorado sobre formação docente

Caro (a) Sr (a)

Sou Maria Emilia, aluna do programa de Doutorado da Universidade de Brasília - UnB, orientanda da Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga. Meu objeto de estudo é a formação do docente da Educação Superior nas instituições de Ensino, isto é, nos Núcleos (Programas) de formação e ou nos cursos *Lato e Stricto Sensu*. Este contato é para obter algumas (poucas) informações sobre a formação dos professores da instituição na qual trabalha. Por isso, peço sua colaboração fornecendo algumas informações. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos pelo *e-mail*: emiliaevalentino@gmail.com. Agradeço muito sua colaboração que será muito valiosa para minha pesquisa de doutorado.

Maria Emilia Gonzaga de Souza

*Obrigatório

Nome da Instituição: *

Essa Instituição de Educação Superior possui algum programa específico para a formação de seus próprios docentes? *

- Não
- Sim

Se, SIM, qual o nome do Programa?

Onde posso encontrar informações sobre esse programa? (*sites, documentos etc.*)

Enviar

ANEXO IV

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O(A) FUNDADOR(A) E PRÓ-REITOR(A) DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DAS UNIVERSIDADES UCO E UA

DATA: HORÁRIO:

1. Qual é sua formação acadêmica?
 2. Já atuou como docente? Quando e onde?
 3. Que disciplinas pedagógicas você cursou e em que momento de sua formação acadêmica?
 4. Quais atividades você já exerceu nessa instituição em que trabalhou?
 5. Exerce outra atividade fora da instituição?
 6. Em sua opinião, por que se dá a dificuldade em perceber a necessidade de formação pedagógica do professor da Educação Superior?
 7. Como foi o processo de implantação do Programa de formação dos docentes nessa instituição? Houve resistências?
 8. Qual foi a intenção ao planejar e implementar o programa de formação da instituição?
 9. Em que concepções filosófico-metodológicas o (a) Sr(a) se baseou para pensar e planejar o programa de formação da instituição?
 10. Quais eram as dificuldades enfrentadas nesse programa?
 11. Quais são os objetivos do programa de formação de docentes da instituição?
 12. Como acontecia o relacionamento da pró-reitoria com o programa?
 13. Que conquistas já se percebem com a implantação desse programa de formação?
 14. Em sua opinião, quais os pontos positivos e negativos do programa?
 15. Qual é sua visão sobre a formação de professores de Educação Superior?
- OBS. Para o Pró-Reitor da UCO acrescentei:**
16. Que tipos de preocupações pedagógicas são constantes na Universidade do Centro-Oeste em relação à docência na Educação Superior? Onde essas preocupações emergem? E quais são as providências para a solução dessas preocupações?

ANEXO V

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DOS PROGRAMAS DAS INSTITUIÇÕES UCO e UA

DATA: HORARIO:

1. Qual é sua formação acadêmica?
2. Que disciplinas pedagógicas você cursou e em que momento de sua formação acadêmica?
3. Qual era sua experiência profissional quando começou a trabalhar no Programa de formação?
4. Quais atividades que você já exerceu nessa instituição em que trabalha?
5. Exerce outra atividade além da coordenação (assessoria) na instituição? E fora dela?
6. Como foi sua integração ao Programa de formação?
7. Que conquistas já se percebem com a implantação desse Programa de formação?
8. Quais são os objetivos do Programa de formação para docentes?
9. Como foi o processo para implementar o Programa de formação nessa instituição?
10. Quais são as dificuldades enfrentadas nesse Programa?
11. O Programa oferece uma formação adequada para os professores de Educação superior? Por quê?
12. Qual é sua visão sobre a formação de professores de Educação Superior?
13. Qual a concepção de docência mais vigente entre os professores do programa?
14. Quais os pressupostos teórico-metodológicos do Programa?
15. Há diferenças de atuação entre o professor que fez e aquele que não fez cursos oferecidos pelo núcleo de formação? Em caso afirmativo, que diferenças são essas?
16. O que poderia ser diferente nesse Programa de formação?

ANEXO VI

QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA AOS PROFESSORES/MEDIADORES DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DA UCO E UA

Caro (a) professor(a),

Sou aluna do doutorado em Educação da Universidade de Brasília – UnB e estou pesquisando o processo formativo do docente da Educação Superior no âmbito dos núcleos/programas de formação pedagógica nas instituições de Educação Superior. Por isso, peço sua colaboração respondendo a esse questionário. Não é necessário identificar-se. Todas as informações serão utilizadas somente em análise conjunta e não individualmente. Estou à disposição para quaisquer esclarecimentos pelo *e-mail*: emiliaevalentino@yahoo.com.br

Desde já agradeço:

Maria Emilia Gonzaga de Souza

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Como foi seu ingresso na Educação Superior? Ou como se tornou professor?
3. Que disciplinas pedagógicas você cursou e em que momento de sua formação acadêmica?
4. Você tem outra(s) atividade(s) profissional (is) além da docência? Qual?
5. Quantas horas semanais você trabalha em atividade de:

a- Ensino:	b- Pesquisa:	c- Extensão:
e- Orientação acadêmica:		f- Administração
6. Como você se sente “docente da Educação Superior”?
7. Quais as dificuldades que você encontra atuando em sala de aula?
8. Como foi sua integração ao programa de formação? Fale sobre sua atuação no programa de formação.
9. Que conquistas já se percebem com a implantação desse programa de formação?
10. Que dificuldades você percebe no programa?
11. Você, como professor, percebe que o programa oferece uma formação adequada para os professores de Educação Superior? Supre suas necessidades como docente? Por quê?
12. Há diferenças de atuação entre o professor que fez e aquele que não fez cursos oferecidos pelo núcleo de formação? Em caso afirmativo, que diferenças são essas?
13. O que poderia ser diferente nesse programa de formação?
14. Que outros momentos a Instituição oferece e que são momentos de formação?
15. Ainda sobre o apoio institucional, que sugestões você daria para que facilitasse o exercício da docência?

ANEXOVII

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES (Participantes dos Programas de Formação)

1. Qual sua formação acadêmica :
 1. Graduação: _____ Pós-graduação: _____
2. Como foi o seu ingresso na Educação Superior? Ou como se tornou professor?
3. Que disciplinas pedagógicas você cursou e em que momento de sua formação acadêmica?
4. Você tem outra(s) atividade(s) profissional (is) além da docência? Qual?
5. Quantas horas semanais você trabalha em atividade de:

Ensino: _____

Pesquisa: _____

Extensão: _____

Orientação acadêmica: _____

Administração: _____

6. Como você se sente “docente da Educação Superior”?
7. Quais as dificuldades que você encontra atuando em sala de aula?
8. O que mais contribui para o desenvolvimento de seu trabalho docente? (cursos, experiência de trabalho, Intercâmbio com colegas de trabalho, eventos da área, leituras, outros)
9. Que dificuldades você encontra para realizar as atividades oferecidas pelo núcleo de assessoria pedagógica ou cursos de pós-graduação?
10. Você participa do núcleo de formação para docentes por livre iniciativa ou por exigência da instituição? Do que já participou ou está participando?
11. O que aconteceu com você em termos profissionais depois que está participando da formação que a instituição oferece? Essa formação mudou sua prática pedagógica?
12. Você utiliza o que aprende nas atividades do núcleo de formação ou nas disciplinas dos cursos?
13. Que sugestões você dá para a melhoria dessa formação que a Instituição oferece a seus docentes?

ANEXO VIII

PROGRAMA DOS CURSOS - UA

CURSO DE FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR- ESTÁGIO PROBATÓRIO

2009

CRONOGRAMA

DIA	TEMA	MINISTRANTE
04/09 - sexta-feira Tarde	Abertura do curso com vídeo-conferência das seguintes pró-reitorias: PROGRAD, PRPPG e PROEC	Dalva Gonçalves
04/09 - sexta-feira Noite	Discutir sobre a Universidade Brasileira e situar a UA no contexto atual	João Ferreira

11/09 - sexta-feira Tarde e Noite	Didática no Ensino Superior, formação de professores universitários e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem	Dalva Gonçalves
12/09 - sábado Manhã	Planejamento educacional (PPC, plano de ensino, plano de aula e estratégias de ensino)	Dalva Gonçalves
18/09 - sexta-feira Tarde e Noite	Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior	Luciana Freire
19/09 - sábado Manhã	Relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior	Ruth de Souza
25/09 – sexta-feira Tarde	Relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior	Ruth de Souza
25/09 - sexta-feira Noite	Tecnologias da comunicação e informação	Getúlio Antero de Deus Júnior
26/ - sábado Manhã	Estudo de caso: Situações-problema	Ruth de Souza
02/10 Sexta - feira Tarde e Noite	Estudo de caso: Situações-problema	Ruth de Souza
03/10 Sábado Manhã	Apresentação dos trabalhos finais e Encerramento/avaliação	Ruth de Souza e Dalva Gonçalves

Coordenação de Licenciatura / PROGRAD

ANEXO IX

OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE DIFICULDADES E SOBRE A FORMAÇÃO - UCO

IDENTIFICAÇÃO	DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO PRPD	OPINIÃO SOBRE A FORMAÇÃO
1. Prof. Ray	<i>Nenhuma.</i>	<i>Excelente.</i>
2. Prof. Assis	<i>Falta de tempo para ampliar as discussões sobre as práticas apresentadas pelos colegas.</i>	<i>Acho uma iniciativa louvável e muito rica, mas que é atrapalhada pelo excesso de carga em sala de aula dos professores.</i>
3. Prof. ^a Anne	<i>Pouco tempo para se dedicar.</i>	<i>Ótima.</i>
4. Prof. ^a Clara	<i>Tempo!!! O fato de estar atuando em gestão consome muito do meu tempo e energia, de modo que sobra pouco fôlego para o PRPD.</i>	<i>Válida, mas não estou segura de que temos condições de aproveitar bem os fóruns; em função do ritmo de vida acelerado, acaba-se participando às pressas, meio que para “fazer nossa parte”.</i>
5. Prof. Marcos	<i>Tempo. Além do fato de ainda não ter sido efetivamente convencido de sua real utilidade (já cursei o módulo I).</i>	<i>A princípio boa, mas infelizmente creio que há uma grande distância entre a teoria elaborada por alguns e a prática que vivemos em sala. Acho que isso prejudica o programa. Como exemplo, cito a ideia de “ementa orientada ao aluno e não ao conteúdo”. Ora, por vezes me pediram para fazer isso, mas ninguém ainda soube me explicar o que é isso.</i>
6. Prof. Henrique	<i>Falta de tempo.</i>	<i>Importantíssima para todos os docentes. É um excelente momento de reflexão sobre a prática docente.</i>
7. Prof. João	<i>Tempo – pois tempo é tudo de que os professores do ensino superior precisam.</i>	<i>Excelente.</i>
8. Prof. ^a Elisa	<i>Falta de tempo.</i>	<i>Boa.</i>
9. Prof. Paulo	<i>Utilização do Moodle e tempo.</i>	<i>Não achei muito legal a forma que o PRPD está se desenvolvendo. Os Fóruns poderiam tratar de questões concretas ao invés de falarmos de nossas experiências.</i>
10. Prof. Hugo	<i>Tempo para me dedicar mais! Trabalho 40h.</i>	<i>Excelente! Fica muito mais fácil garantir qualidade em aprendizado para nossos alunos.</i>
11. Prof. ^a Marluce	<i>A falta de tempo para me dedicar melhor.</i>	<i>Excelente.</i>

12. Prof. ^a Conceição	<i>A minha maior dificuldades tem se localizado na apatia dos meus pares. A formação muitas vezes se parece com um desfile, cada um conta suas vantagens ou seus desafios, mas percebo pouca disponibilidade para aprofundar, enfrentar o debate. Será que estamos dispostos a mudar alguma coisa em nosso fazer pedagógico?</i>	<i>Revolucionária. Ela será compreendida na instituição. Focar a prática é fundamental.</i>
13. Prof. ^a Cida	<i>Trabalho em duas instituições de ensino superior[...] Acho que exerço muitas atividades e nem sempre consigo dar mais de mim, mesmo com atropelo tento responder e participar do PRPD há dois semestres.</i>	<i>Fantástica.</i>
14. Prof. ^a Kaline	<i>Informática e tempo</i>	<i>Excelente.</i>
15. Prof. ^a Karoline	<i>Nenhuma</i>	<i>Acho interessante, mas sinto falta de algo mais prático. Como minha formação não é pedagogia, acho às vezes, tudo muito teórico.</i>
16. Prof. ^a Márcia	<i>Não tenho tempo para me dedicar como gostaria. Este tempo dedicado ao PRPD deveria fazer parte da nossa rotina e não uma atividade extra.</i>	<i>Seria muito válida se não fosse extra UCO. Às vezes respondo rápido por falta de tempo; também acho muito teórico e pouco prático. Gostaria de aplicar estratégias e não somente discutir teorias...</i>
17. Prof. ^a Marlene	<i>Nenhuma, já fiz o curso.</i>	<i>Acho ótimo, é um espaço de troca de vivências muito importante.</i>
18. Prof. ^a Elaine	<i>Poucas horas disponíveis</i>	<i>Complementa minha formação.</i>
19. Prof. ^a Larissa	<i>Um pouco de falta de tempo.[...] Por outro lado, há determinados assuntos que acabam se aprofundando tanto na pedagogia que me “intimidam” e eu acabo reduzindo a minha participação.</i>	<i>Eu acho que é muito importante, por isso deveria ter o seu conteúdo ou modelo revisto. Eu acho que todos os professores deveriam ter formação ou uma licenciatura que os habilitasse a dar aulas. Eu não sou médica; então, eu posso operar ou receitar medicamentos? Não! E um médico pode dar aula? Pode! Por quê?</i>
20. Prof. ^a Geane	<i>As dificuldades referem-se ao tempo, pois tenho que encontrar brechas nos horários para participar.</i>	<i>Considero interessante, porque amplia as possibilidades de trabalhar com os recursos tecnológicos como apoio ao ensino presencial.</i>
21. Prof. ^a Ana	<i>Falta de tempo.</i>	<i>Muito boa.</i>

ANEXO X

OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PRPD E SUGESTÕES - UCO

IDENTIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES DO PRPD PARA MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	SUGESTÕES PARA A MELHORIA DO PRPD
1. Prof. Ray	Mudei a minha prática pedagógica e, o que é mais importante, estou sempre disposto a promover mudanças.	Continuidade.
2. Prof. Assis	Surgem algumas ideias que são muito interessantes nos fóruns de discussão, mas acontece também de algumas metodologias apresentadas serem muito específicas de determinados cursos.	Como já citei, acho a iniciativa louvável e precisaríamos de mais tempo para nos dedicarmos a leitura e debate dos temas levantados, bem como para a discussão das ideias levantadas nos fóruns.
3. Prof. ^a Anne	Sim. Principalmente em relação à aprendizagem.	Converter em horas extraclasse para que possamos ter tempo de nos dedicar mais.
4. Prof. ^a Clara	Tem sido interessante para manter acesos os questionamentos que já tinha, pois muitas questões se repetem do IUS, do qual participei também.	Como disse antes, o grande problema tem sido tempo e tranquilidade para aproveitar melhor. Tem como resolver?
5. Prof. Marcos	Não creio que algo tenha mudado com o módulo I.	Precisamos de conceitos pedagógicos que facilitem o processo de aprendizagem e interação com os alunos. É fundamental o debate de formas melhores de se lidar com a falta de base. Porém, para esses debates é necessário um conteúdo que tenha sido empiricamente testado, cujos “professores dos professores” conheçam as dificuldades da aplicação e do uso prático dessas teorias e sejam capazes de nos orientar efetivamente em como melhorar nosso trabalho. Atualmente, o programa está mais para uma reunião de terapia em grupo. Duvido muito que os problemas reais de sala de aula, que muitas vezes envolvem a postura de diretores e outros colaboradores, assim como de críticas à filosofia institucional de ensino, sejam efetivamente debatidos num ambiente como o do PRPD.
6. Prof. Henrique	Melhorou sobremaneira o convívio em sala de aula e a prática pedagógica.	Que as discussões se tornassem ações e as políticas globais da universidade fossem pautadas por esse compromisso.
7. Prof. João	Muito. Não é porque somos professores de Educação Superior que sabemos tudo. Precisamos nos atualizar cada vez mais e quando a Instituição oferece algo mais é por que com certeza acredita em seu potencial.	Mais cursos diversificados e encontros presenciais na medida, é claro, das disponibilidades e mais tempo pra nós, professores, podermos elaborar nossas aulas conforme as necessidades dos alunos, com os novos conhecimentos adquiridos.
8. Prof. ^a Elisa	Me fez pensar mais...	Ter destinado algumas horas para dedicação ao programa.

9. Prof. Paulo	Ainda não, por isso no item anterior falei de tratarmos de questões concretas. Problematização.	Mais vagas no curso <i>moodle</i> . (risos) Acho que se deve procurar oferecer cursos de acordo com as necessidades dos docentes.
10 Prof. Hugo	Sim, facilitou mais no ensinar. Amadureci muito mais profissionalmente.	Que tivéssemos pelo menos 1 vez por semana, de preferência à noite, encontro presencial. Seria muito mais fácil aderir! Em casa sempre vamos deixando para depois a participação nos fóruns.
11. Prof. ^a Marluce	Mudou sim, com as trocas de experiências acredito que eu tenha melhorado minhas atividades didáticas.	Que tivéssemos horas destinadas ao programa para nos encontrarmos presencialmente e virtualmente também.
12. Prof. ^a Conceição	Mesmo com as questões que levanto percebi muitas coisas importantes. Talvez não tenha impactado tanto minha prática, mas tem me questionado muito.	Buscar mais espaços de encontros presenciais para que haja enfrentamento e aprofundamento das questões surgidas nos fóruns.
13. Prof. ^a Cida	Acredito que tem sido um grande estímulo na minha formação docente, me sinto mais apta ao veículo de formação, sou mais motivadora em busca de desafios aos meus alunos.	Encontros presenciais de fácil acesso, pois sempre estou em atividades acadêmicas com meus alunos quando acontecem esses encontros.
14. Prof. ^a Kaline	Ainda não quanto ao ensino virtual. Quanto aos conceitos, muitos já estão incorporados a minha prática.	Continuar a interlocução.
15. Prof. ^a Karoline	Não respondeu.	Depois das discussões fazer resumos práticos para que nós, docentes, possamos usar no dia a dia.
16. Prof. ^a Márcia	Ainda não, são muito teóricas e pouco práticas	Incluir dentro do tempo que estamos na UCO para tais atividades. Desenvolver estratégias práticas e não apenas discutir sobre teorias de Paulo Freire e outros. Acho ricas as discussões, mas um pouco construídas no vento. Não sou pedagoga, sou médica e ensino medicina e isso deve ser contemplado nas práticas de Ensino...
17 Prof. ^a Marlene	Mudou sim, me fez refletir sobre o que faço e como faço.	Um apoio maior aos professores que estão iniciando a carreira.
18. Prof. ^a Elaine	Não diria que mudou, mas acrescentou.	Não respondeu.
19. Prof. ^a Larissa	Nada mudou.	Definir grupos mais homogêneos e menores. Definir temas relacionados à área de formação. Criar turmas com professores só do Virtual, pois a nossa realidade é bem diferente da realidade do professor presencial.
20. Prof. ^a Geane	Sim. Melhorou, no sentido de que desenvolvi habilidades em lidar com as ferramentas tecnológicas e tenho mais agilidade para me comunicar com os estudantes...	O formato do curso atende algumas necessidades da prática docente, especialmente no que diz respeito ao uso das ferramentas.
21. Prof. ^a Ana	Estou colocando em prática alguns conceitos.	Continuar.

ANEXO XI

OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE DIFICULDADES E SOBRE A FORMAÇÃO - UA

IDENTIFICAÇÃO	DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO PROGRAMA	OPINIÃO SOBRE A FORMAÇÃO
1.Prof. Francis	Nenhuma.	Excelente e pouco aproveitada pelos professores.
2.Prof. ^a Joana	Foi muito aquém das minhas expectativas. Não sendo da área pedagógica, não adianta trazer textos complexos para serem discutidos. Afinal, são necessários quantos anos para formar um pedagogo? Então, que tal partirmos para resolver os problemas constatados e aí discutirmos possibilidades? Menos teoria e mais prática.	Da maneira como foi colocada só teve como função conhecer colegas de outros institutos.
3.Prof. Fernando	Ajustar o horário desses cursos com os horários que devo destinar às atividades realizadas em minha Unidade Acadêmica.	Especificamente o curso realizado em minha Universidade não acrescentou muito.
4.Prof. ^a Aureni	Nenhuma.	Boa. Acho que é interessante.
5.Prof. Charles	As dificuldades são de natureza pessoal. Manter-me paciente, desperto e sereno durante as apresentações das aulas. Ansiedade por assinar a lista de presença. Não pensar na sensação de tempo perdido e lembrar-se das tantas tarefas úteis que eu poderia fazer naquele horário de aulas.	Toma nosso tempo útil na instituição para ficar sentado em tortura em uma cadeira, ouvindo assuntos que eu já conheço desde a licenciatura. Acho que os licenciados não deveriam submeter-se a este curso.
6.Prof. ^a Rejane	Nenhuma.	Insuficiente.
7.Prof. ^a Mara	Que o curso fosse mais interessante e me motivasse mais para a participação.	Poderia ser melhor se atendesse às nossas necessidades. Como é algo vindo de fora sem nos consultar, fica difícil.
8.Prof. Tadeu	A dificuldade maior é conciliar o programa de formação com as outras atividades de ensino, pesquisa, extensão, atendimento de alunos e atividades administrativas.	Oferece a formação adequada, visto que disponibiliza técnicas e discussões que nos ajudam a atuar em sala de aula e em outras atividades do profissional docente.
9.Prof. Júlio	[...] talvez seja a falta de disponibilidade para estar presente neles.	Acho fundamental para o professor. Muitos, como eu, ingressaram na Universidade completamente sem experiência, precisam conhecer a instituição e ter noções, mesmo que rápidas, da docência superior. Outra coisa, nas Universidades Públicas não existe organicidade, os departamentos são vistos como “entes” separados e isso estimula a postura individualista e competitiva dos colegas. Isso poderia ser trabalhado nos cursos.
10.Prof. ^a Nanda	Gostaria de participar mais destes cursos, porém a enorme carga de trabalho inibe	Acho uma iniciativa excelente. Aprendi bastante com este curso, com um conteúdo diversificado que possibilitou refletir sobre a prática docente, a estrutura da UA, as formas de angariar recursos, além do

	bastante.	contato com professores de diversas áreas.
11.Prof. Beto	Quanto a esses temas, acredito que temos, ainda, muito a aprender.	Necessária e imprescindível.
12.Prof. ^a Gilda	Nenhuma.	Muito importante, principalmente para os professores oriundos dos cursos de bacharelados.
13.Prof. ^a Vera	Nenhuma. Pois é preciso ter a humildade (não cristã) de saber que não se sabe tudo.	Acho interessante, pois permite conhecer melhor a universidade.
14.Prof. ^a Alice	Compatibilização de horários.	Excelente, tendo em vista a necessidade de conhecimento daquilo que é oferecido pela Universidade.
15.Prof. Carlos	Aplicar as técnicas de ensino em cursos de exatas.	Interessante.
16.Prof. Pétria	A principal foi o fato de o horário do curso coincidir com atividades que eu tinha no Instituto, especialmente a reunião do Conselho Diretor. Além disso, a questão dos trabalhos em grupo também não foi fácil, em razão das dificuldades para reunir com os colegas devido ao grande volume de compromissos de cada um de nós.	Acho bastante interessante. Apesar de ter sido obrigada a participar, penso que todos deveriam participar dessa iniciativa e que ela deveria existir em todas as IES, até mesmo porque muitos que ingressam na Universidade não têm formação em docência e apresentam dificuldades com relação às práticas pedagógicas. Nesse sentido, o curso de formação auxilia na melhoria da qualidade do ensino nas IES.
17.Prof. ^a Antônia	Fazer o curso foi muito complicado, pois significava uma carga extra de atividades que não repercutiriam efetivamente em meu trabalho [...] Em apenas alguns pontos, as atividades ali desenvolvidas correspondiam superficialmente a algumas expectativas.	Para os professores recém-contratados, cursos dessa natureza são importantes, para que se conheça o funcionamento da universidade, sua estrutura, suas dinâmicas, possibilidades. Para muitos professores, as referências de metodologias de ensino são precárias, e por certo cursos nessa direção têm muito a contribuir. No entanto, no modo como o curso foi estruturado, isso não aconteceu. Talvez se pudesse pensar módulos distintos, destinados a diferentes perfis. Professores que fizeram curso de licenciatura, ou têm experiência anterior em docência universitária poderiam ter ênfase na estrutura de funcionamento da universidade, editais, agências de fomento, incentivos à pesquisa e iniciação científica. Aos professores que não cursaram licenciatura, além desses pontos, seriam oferecidas também referências mais específicas de metodologias e questões sobre docência, tendo como ponto de partida suas próprias questões, dificuldades, necessidades.
18.Prof. Chico	Inicialmente estranha a linguagem usada e a forma de raciocínio utilizada nestes cursos; posteriormente me adaptei a esse tipo de abordagem.	Muito válida, apesar de que alguns itens não estavam no momento adequado. Sugiro que o curso seja realizado no primeiro semestre de contratação e não até no terceiro ano de contratação.
19.Prof. ^a Beth	O principal é aliar o tempo exigido para o curso e as atividades de ensino, pesquisa e extensão que temos que realizar.	Alguns aspectos são interessantes, principalmente os que dizem respeito aos assuntos institucionais, mas não acho que seja tão necessário fazer as disciplinas pedagógicas, tendo licenciatura.
20.Prof. Eli	Falta de tempo. Em alguns encontros, o conteúdo não é do meu interesse.	Acho interessante em alguns aspectos e um tanto inúteis em outros.
21.Prof. ^a Fátima	Foco e interesses diversos dos participantes é a maior dificuldade.	Creio que o curso poderia contemplar situações mais específicas dos cursos de graduação.

ANEXO XII

OPINIÃO DOS PROVESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PRPD E SUGESTÕES - UA

IDENTIFICAÇÃO	CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PARA MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA		SUGESTÕES PARA A MELHORIA DO PROGRAMA
1.Prof. Francis	Sim. Tive a oportunidade de aprender muito com este curso e colocar em pratica várias metodologias ativas que foram discutidas. Este intercâmbio entre a Educação e as outras Faculdades é muito rico e precisa ser mais explorado. Os docentes da Educação têm muito o que nos ensinar.		Eu sugeriria mais cursos com diferentes enfoques.
2.Prof. ^a Joana	Nada aconteceu.		Aperfeiçoar a prática pedagógica. Discutir a teoria após a prática.
3.Prof. Fernando	Não alterei minha prática pedagógica.		Penso que em parte a construção do programa deveria levar em consideração as demandas dos docentes que irão fazer o curso.
4.Prof. ^a Aurení	Ajudou. A gente sempre aprende ou faz reflexões boas. Mas, não a ponto de uma mudança radical.		Cursos optativos e que ocorram sempre.
5.Prof. ^a Ligia	Não houve nenhuma modificação. Foi total perda de tempo. Talvez o único benefício tenha sido conhecer docentes de outras áreas.	Reduzir a carga horária do curso pela metade, em aulas quinzenais. Utilizar o curso para apresentar a universidade e suas ações e serviços. Visitas às unidades como ações do curso. Conteúdo pedagógico apenas para os docentes não licenciados.	
6.Prof. ^a Rejane	Não. Não vi nada que eu não tivesse visto nas disciplinas anteriores.		Nenhuma. Acho que já tem gente mais competente e preparada que eu pensando sobre esse assunto.
7.Prof. ^a Mara	Algo sempre fica. Mas não sei dizer o que modificou.		Reformular os cursos para que atendam as necessidades dos professores. Algo mais ligado a nossa prática.
8.Prof. Tadeu	O meu autoconhecimento como docente, potencializando as minhas habilidades e corrigindo os problemas que eu ainda não sabia como solucionar. De maneira geral, creio que o programa dá um suporte maior principalmente para professores iniciantes com formação em cursos de mestrado e doutorado. Apesar de muitos acharem que é muito simples e não se tem necessidade de uma formação pedagógica.		Nenhuma.
9.Prof. Júlio	Não ocorreu nada decorrente dessa formação. As formações de que participei antes foram descontinuadas.	Os professores da área precisam romper os preconceitos a respeito da formação docente enquanto área que possui especificidades. Precisam manter-se disponíveis sempre e criar oportunidades de encontro para discutir as propostas, fazê-las chegar aos Conselhos Diretores. Trabalhar, enfim, para buscar uma relação cooperativa e não de embate com as equipes de formação. Hoje, há resistência.	
10.Prof. ^a Nanda	Possibilitou-me um maior contato com a Reitoria da UA e suas diversas instâncias. Mudou sim, pois possibilitou refletir sobre a minha prática por intermédio de outros aportes teóricos, muito deles que não tive contato na licenciatura. Acho que a maior mudança consistiu na criação e consolidação do Laboratório de Ensino em História (LEHIS/UFG), criado durante o curso de Formação Docente e consolidado posteriormente. Foi a partir desse curso que fiquei sabendo do edital "Prodocência" para criação de núcleos e laboratórios		O curso para mim foi muito bom, e tenho aplicado várias temáticas aprendidas e apreendidas no cotidiano como docente e coordenadora de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Inclusive, graças ao contato que tive com vários professores do curso, tenho incluído a participação deles em algumas atividades oferecidas pelo LEHIS. A UA oferece adequada assessoria aos docentes, toda vez que necessito de informações e consultas sobre diversos assuntos

	de ensino. O LEHIS foi contemplado com verba proveniente desse edital em 2009.		relacionados à docência sou muito bem atendida
11.Prof. Beto	A visão mais ampla só chega com a prática em sala de aula. Pois a reflexão e o amadurecimento surgem com o tempo.		Atualização, de no mínimo, cinco anos.
12.Prof. ^a Gilda	Tornei-me uma professora atenta à necessidade de refletir sobre meu trabalho.		Trabalhar sempre a relação professor-aluno.
13.Prof. ^a Vera	Não mudou nada, nenhuma formação isolada é redentora a ponto de mudar a prática pedagógica.	Ampliar os módulos de funcionamento da universidade (parte burocrática pouco conhecida)	
14.Prof. ^a Alice	Estou no processo de desenvolvimento do curso. Mas espero melhorias substanciais.		Melhor acompanhamento dos horários de aulas.
15.Prof. Carlos	Sim.	Sem sugestões.	
16.Prof. Pétria	Já durante o curso, passei a ficar mais atenta às minhas práticas e posturas em sala de aula. Gosto muito de dar aula, mas penso que sempre podemos melhorar e, nesse sentido, o curso me ajudou a repensar algumas coisas. Porém, o aspecto mais marcante refere-se à elaboração do Plano de Ensino e às avaliações.		Penso que o aproveitamento seria melhor se as turmas fossem divididas de acordo com o grau de experiência em docência. Uma vez que a grande heterogeneidade da turma (com pessoas que nunca haviam dado aula junto com professores já experientes) por vezes prejudicava o andamento das aulas e resultava também em discussões entre os colegas.
17.Prof. ^a Antônia	Não mudou em nada minha prática pedagógica.	Acho necessário ter um pouco mais de objetividade, no tocante às reais demandas dos professores. Constatou-se, no meu grupo, por exemplo, que todos já tinham assumido funções administrativas. Por que não fazer um mapeamento dessas funções, e buscar, a partir delas, oferecer caminhos para que os professores se sentissem, de fato, com ferramentas, seja para o exercício dessas funções, para o magistério, para a compreensão crítica de sua inserção na universidade. Outro aspecto necessário, que constato junto a novos professores da minha unidade, refere-se às orientações e informações sobre organização dos projetos de pesquisa, encaminhamento de editais e outros modos de financiamento, iniciação científica.	
18.Prof. Chico	Mudou, percebi que temos que dar atenção diferenciada aos alunos e não simplesmente tratar a turma como uma turma madura e homogênea.	Primeiro, que o curso fosse realizado no primeiro semestre. O professor contratado já estaria automaticamente matriculado no curso ou, no máximo, um semestre depois da contratação. Outra sugestão seria abordar com mais base os temas apresentados, definir os termos e mostrar como aplicá-los nos cursos de graduação. O curso tem qualidade e mostra que o professor tem que passar o conhecimento ao aluno e tem várias formas de fazer isso para completar o processo de ensino-aprendizagem para alunos com diferentes tipos de formação básica e diferentes rendimentos no ensino superior.	
19.Prof. ^a Beth	Nada.	Separar as áreas para receber informações mais pontuais e promover discussões mais relevantes para cada área de ensino. Também acho importante a integração dos cursos, mas não o tempo todo.	
20.Prof. ^a Eliege	Não mudou a prática, mas em relação a conhecimentos sobre funcionamento de órgãos, regras etc. Aprendi sobre a universidade.		Penso que poderia haver módulos com conteúdos diferenciados para que os professores escolhessem.
21.Prof. ^a Fátima	Ainda não houve mudança alguma.		Discussões sobre a prática pedagógica, modelos e metodologias. Apresentação de propostas inovadoras em termos pedagógicos.