



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

O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior Privada: um devir em movimento

Aquiles Santos Cerqueira

**Brasília/DF
Junho - 2011**



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

O Desenvolvimento Profissional dos Professores da Educação Superior Privada: um devir em movimento

Aquiles Santos Cerqueira

**Tese de doutorado apresentada ao
Programa de Pós-graduação da
Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília (UnB),
elaborada sob a orientação da Prof^a.
Dr^a. Ilma Passos Alencastro Veiga,
apresentada à banca examinadora,
para obtenção do título de Doutor.**

**Brasília/DF
Junho – 2011**



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

BANCA EXAMINADORA:

PROF^a DR^a Ilma Passos Alencastro Veiga
Orientadora

PROF^a DR^a Ana Maria Lório Dias (UFC)

PROF^a DR^a Pura Lúcia Oliver Martins(PUC-PR)

PROF^a DR^a Lívia Freitas Fonseca Borges (UnB)

PROF^a DR^a Eva Waisros Pereira (UnB)

PROF^a DR^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas (UnB)
Suplente

RESUMO

Esta pesquisa se caracteriza por um estudo de caso que tem por objeto o processo de desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação superior em instituições não-universitárias, circunscrito aos docentes que atuam nos cursos de licenciatura de Pedagogia, Letras e História de uma Instituição de educação superior privada não-universitária, do tipo faculdade, situada no Distrito Federal. Com o objetivo de analisar como se dá o processo de desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior, e a partir da assertiva de que os professores que estão na educação superior brasileira atualmente não foram sequer preparados para atuarem neste nível da educação, buscamos compreender a tessitura da trama que constitui o desenvolvimento profissional destes docentes. Nossa análise procurou identificar os elementos que dão forma e complexidade a este desenvolvimento, o que nos enveredou pela trajetória formativa e profissional destes professores e do seu envolvimento na constituição de sua profissionalidade. Para tanto, realizou-se análises junto à bibliografia especializada que discute sua organização e fundamentos, e ao arcabouço legal, que regulamenta a educação superior brasileira a partir da década de 1990. O estudo contou com estudos empíricos efetivaram-se pela aplicação de questionários e entrevistas junto ao corpo docente de cursos de licenciatura de uma instituição do tipo faculdade. O estudo chama atenção para os impactos do processo de privatização da educação superior e a conseqüente proletarianização do trabalho docente. Revela uma trajetória formativa e um processo de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior marcados pelo isolamento. Além de caracterizar esse processo de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, numa perspectiva de movimento de categoria, como um campo em construção.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento profissional; formação profissional; formação docente; e profissionalização docente.

ABSTRACT

This research is characterized by a case study that aims the process of professional development of teachers working in higher education in non-university institutions, limited to teachers who work in undergraduate courses in Education, Literature and History of an Institution private higher education non-university type of college, located in the Federal District. Aiming to analyze how is the process of professional development of teachers working in higher education, and from the assumption that teachers who are currently in Brazilian higher education were not even prepared to operate at this level of education, we understand the weaving of the plot that is the professional development of teachers. Our analysis sought to identify the elements that shape and complexity of this development, which has embarked on the path of training and professional teachers and their involvement in setting up their professionalism. To this end, analysis was carried out by the specialized literature that discusses its organization and foundations, and the legal framework regulating the Brazilian higher education from the 1990s. The empirical studies also included, we accomplished by the use of questionnaires and interviews with the faculty of graduate courses in a college-type institution. The study draws attention to the impacts of privatization of higher education and the consequent proletarianization of teaching. Reveals a history and a formative process of professional development for teachers of higher education marked by isolation. Besides characterizing the process of professional development for teachers of higher education from the perspective of movement category, as a field under construction.

KEY WORDS: professional development, vocational training, teacher training, and professionalization of teachers.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, talvez esta seja a tarefa mais difícil de toda essa trajetória de estudo, pois, conheço poucas palavras que expressam com exatidão o que merecem todos aqueles que me ajudaram nesta caminhada. Meus amigos da Escola de Formação de Professores do DF que me abriram os olhos para a formação de professores; minha família materna que sempre acreditaram em mim; meus amigos de estudo que sempre me lembram que era capaz de empreender esta jornada e tantos outros que me deram força nesta empreitada.

Mas, alguns devem ser destacados neste momento, pois, sua dedicação implicou em sacrifício. Minha companheira Heloisa, sempre disponível a ocupar seus fins de semana com as crianças para que eu tivesse tranquilidade para estudar. Meus filhos Ariel e Luiza que deixei de atender e cobrei silêncio em função das horas de leitura e digitação.

E alguns merecem lisonja nesses agradecimentos por terem dedicado seu conhecimento e atenção em ajudar-me na realização deste trabalho. Minha eterna orientadora professora Ilma e minha para sempre livreira Rita. Pessoas que sempre se mostraram dispostas a me orientar nesta trajetória.

Peço desculpas aos não lembrados, avisando-os que não foram esquecidos, tratando-se apenas de uma falha de memória.

SUMÁRIO

PERCEPÇÃO DO NÓ	012
Capítulo 1: Caminhos Para desatar o nó	026
1.1 – Trabalhando o Nó: o estudo de caso	031
1.2 – Os Fios do Nó: os interlocutores do estudo	034
1.2.1- Primeiro Fio: a instituição	037
1.2.1.1 – O Terreno do Nó: o contexto da prática docente	040
1.2.2 – Segundo Fio: o corpo docente	044
1.2.3 – Terceiro Fio: a coordenação pedagógica.....	053
1.3 – Mexendo no Nó: procedimentos metodológicos.....	059
1.3.1 – Buscando Registros do Nó: análises documental e bibliográfica.....	060
1.3.2 – Se aproximando do Nó: observação.....	062
1.3.3 – Perguntado sobre o Nó: entrevistas e questionários	065
Capítulo 2: A Tessitura do Nó.....	069
2.1 – Identificando possíveis origens do nó.....	069
2.2 – Primeiras Amarras: a condição colonial	071
2.3 – Novas Amarras Com Fios Antigos: a condição republicana.....	072
2.4 – Inserindo Novos Fios: a educação superior pós- 1930	079
2.5 - Os Fios Se Embolam: a educação superior em meio ao conflito político-social.....	084
2.6 – Um Novo Nó Com Velhos Fios: o aprofundamento da mercantilização da educação superior.....	090
2.7 – Refazendo o Velho Nó: o aprofundamento da intervenção liberal.....	094
Capítulo 3 – O Nó	105
3.1 – O Nó: perspectiva teórica	105
3.2 – O Centro do Nó: o desenvolvimento profissional dos professores.....	122
3.3 – A Construção do Nó: meandros da prática profissional dos professores da ESPRO	134
3.4 – O Nó na Perspectiva da Prática Profissional: o desenvolvimento profissional dos professores da ESPRO.....	141
Analisando e Interpretando o Nó	159
Referências Bibliográficas.....	182
Apêndice.....	188

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I: Aspectos que Dificultam a Prática Docente	041
Tabela II: Alternativas Metodológicas Utilizadas pelos Professores.....	043
Tabela III: Formação dos Professores.....	048
Tabela IV: Formação em Pós-graduação.....	049
Tabela V: Frequência a Encontros Científicos na Área de Formação.....	052
Tabela VI: Produção Científica dos Professores.....	052
Tabela VII: Leituras Realizadas pelos Professores.....	053
Tabela VIII: Frequência as Atividades Sindicais.....	053
Tabela IX: Atuação do Sindicato no Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	054
Tabela X: Forma de Atualização Profissional.....	144
Tabela XI: Fatores que Dificultam o Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	145
Tabela XII: Fatores que Favorecem o Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	147
Tabela XIII: Fatores que Dificultam o Trabalho Do Professor.....	147
Tabela XIV: Como os Professores Aprenderam as Técnicas com que Trabalham.....	149
Tabela XV: Alternativas Metodológicas Utilizadas pelos Professores.....	150
Tabela XVI: Papel das Instituições no Desenvolvimento Profissional dos Professores.....	152

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Formação dos Professores I (Educação Básica).....	049
Gráfico 02: Formação dos Professores II (Educação Superior).....	049
Gráfico 03: Alternativas de Superação das Dificuldades Utilizadas pelos Professores.....	061
Gráfico 04: Leituras dos Professores da ESPRO.....	143
Gráfico 05: Avaliação do Contexto de Trabalho pelos Professores.....	158

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I: Outras Atividades Profissionais Desenvolvidas pelos Professores.....	050
Quadro II: Turnos nos Quais os Professores Trabalharam e/ou Estudaram.....	051
Quadro III: Carga Horária de Trabalho Semanal dos Professores.....	051

LISTA DE SIGLAS

ABE – Associação Brasileira de Educação
ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais Ensino Superior
AID – (USAID) Agency International for Denvelopment
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESPRO – Escola Superior de Formação de Professores
FMI – Fundo Monetário Internacional
GRTU – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IES – Instituição e Educação Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação da Rede Universitária
SEAD – Secretaria de Educação a Distância
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESU – Secretaria de Educação Superior
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

PERCEPÇÃO DO NÓ

A associação do objeto deste estudo a um nó não é inédita, uma vez que tal metáfora é utilizada por Neto e Maciel (2009) em suas reflexões sobre a formação docente. Porém, nossa comparação deriva do entendimento de que há grande semelhança entre o processo de desenvolvimento profissional docente e a constituição dos nós, quando assumimos o conceito apresentado no dicionário Aurélio (1999), onde nó é o “ponto crítico essencial” de um determinado andamento.

Convém lembrar, ainda, que o nó pode ocorrer tanto no meio como nas extremidades de um contínuo, como um entrelaçamento ou uma emenda. O que lhe confere tanto características de estratégia de amarração e união de coisas, como ponto de conflito entre os diversos interesses emergentes das tramas que configuram um determinado contexto.

A essa percepção soma-se nosso entendimento de que assim como os nós, cujo desate exige a compreensão das tramas que o constitui, o processo de desenvolvimento profissional dos professores demanda, antes de tudo, o desvendamento do conjunto de relações que o engendra. Por vermos esse desenvolvimento como resultado do entrelaçamento de diversos outros processos – formativos e contextuais – que, ao se imbricarem, acabam por configurar a profissionalização do professor.

Os processos formativos que na Educação Superior guardam idiosincrasias que os configuram, distinguem e complementam referentes ao desenvolvimento profissional dos professores, por impactar as relações que se estabelecem e constituem aquele *ethos* educativo. Por exemplo, a formação dos alunos enquanto alunos de nível superior, que implica na vivência de relações escolares com outros alunos, com professores, com saberes e com a instituição, distintas daquelas desenvolvidas na educação básica.

É singular, também, a este processo educativo a formação necessária ao docente que deve primar pela superação ao estranhamento em relação à docência na educação básica, para a qual todo professor brasileiro é originalmente habilitado e pela compreensão de que se trata de um processo de formação com adultos na sua maioria trabalhadores. E, primordialmente, pela sensibilidade de posicionar-se pedagogicamente perante o aluno real, reflexo de uma vivência educativa na educação básica nem sempre tranqüila e de fluxo regular.

Outro ponto desta trama tem a ver com o impacto dessa reconfiguração da rede de educação superior sob as Instituições de Educação Superior (IES) privadas, que se revela numa espécie de crise de identidade institucional. Uma vez que, a estas instituições colocou-se a missão de desenvolver uma educação de nível superior sob dois princípios que também se configuram como objetivos.

A primeira vista, parecem antagônicos ou divergentes, mas é na sua operacionalização, diante das expectativas do público atendido por essas instituições, que os objetivos de desenvolver uma formação profissional em nível superior que aprofunde a de nível médio, preservando a valorização do aprendizado técnico; e de empreender uma formação acadêmica que amplie a formação técnica pela construção de conhecimentos teóricos, se mostrarão conflitantes.

Não apenas pelo caráter extremamente teórico desse segundo objetivo, afeito ao perfil das instituições universitárias, mas em função de seu público e da natureza comercial da instituição. Um aluno que busca uma formação profissional breve e objetiva e uma empresa que procura otimizar seus investimentos por meio da redução dos custos e da entrega rápida do produto, o diploma.

Esse conflito se aprofunda quando nessa instituição, cujas metas empresariais estão claras tanto para ela quanto seu público, encontra-se um

corpo docente vivendo o que Bazzo (2007) denominará de “Dilema Hamletiano” dos docentes: ser cientista ou ser professor. Indefinição que, quando transferida para o *ethos* educativo das instituições privadas de educação superior não-universitária, impacta a prática docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

O interesse em desvendar esse nó, embora nossa experiência na educação superior já beire os cerca de dez anos, é relativamente recente, datando de aproximadamente quatro anos, quando iniciamos nosso trabalho docente numa instituição de educação superior na qual a sala dos professores atendia a vários cursos, o que proporcionava a convivência de docentes de diferentes áreas. E se amplificou à medida em que, com crescimento da instituição, aos cursos de pedagogia e administração, agregou-se os de letras, direito, história e sistemas de informação, resultando no aumento tanto do corpo docente quanto da diversidade de áreas do conhecimento e de questões.

O que tornava a sala dos professores um espaço interessante, não apenas pelo encontro dessas diferentes áreas de conhecimento, mas pela natureza tão particular dos interesses ali manifestos. Sendo comum a ocorrência de diálogos paralelos que, ao alheio que ali chegasse ocorreria estar num hospício ou, sendo menos dramático, num daqueles antigos pregões da bolsa de valores. E àqueles epistemologicamente curiosos um intrigante ponto de estudo.

Pois, não raramente, alguns temas tangenciavam aquela aparente balbúrdia configurando-lhe certa unidade e, em alguma medida, aos ouvidos mais atentos, desnudava uma das fragilidades daquele corpo docente, as dificuldades de alunos e professores com o processo educativo que os envolvia. Os primeiros de aprendizagem e acompanhamento do processo e os outros relativos ao desenvolvimento de seu trabalho educativo, perante essas limitações apresentadas pelos alunos e inadequação da estrutura disponibilizada.

Trata-se de uma faculdade privada onde, grosso modo, o corpo discente apresenta condições sociais objetivas que dificultam sobremaneira sua dedicação aos estudos. Número significativo de alunos oriundos de cursos de suplência com trajetória escolar na educação básica bastante irregular; com histórico de elevado número de reprovações e interrupções nos estudos por razões as mais diversas; afastados dos bancos escolares por muito tempo; com carga de trabalho diário de oito horas; responsabilidades familiares e outras próprias da vida de adulto trabalhador e chefe de família.

E um corpo docente que não apresentava condições sociais objetivas tão distintas das dos alunos. A maioria tinha outras atividades, seja de emprego, estudos ou as duas coisas consumindo de seis a oito horas do dia, além é claro das obrigações familiares. O que os tornava “auleiros”¹, pois o tempo destinado às questões de sua docência era o já reservado às aulas. Exceção feita às poucas reuniões pedagógicas, realizadas aos sábados, que quase sempre tratavam de demandas burocráticas

Assim, configurava-se um cenário de reclamações generalizadas. Alunos queixando-se da forma como são tratados pelos professores e exigindo maior compreensão para com suas dificuldades no acompanhamento dos estudos. E os docentes em coro com queixas que variavam da tradicional falta de leitura pelos alunos, passando pela inexistência de postura e maturidade para cursar o nível superior e findavam na falta de estrutura para a efetivação de uma educação de qualidade.

Contudo, com o passar do tempo – engenheiro de todos os amadurecimentos –, percebemos que, apesar de alguns professores continuarem com dificuldades para lidar com as demandas dos alunos, na maioria deles as queixas diminuía ou até mesmo cessavam. Havendo algo comum a estes que alteraram sua postura: experiência docente na educação

¹ Jargão da categoria docente para referir-se àqueles professores que são remunerados apenas pelas horas trabalhadas em sala de aula e não se envolvem com nenhuma atividade relativa à docência.

básica, eram licenciados e/ou haviam procurado algum curso voltado à prática docente na educação superior.

Alguns passaram a ler livros de técnicas de ensino – via-se na sala –, outros entraram em cursos de metodologia do ensino superior, enfim, buscaram alternativas de desenvolvimento profissional, no sacrifício do tempo destinado ao lazer, agregando à sobrecarga de trabalho a de estudos.

Então, passamos a verificar informalmente a formação daquele corpo docente. No que acredito ter localizado a chave daquela questão, e razão da perenidade das queixas e das dificuldades em apresentar alternativas às questões decorrentes da dinâmica ensino-aprendizagem daquele espaço: tratava-se de um grupo de bacharéis e/ou licenciados, pós-graduados, que davam aula.

Portanto, mesmo se tratando de profissionais comprometidos, havia neles uma incompetência em particular gerada pela incompatibilidade entre a formação e a prática docente que assumiram, pois embora habilitados legalmente para o exercício da docência na educação superior por serem pós-graduados, não haviam sido formados para o exercício de tal prática nesse nível da educação. Faltava-lhes saberes epistemológicos e práticos inerentes à docência na educação superior que, se não resolveriam suas questões, ao menos dariam a eles condições de buscarem alternativas mais adequadas e com menos sofrimento a suas queixas.

A partir daí, procuramos compreender o processo de busca de saberes empreendido por aqueles professores. E, dessa preocupação surgiu a questão central deste trabalho, cerne do objeto deste estudo: Como aqueles professores buscavam os conhecimentos necessários ao enfrentamento de seu contexto docente, promovendo assim o seu desenvolvimento profissional?

Nossa experiência como docente no ensino superior tem se limitado às instituições privadas, e nesse universo às Faculdades. Nessas instituições

pude conviver e, ainda convivo com a materialização daquilo que se tem caracterizado por proletarização do trabalho docente: tempo escolar organizado em horas/aulas; aulas conteúdistas, limitadas ao estudo de textos; cronogramas e calendários caracterizados como peças burocráticas; planos de disciplinas estanques, sem objetivos comuns, pouco ou não articulados; remuneração considerando apenas as atividades de sala de aula; e o compromisso docente limitando-se apenas à tarefa e não aos objetivos formadores dos cursos; entre outras coisas.

Recordamo-nos da sensação de desamparo dos primeiros tempos de docência na educação superior e da constatação, em conversas com outros professores, que aquele abandono era comum àquele lugar. No primeiro dia, receber os diários, o mapa do prédio indicando as salas e as turmas, o horário das aulas e mais nada, como se tudo ali já fosse familiar ao professor. Era a rotina natural da recepção ao docente. Afinal de contas tratava-se de professores e apenas de dar aulas, havendo, portanto, plena adequação formação profissional/tarefa, pelo menos segundo os currículos apresentados quando da contratação, o que em tese, dispensava maiores atenções ao profissional naquele momento.

Mas, não era bem assim. Apesar da especialização em administração da educação, do mestrado, também em educação, e ter atuado na formação continuada de professores na Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE², nada mudava o fato de ser um recomeço. Pois, mesmo trazendo a experiência de dez anos de educação básica, a educação superior era um espaço e campo educativos novos, bastante distintos do experimentado até então como professor.

A experiência na EAPE, sem dúvida muito rica, certamente minimizava a angústia daquela situação, mas apenas abrandava as dificuldades no

² Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal destinada ao desenvolvimento de ações de formação continuada para o quadro de servidores da educação, professores e demais auxiliares da educação.

encaminhamento das questões daquele contexto de formação profissional de adultos. Uma vez que tudo o que havíamos realizado e estudado, até então, dizia respeito à educação básica, inclusive a experiência na formação continuada de professores.

Sem dúvida que os estudos de gestão educacional, desenvolvidos na especialização e na EAPE, bem como o aprendizado de pesquisa vivenciados nas pós-graduações *strictu sensu* contribuíram sobremaneira para a escolha dos espaços e saberes mais adequados àquela nova empreitada. Porém, o manejo de classe, as queixas dos alunos e suas especificidades colocavam em xeque e afloravam as limitações dos conhecimentos constituintes e saberes desta formação, diante da necessidade de uma organização do trabalho pedagógico própria àquele espaço formativo.

Não ignoramos a contribuição da experiência docente na educação básica, assim como a formação obtida na licenciatura, pois certamente a combinação destes momentos formativos melhora as chances de encontrar alternativas para as situações decorrentes do processo docente no nível superior. Todavia, tais vivências formativas não significaram suplantação da insegurança que, diante daquele novo contexto, se revelou na dificuldade para preparar as aulas – definir conteúdos, forma de transposição didática e de avaliação, relacionar os conteúdos às técnicas de ensino –; no contato com um aluno adulto com certa experiência de vida; e com professores que apresentavam certas reflexões sobre seu campo de atuação. Coisas inerentes à docência na educação superior.

A prática colocava em questão a lógica adequação formação profissional/tarefa adotada na contratação de professor, e até mesmo a legitimação do nível de pós-graduação como formação adequada à docência na educação superior, por não serem, respectivamente, suficientes à seleção e formação deste profissional.

Uma vez que, nas instituições privadas de educação superior não-universitárias, as entrevistas admissionais versam sobre a disponibilidade do professor e aspectos de sua experiência curricular, e a aula teste caracteriza-se por um simulacro que não simula, verificando apenas a relação conteúdo/forma, mesmo assim, apartada do contexto docente.

Uma prática de seleção de professores que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002) orienta-se pelo princípio de que saber os conteúdos implica em saber transmiti-los. Não sendo, portanto, questionados, nem nos editais nem no cotidiano, os elementos que possibilitam ao profissional uma área de conhecimento ser também capaz de trabalhá-la em situação específica de ensinar.

E assim como surgiram, essas dificuldades foram se dissipando em meio a uma vivência docente de experimentações solitárias, permeada pela frequência a congressos de educação e conversas com outros profissionais que não rompem com a individualização das responsabilidades. De modo que com tempo compreendemos as tramas que constituem aquele universo educativo.

Quando retomamos àqueles tempos vemos longas horas de estudos solitários e angustiantes, permeados de muita insegurança e, conseqüentemente, muita crise de autoritarismo, arma infalível contra o desconhecimento e a falta de segurança. Mas, percebo, também, a superação dessas dificuldades dentro de um processo que afeta tanto aos alunos quanto aos professores. Os alunos uma espécie de cobaia, inconsciente, do processo de profissionalização dos seus professores, que se dá na forma de ensaio e erro, passaram a desacreditar naquela formação.

E os professores construírem uma profissionalização enviesada, orientada pela compreensão e os interesses particulares de cada professor. Que embora decorra de alguns estudos, por não envolver coletivamente o corpo docente não se configura como um projeto de desenvolvimento

profissional de uma categoria. E pouco contribui para o estabelecimento de uma política de desenvolvimento profissional para os professores.

Nesses últimos quatro anos, convivendo com professores dos cursos de administração, direito, pedagogia, história e letras em uma faculdade privada; ouvindo queixas e decisões, quanto à postura e aprendizado dos alunos, desconectadas das condições objetivas que caracterizam o contexto formativo daquela instituição, acreditamos que a exposição dos alunos às experimentações dos professores tende a se agravar na formação desenvolvida, em função das condições do trabalho do docente.

Agravamento que nestas instituições decorre em grande medida do fato de os professores serem, como dizem num jargão da categoria: “auleiros”, ou seja, remunerados apenas pelas atividades que ocorrem no turno previsto para as atividades do curso. Compreensão limitada e ignorante do que seja o trabalho docente, e de sua amplitude. Uma vez que, com raras exceções, não remuneram as diferentes dimensões da organização do trabalho pedagógico – reuniões para discussão de questões pertinentes as atividades educativas, o planejamento e a coordenação –, além de outras atividades profissionais relativas à organização da categoria e de estudos – participação em congressos, seminários e outros eventos.

Nesse contexto, os planos de disciplina e de aulas caracterizam-se como peças burocráticas elaboradas individualmente e raramente passam por uma discussão coletiva. Nos quase dez anos de atuação na educação superior, lecionando em seis instituições não-universitárias, em apenas uma delas, e por apenas um dos semestres letivos, discutiu-se coletivamente estes planos.

Contudo, embora encontremos, neste cenário, justificativas para o grau de isolamento no qual se encontram os professores na organização do seu trabalho docente, com cada um cuidando de sua disciplina e para a ausência de momentos de discussão e coordenação do trabalho pedagógico. Creditamos tal postura à operacionalização de uma lógica equivocada, que

compreende o trabalho docente como algo restrito às aulas, e à assunção individual das atividades. Conveniente para definir-se a remuneração, mas extremante prejudicial ao engajamento do professor e sua profissionalização.

Isolamento também adotado pelos professores no seu desenvolvimento profissional, ao aceitarem como legítima a relação direta estabelecida pelos sistemas avaliativos estatais, entre a prática docente e os resultados apresentados pelos alunos nestas avaliações, que os culpa quando esses resultados são negativos. Fenômeno que Correia e Matos (2001) denominaram de crise de responsabilidade, sobre a qual afirmam que:

esta ordem cognitiva tende a instituir subjetividades profissionais no interior das quais a superação do mal-estar docente passaria inevitavelmente por uma procura individualizada de formação que asseguraria uma especialização crescente, encarada como ingrediente imprescindível ao “domínio dos problemas profissionais” (p. 91) (Grifo dos Autores).

Teixeira (2005), já nos alertava quanto aos riscos desse “autodidatismo” dos professores na educação superior quando, analisando os primórdios desta educação em nosso país. O autor questiona o nível superior de uma formação caracterizada pela oferta das bases de um preparo profissional que, de fato, se daria na prática da profissão, e a despreocupação com a formação daqueles que seriam professores destes cursos.

Acreditamos que a superação desse individualismo docente pode ser alcançada na compreensão de que a qualidade do trabalho pedagógico docente guarda relação direta com o nível de entrosamento, de socialização de experiências e da capacidade de aprendizado coletivo construída pelos professores. Fatores que demandam algo além da dedicação à docência, por demandar o desenvolvimento da confiança e da disponibilidade para aprender junto, mas um com o outro.

E que a instalação desses condicionantes da qualidade no interior da prática docente depende do estabelecimento de uma coordenação pedagógica que tenha por princípio a ação conjunta e solidária (CORREIA e MATOS,

2001), da construção de um coletivo que respeite as individualidades e as particularidades de cada área do conhecimento e dos indivíduos. Da compreensão do fazer pedagógico e seus objetivos como compromissos comuns a todos os envolvidos.

E nessa crença de que o desenvolvimento profissional docente passa pela organização coletiva do trabalho pedagógico, pela troca de experiências e pelo desejo comum de compreender o processo ensino-aprendizagem nos propusemos a estudar este desenvolvimento em relação aos professores da rede privada de educação superior não-universitária. Procurando compreender, a partir das relações educativas, profissionais e das demandas formativas estabelecidas numa dessas instituições, os elementos constituintes dos nexos justificadores das estratégias de desenvolvimento profissional das quais se apropriaram seus professores.

Um cenário educacional que nos suscitou questionamentos quanto ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, tendo em conta os desafios colocados à organização do trabalho pedagógico emergentes do contexto educativo da educação superior desenvolvida em instituições não-universitárias, a inexistência de diretrizes para este desenvolvimento e o distanciamento existente entre as associações científicas, as entidades sindicais e profissionais da categoria e as instituições formadoras de professores para a educação superior.

E nos enveredou noutros questionamentos menos abrangentes, porém, complementares ao entendimento desse contexto da educação superior, relativos à configuração do desenvolvimento profissional de docentes para a educação superior na legislação educacional brasileira; à estruturação da rede de educação superior privada não-universitária brasileira; às alternativas de desenvolvimento profissional para os professores existentes nas instituições de educação superior privada não-universitária; e quanto à percepção dos professores destas instituições sobre o seu desenvolvimento profissional.

Contudo, esse processo de inquietações foi permeado por assertivas sobre a educação superior. Percepções originárias da experiência como professor e como estudioso do desenvolvimento profissional docente, que, embora não possam ser classificadas como leituras ingênuas e carecendo de aprofundamento, de um olhar mais detido e cauteloso, configuram o conjunto de asserções que nortearam esta proposta de estudo, servindo como eixos norteadores deste processo investigativo, a saber:

A inexistência de diretrizes oficiais para o desenvolvimento profissional de professores da educação superior, a desarticulação que caracteriza as relações entre as entidades da categoria – científicas e trabalhistas - e as Instituições de Educação Superior (IES) resulta no fato de o processo de desenvolvimento profissional dos professores, principalmente aqueles que atuam na educação superior privada não-universitária, a caracterizar-se por um processo que se dá por conta e o risco dos próprios profissionais.

Dessa forma, os esforços caracterizam-se como ações individuais ou de pequenos grupos sem uma orientação que possa dar-lhes organização que configure um conjunto de princípios, que dificulta ou até mesmo inviabiliza a generalização das ações de desenvolvimento profissional à rede de instituições constituintes do campo da educação superior ou até mesmo a categoria.

Na rede de educação superior privada não-universitária a maiorias das ações voltadas a esse desenvolvimento objetivam a adaptação do profissional ao contexto docente e às demandas empresariais. Sendo motivadas por interesses particulares de professores e / ou de instituições, o que as caracteriza como ações pontuais, limitadas às circunstâncias docentes. O que permite a categorização de seus princípios em dois níveis: o foro íntimo, no qual fica a cargo de cada professor orientar sua formação profissional, determinando seus objetivos, conteúdo e estratégias; e o mercadológico, no qual empresas educacionais organizam cursos de pós-graduação tendo por parâmetro a elevação dos lucros, relegando a plano secundário os objetivos educacionais relativos à formação e a docência na educação superior.

Embora compreendamos a formação desenvolvida em nível de pós-graduação como estratégica ao desenvolvimento profissional de docentes compreendemo-la como formação frágil para o exercício da docência. Por entendermos que estes cursos, quando de *lato sensu*, têm sua centralidade na formação de especialistas, o que representa preocupação com o aprofundamento dos saberes da graduação; e, quando de *stricto sensu*, voltam-se à formação de pesquisadores nos níveis de mestrado e doutorado.

Assim, os professores da educação superior organizam seu trabalho pedagógico a partir de percepções empíricas parciais da docência na educação superior. A partir de compreensões da prática docente construídas em suas vivências como estudantes, na organização e/ou condução de palestras e seminários e de suas próprias práticas docentes. Os licenciados agregam a estas experiências as vivenciadas como professores na Educação Básica e os bacharéis valem-se das experiências do exercício da profissão liberal. O que, sem dúvida contribui, mas não é suficiente para a organização pedagógica na Educação Superior.

Essas assertivas quanto ao desenvolvimento profissional docente sugere elaboração da seguinte tese de trabalho: considerando que a formação acadêmica brasileira, tanto no nível de graduação quanto no de pós-graduação, não se encontra voltada à formação de profissionais para atuarem como docentes na educação superior, afirmamos que o processo de desenvolvimento profissional de grande parte dos professores que atuam em instituições de educação superior privada não-universitária decorre de um processo de ensaio e erro, por conta e risco dos professores.

Os licenciados foram habilitados para a docência na Educação Básica; os bacharéis tiveram formação técnica em áreas distintas à prática docente; e os pós-graduados tiveram oportunidades de aprofundamento em suas áreas de formação e / ou de iniciar-se nas práticas de pesquisa. Experiências, sem dúvida alguma significativas para a prática docente em qualquer nível ou modalidade da educação, porém, insuficientes quando se trata da educação

superior e do enfrentamento adequado das demandas do trabalho docente neste nível da educação.

A partir destas questões sobre o desenvolvimento profissional e a prática docente dos professores que atuam na educação superior privada não-universitária e das asserções a respeito desse desenvolvimento e prática apresentadas, este estudo assumiu por objetivo geral refletir sobre como se configura o processo de desenvolvimento profissional dos professores que atuam em Instituições privadas de educação superior não-universitária.

E seus objetivos específicos são analisar: com se configura, na legislação educacional brasileira, o desenvolvimento profissional de docentes para a educação superior; como se dá o processo de estruturação da rede de educação superior privada não-universitária brasileira; os perfis formativos dos professores que se encontram na educação superior privada não-universitária; e a percepção dos docentes das instituições de educação superior privada não-universitária do seu processo de desenvolvimento profissional.

CAPITULO I – CAMINHOS PARA DESATAR O NÓ³

Definidas as questões e objetivos de estudo, passamos ao primeiro contato com o objeto de estudo, o processo histórico-legal de configuração desse modelo de educação superior aplicado à rede privada não-universitária. Onde foram analisadas a legislação e as conjunturas políticas e sociais que conferiram sentidos e sustentação a estruturação deste segmento da educação superior brasileira.

Há muito o debate sobre os critérios de cientificidade, bem como de objetividade, na produção de conhecimento vêm sendo questionados, mesmo nas ciências físicas (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Parte-se do pressuposto de que nos estudos desenvolvidos, tanto nas ciências naturais como nas sociais, as investigações sofrem influências dos valores e interesses daqueles que as conduzem. O que leva ao entendimento de que as estratégias de pesquisa sejam quais forem a natureza de seus fundamentos – quantitativo ou qualitativo –, por si só, não conferem qualidade, tampouco cientificidade aos estudos delas derivados.

Ponto de vista sobre a produção de conhecimentos que torna irrelevante o enquadramento do estudo como qualitativo ou quantitativo, por pressupor que a proposta de estudo e a natureza de seu objeto determinam a condução dos trabalhos, não permitindo opções distintas daquelas que busquem os imbricamentos relacionais que lhes confere sentido. Inviabilizando, desse modo, explicações construídas a partir da simples ocorrência.

Perspectiva sob a qual as abordagens – qualitativa e quantitativa – não extrapolam seu papel de conjunto de técnicas para captura de um determinado objeto de estudo. Não havendo, portanto, interferência dessas opções metodológicas no caráter epistemológico do estudo, maior do que a que já produzem por representarem opções ideológicas de leitura de mundo e de

³ A fonte das informações sobre a instituição é a página oficial da instituição na Rede Mundial de Computadores (acessada em 10/08/2009).

produção de conhecimento, uma vez que a cientificidade dos estudos será estabelecida pelo rigor e coerência empregados e, fundamentalmente, pelo nível do enviesamento imposto à análise dos dados pelo pesquisador.

Quando se trata de estudo cujo objeto habita o campo das ciências sociais é importante a compreensão de que os diferentes contextos erguem-se e se sustentam sob uma teia de sentidos culturais e sociais, que lhe são próprios. E, que esses sustentáculos caracterizam-se como fios conectores que se constituem, cada um deles, de questões políticas, sociais, pessoais e institucionais, e possuem lógicas e sentidos peculiares.

Nessa perspectiva, o contexto social se configura como um imbricamento conjuntural de fenômenos, o que implica para compreendê-lo em sua amplitude considerar, além de fatores sociais, econômicos e políticos, aqueles elementos históricos que conferem nexos às inter-relações que o caracterizam e a impossibilidade de construção dessa compreensão a partir de sua fragmentação, tomando isoladamente cada um dos fatos que o constitui.

Condição dos fatos sociais que nos impõe a inadequação das categorizações apriorísticas no enquadramento dos elementos dos diferentes contextos sociais, principalmente quando o caso for parte do processo educativo, por se tratar de espaço essencialmente relacional, nos quais as manifestações dos indivíduos e das instituições apresentam larga margem de imprevisibilidade. Pois os contextos sociais possibilitam a emergência de categorias que lhe são próprias e pertinentes aos nexos plasmados pelas relações estabelecidas, sendo, portanto, percebidos com maior profundidade quando analisados por técnicas e olhares que consideram esta singularidade.

Por isso, estando o objeto deste estudo no campo das ciências sociais, adotamos estratégias para o levantamento e tratamento das informações que contemplassem seu caráter interacional e a compreensão dos nexos que configuram os contextos sociais, próprias às investigações de natureza

qualitativa. Sendo a triangulação dos dados encontrados o cerne da qualidade das interpretações e de sua legitimidade.

Há quem defenda – casos dos estudiosos de metodologia de pesquisa Bogdan & Biklen (1994, p. 287) – que “a abordagem qualitativa requer que os pesquisadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo”, no entendimento de que esta postura amplificaria a compreensão dos dados levantados, por facilitar a percepção e compreensão dos impactos e vieses nas leituras do contexto, tanto por parte daqueles que nele convivem quanto pelo pesquisador. Todavia, entendemos que seja qual for o procedimento de coleta de dados empreendido, a subjetividade do pesquisador é alvo de preocupação, por revelar-se fator enviesador da compreensão das informações levantadas.

Nesse sentido, compreendemos que o que o pesquisador apresenta como resultado de suas buscas é uma representação do espaço analisado, construída a partir de sua interpretação dos dados levantados. Portanto, seja qual for a natureza do estudo é fundamental zelar pelo rigor e legitimidade das análises dos achados e dos contextos dos quais eles se originam, para minimizar os possíveis vieses que possam comprometer o caráter qualitativo do estudo ou até mesmo inviabilizar a credibilidade das informações coletadas e, conseqüentemente, as conclusões apresentadas.

Sendo assim, os instrumentos de coleta devem ser arquitetados de modo a proporcionar qualidade analítica com profundidade própria ao destaque que se deve conferir às tessituras que caracterizam as relações, seus sentidos, os sentidos a elas atribuídos e os sentidos sociais que as justificam. Postura diante do objeto de estudo que pode tornar os instrumentos de pesquisa utilizados capazes de auxiliar no afloramento de categorias analíticas próprias ao objeto estudado e seu contexto, bem como contribuir na construção de análises e conclusões qualitativamente significativas.

Quando se trata de fenômenos naturais o estudo tem a primazia das ferramentas da análise estatística, sendo a frequência das ocorrências e a associação entre elas as chaves de sustentação das conclusões. No entanto, quando o objeto analisado pertence ao campo das ciências sociais sua compreensão demanda o desvendamento do conjunto de relações que geram os sentidos que o justifica, o que tornam as ferramentas estatísticas secundárias, por se tratar de outro nível de objetividade.

Essa possibilidade de distinção entre essas linhas de estudo que nos coloca diante de duas opções epistemológicas que representam vias distintas de leitura do mundo: uma quantitativa, que percebe as vivências por dados e que toma a realidade a partir da valorização dos impactos; e outra qualitativa, que apesar de não ignorar os resultados atem-se aos processos produtores dos impactos. O que nos levou dada a natureza social de nosso objeto de estudo – o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada não-universitária – e do seu contexto, a optar pela segunda alternativa, a via qualitativa, sem, contudo, abdicar da quantificação de alguns aspectos do contexto analisado.

Dentre as possibilidades estratégicas para estudos de fatos sociais que constituem a via qualitativa adotamos o Estudo de Caso para a abordagem de nosso objeto de estudo, dado o seu caráter verticalizador da construção das leituras dos fatos. A característica que possibilita a revelação de meandros das vivências, o que torna esta forma de estudo estratégica quando se pretende compreender os nexos que configuram e sustentam determinado fenômeno social.

Configurando-se pelo enfeixamento de diferentes estratégias de coleta de dados em torno do objeto sobre o qual se procura compreender a configuração e fundamentos, o Estudo de Caso não pode ser entendido como uma técnica de pesquisa (GIL, 2009), mas como estratégia de abordagem, de delineamento do objeto de estudo, o que implica na busca da compreensão das relações existentes entre o objeto em estudo e seu contexto (YIN, 2005;

MARTINS, 2008 e GIL, 2009). Características que o tornam adequado ao estudo de qualquer objeto que habite o campo das ciências sociais.

Por não se tratar de forma de estudo cujos passos para o seu desenvolvimento estejam rigidamente pré-determinados, no desenvolvimento do Estudo de Caso o pesquisador tem liberdade de valer-se das técnicas de levantamento de dados que no seu entendimento melhor se adéquam aos objetivos analíticos de seu estudo. Perspectiva que confere autonomia ao pesquisador na seleção das estratégias de coleta de dados limitadas pelos objetivos do estudo.

Pois, embora haja uma variedade de procedimentos de coleta de dados (ANDRÉ, 2008; MARTINS, 2008) – observação, entrevista, análise documental, gravações, anotações de campo, grupo focal, análise de conteúdo, questionários, pesquisa etnográfica, pesquisa-ação e análise do discurso, etc. – a disposição do pesquisador, na perspectiva da pesquisa qualitativa, esta escolha dar-se-á em função dos objetivos, dos interesses de estudo e da natureza do objeto estudado. Sendo o uso isolado ou a combinação destas técnicas determinado pelo nível de complexidade analítico esperado em um estudo desenvolvido sob o paradigma qualitativo.

Gil (2009) apresenta, ainda, algumas qualidades – características – do Estudo de Caso que, além de ampliarem o alcance do delineamento de pesquisa no estudo de situações educacionais, reforça a viabilidade de sua aplicação no estudo que empreendemos, ao afirmar que este tipo de abordagem possibilita o aprofundamento das análises; enfatiza o contexto no qual o objeto em estudo encontra-se inserido; possibilita compreender o fenômeno estudado sob a ótica dos envolvidos; e permite, entre outras coisas, compreender a dinâmica que caracteriza o fato estudado.

André (2008) utiliza-se das reflexões desenvolvidas por Merriam (1988), sobre Estudo de Caso, para elencar o que seriam características dessa forma de abordagem de um objeto de estudo, e as define como um conjunto de

caracteres que bem podem ser arrolados como vantagens desta forma de percepção do fenômeno que se procura estudar, por sugerirem que num Estudo de Caso o conhecimento é produzido a partir de vivências concretas, advindo, portanto, do contexto e que as generalizações possíveis decorrem de interpretações que estão a cargo do leitor dos relatórios.

E complementa esta caracterização, apresentando outros quatro caracteres do Estudo de Caso que lhes seriam essenciais e deixam clara a pertinência de sua aplicação ao estudo do processo de desenvolvimento profissional de professores. São eles: a particularidade, que se refere à centralidade do foco do estudo; a descrição, que trata do necessário detalhamento do objeto estudado como um dos produtos pré-analíticos do estudo; a heurística que coloca ao Estudo de Caso o objetivo da busca dos sentidos que configuram o objeto de estudo; e a indução, que vincula a compreensão do objeto de estudo ao estabelecimento das relações deste com o seu contexto (ANDRÉ, 2008).

1.1- Trabalhando no nó: o estudo do caso.

O objeto de estudo dessa pesquisa encontra-se circunscrito ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura de Pedagogia, Letras e História da Escola Superior de Formação de Professores – ESPRO –, uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, do tipo faculdade, situada no Distrito Federal.

Essa delimitação não se justifica apenas pelo fato de grande parte de nossa experiência docente na educação superior, até o momento, ter se limitado à atuação em instituições de educação superior privada não-universitária, mas também pelo desejo de compreender com maior profundidade aquilo que a vivência docente nos possibilitou perceber apenas superficialmente na condição de professor, que foi o processo de desenvolvimento profissional dos professores que atuam neste tipo de IES.

E a opção por analisar apenas os processos de desenvolvimento profissional de professores que atuam em cursos de licenciatura tem por princípio a confluência de dois fatores: o entendimento de que a licenciatura é o espaço fundamental da formação docente e a convicção de que a docência na licenciatura potencializa o desenvolvimento profissional do professor. Pois, cremos que esta atuação como formador de formadores resulta numa espécie de práxis auto-formadora do profissional, potencializando seu processo de desenvolvimento profissional.

Trata-se, então, de uma reflexão sobre como se configura o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam em instituições de educação superior privada não-universitária. Procurar compreender os sentidos conferidos a este processo, em meio à combinação de elementos que, ao se fundirem configuram um *ethos* educativo que coloca em xeque, não só a postura profissional de seus professores, mas, sobretudo, a formação desses profissionais. Por exigir-lhes um profissionalismo cujos saberes – técnicas de ensino, posturas perante as instituições e a categoria, relações interpessoais – entre professores e alunos – e com a sociedade – a mobilização e/ou construção –, extrapolam aqueles constituintes da formação inicial do professor. E, até mesmo aqueles construídos nas vivências pessoais e laborais. Condição que, numa primeira percepção, afeta aos docentes da educação superior indiferentemente de sua formação básica, se licenciatura ou bacharelado.

Nessa perspectiva, esta proposta de estudo assumiu caráter explicativo, numa perspectiva analítica qualitativa, tendo o Estudo de Caso como estratégia central para a abordagem do seu objeto, o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam na educação superior privada não-universitária. Opção metodológica que, consideradas as dificuldades e limitações inerentes ao seu desenvolvimento enquanto abordagem acadêmica de um fenômeno social e a natureza relacional do objeto de estudo, se justificou pelo entendimento do Estudo de Caso como “uma análise intensiva

de uma unidade individual (como uma pessoa ou uma comunidade) enfatizando fatores de desenvolvimento em relação ao ambiente” Merriam Webster’s online Dictionary (2008, *apud* GIL, 2009: p. 9).

Sendo assim, o estudo aqui desenvolvido ancora-se numa plataforma teórica (MARTINS, 2008, p. 2) construída a partir de referenciais constantes dos debates atuais de autores brasileiros e estrangeiros sobre o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na educação superior; por uma pesquisa documental que procurará configurar a estrutura da educação superior privada brasileira atual; e por um estudo empírico do contexto no qual se dá o desenvolvimento profissional dos docentes, mediante a realização de entrevistas e aplicação de questionários a professores e coordenadores dos cursos envolvidos.

O estudo que suporta as análises presentes neste trabalho nos vislumbrou quatro categorias que nem fragmentam, tampouco esgotam as possibilidades de pontos de visão sobre o objeto deste estudo, pois esclarecem possíveis estágios do processo de desenvolvimento profissional dos docentes, seja qual for o nível educacional que atuem. Categorias que utilizamos para ordenar os dados empíricos e, conseqüente, as análises desenvolvidas nesse estudo. São elas: a formação docente; a experiência profissional, o engajamento profissional; e o desenvolvimento profissional.

Por formação docente compreendemos aqui a trajetória formativa do professor, na condição de aluno, desde a educação básica, passando pela graduação, pelos estudos de pós-graduação e até os estudos complementares por ele realizados. Trajeto que não ignorou as formas e condições de ocorrência desta formação, mas buscou a compreensão dos elementos que sustentaram e sustentam as escolhas que configuraram o currículo formativo do corpo docente, na organização do desenvolvimento profissional.

Compreendendo a inerente implicabilidade existente entre vivência e experiência, a categoria experiência profissional não se limita na verificação do tempo de atuação do profissional nesta ou naquela modalidade da educação,

mas agrupa informações que confirmam os nexos estabelecidos entre as práticas pedagógicas desenvolvidas. E, dá robustez às análises ao considerar as condições objetivas sociais e de trabalho do professor e dar visibilidade às condições de trabalho e de estudo dos docentes que atuam nessa IES.

A terceira categoria, engajamento profissional, refere-se ao envolvimento do professor junto aos organismos de pesquisa e sindicais do campo educacional, bem como sua atuação em grupos de estudos e outras atividades que evidenciem o pertencimento a algum coletivo. Procura analisar as relações estabelecidas pelos docentes entre seu desenvolvimento profissional e as questões debatidas pela categoria, tanto no plano da profissionalização quanto no da evolução epistemológica do fazer docente.

E, por fim, o desenvolvimento profissional dos professores, objeto central deste estudo, para a qual convergem todas as demais categorias, abarcando o movimento dos docentes no sentido de desenvolver-se profissionalmente, por enfeixar as expectativas e estratégias de busca de conhecimento e de transformação profissional desenvolvidas pelos professores.

Para tanto, passamos à identificação dos interlocutores deste estudo. Aqueles que, de alguma forma, constituem o *ethos* educativo e, portanto, acabam por influenciar a atividade docente e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos professores, pois boa parte das justificativas para as escolhas de determinadas opções de desenvolvimento são relativas ao contexto no qual se configuram as relações docentes.

1.2 – Os Fios do Nó: os interlocutores do estudo.

Estando o desenvolvimento profissional dos professores intrinsecamente vinculado ao seu contexto, tentar analisá-lo e compreendê-lo fora de seu espaço seria ignorar o imbricamento que caracteriza esse vínculo e, conseqüentemente, obter visão parcial desta prática social. Trata-se de um processo que se constitui como fenômeno cuja existência, manifestação e

sentidos decorrem de inter-relações estabelecidas entre indivíduos, destes com as instituições e entre instituições do setor educacional cujos parâmetros não podem ser pré-definidos ou estabelecidos em sua totalidade sem que se adentre ao contexto do fazer educativo.

Característica que nos impôs, na procura de compreender como se configura esse processo de desenvolvimento profissional dos professores que atuam nas instituições de educação superior não-universitária, a composição do estudo de caso a partir de três interlocutores: a instituição, os professores e os coordenadores pedagógicos dos cursos nos quais atuam estes professores. Protagonistas do processo em estudo cujos interesses e papel social o impactam, a ponto de caracterizá-los como fios formadores da teia de sentidos que configura o desenvolvimento profissional dos professores dessas instituições.

O que denominamos de fios são, portanto, os elementos constituintes da trama na qual se enreda o desenvolvimento profissional docente, cuja compreensão implica no desvelamento, pelo pesquisador, do processo relacional estabelecido por elementos que, ao se entrelaçarem, produzem amarras cujos sentidos desconhecemos, e configuram o pano de fundo no qual se consolida o *ethos* docente das instituições não-universitárias de educação superior.

Considerando o termo interlocutor no Novo Aurélio – dicionário da língua portuguesa - (1999, p. 1125), teremos duas possibilidades conceituais: “aquele que fala com o outro” e “aquele que fala em nome de outro”. Conceituações que, em alguma medida, sinalizam ao pesquisador um critério para a definição de quem e o que deve ser procurado na sua investigação, como possíveis informantes, além de auxiliar na definição de alguns passos a serem seguidos na captura e compreensão do objeto de estudo.

Assim, os interlocutores deste estudo, ou seja, os elementos que de alguma forma disseram algo ao pesquisador sobre o objeto deste estudo

foram: diretamente, os professores e coordenadores de curso; e, indiretamente, pois suas informações decorrem de leituras do pesquisador, a instituição que, em função de sua natureza impacta sobremaneira o desenvolvimento profissional de seus professores.

Contudo, em função do objeto deste estudo ter por cerne o processo de desenvolvimento profissional dos docentes e por cenário o processo ensino aprendizagem, os professores foram os interlocutores privilegiados desta investigação. O que não significou de forma alguma preterimento dos demais componentes constituintes do contexto em análise, mas delimitação do foco do objeto em estudo, pois, compreendemos que é em função do entendimento que os professores têm de seu contexto que surgem as demandas de desenvolvimento profissional e as estratégias adotadas neste desenvolvimento.

A exclusão da rede universitária deste estudo decorre do fato destas instituições, sejam da rede pública ou privada, contarem com maiores oportunidades de promoção do desenvolvimento profissional de seu corpo docente. Seja na forma de programas próprios - cursos e/ou seminários -, e / ou pela possibilidade de licenças para estudos aos seus docentes. Havendo, ainda, a alternativa do estabelecimento de convênios para intercâmbios interinstitucionais. Além do ingresso nos seus quadros profissionais ocorrer por processo de seleção definido em concurso público.

Outro fator distintivo entre as universidades e as faculdades, mesmo quando se trata de universidades privadas, é a relação entre a carga horária de atividade dos seus professores e as atividades docentes. Uma vez que os professores universitários são remunerados integralmente por seu trabalho e não apenas pelas horas de sala de aula e, pelo Decreto 2306/97, pelo menos 50% da carga horária docente deve destinar-se a atividades de estudos e pesquisa, extensão, planejamento e avaliação. O que não ocorre aos professores da rede privada não-universitária.

1.2.1 – Primeiro Fio: a Instituição.

A Faculdade Escola Superior de Formação de Professores – ESPRO⁴ é uma instituição privada de educação superior não-universitária situada numa cidade do Distrito Federal. Criada no ano de 2001 com expansão de uma escola de educação básica, a ESPRO atende atualmente 1209 alunos matriculados em seus sete cursos: as licenciaturas de História, Pedagogia e Letras; e os bacharelados de Sistemas de Informações, Administração de Empresas, Contabilidade e Direito.

A escolha dessa instituição decorre de dois fatores: o primeiro deles, minha familiaridade com o ambiente formativo da instituição, uma vez que sou membro de seu corpo docente acerca de seis anos, tendo composto seu Conselho Acadêmico, como representante do corpo docente, por boa parte deste período, e o Núcleo Docente Estruturante (NDE), organismos internos cujas funções fundamentais são, respectivamente, apresentar alternativas as questões decorrentes do processo formativo desenvolvido na instituição, e o acompanhamento das atividades curriculares e à proteção e atualização do projeto pedagógico.

Outra razão para a escolha dessa instituição, não distante da já apresentada, pois deriva de um comportamento, em parte, motivado pelas vivências no Conselho e no NDE da ESPRO, tem a ver com a escuta que desenvolvi tanto para as queixas, quanto para compreensão das alternativas apresentadas pelos professores relativas às questões decorrentes de seus contextos docentes. Passei, então, a ocupar minhas elucubrações na busca de compreender a forma como aqueles profissionais chegavam àquelas sugestões, daí, a escolha da Escola Superior de Formação de Professores como campo de estudo.

⁴ Nome fictício, para preservar o sigilo das informações, bem como a instituição pesquisada.

Caracterizada como Instituição de médio porte, a ESPRO possui um corpo docente de 81 profissionais, sendo 35 especialistas, 39 mestres e 07 doutores. Titulação acima das exigências legais para uma instituição do tipo faculdade, uma vez que cerca de 60% destes professores são mestres ou doutores, quando a legislação exige a este tipo de instituição um quadro docente com o mínimo de 25% de professores com esta titulação.

A ESPRO conta ainda com uma revista científica semestral, com classificação B – local, que está na sexta edição e tem por objetivo divulgar a produção acadêmica dos professores e dos alunos vinculados ao Programa de Iniciação Científica (PIC) da instituição, responsável pela iniciação científica de alunos via realização de pesquisa de temas ligados aos cursos oferecidos pela instituição.

A faculdade possui dois núcleos de estudos: o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), que desenvolve estudos e cursos nesta metodologia; e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares Sobre Diversidade e Cidadania (NEIDC), que promove estudos junto aos alunos de temas sociais os mais diversos, procurando conferir caráter transversal a formação desenvolvida nos cursos da instituição, que são publicados num caderno de pesquisa divulgado internamente. E o NRC – Núcleo de Responsabilidade Social – que promove atividades de extensão, envolvendo os alunos da instituição em ações sociais junto a associações, organizações não-governamentais e demais organismos da sociedade, o que complementa o caráter transversal e confere a formação desenvolvida na dimensão de responsabilidade social.

O suporte à docência conta também com dois laboratórios de informática, onde são desenvolvidas as disciplinas de conteúdos de tecnologia aplicada à educação nos cursos de licenciatura e dos demais cursos da instituição. Nesses espaços também ocorrem atividades de extensão, envolvendo alunos da ESPRO e da rede pública de ensino local e membros da comunidade, além das disciplinas desenvolvidas na modalidade de educação a distância.

A biblioteca, outro espaço importante no processo de formação desenvolvido na ESPRO está estruturada com sala de leitura, sala de estudos, cabines para estudos individuais e livros básicos e complementares das áreas de conhecimento dos cursos oferecidos pela instituição. Contudo, em função do rápido crescimento, mesmo complementado por periódicos de circulação nacional e pela disponibilização de acesso a sítios de pesquisa contratados pela instituição, o acervo bibliográfico encontra-se em quantidades inferiores as recomendadas pelos órgãos governamentais para o atendimento às necessidades de estudo do corpo discente. Pois, embora haja a reposição do acervo, esta não acompanhou o aumento do número de alunos. Inadequação que também se aplica às dependências da biblioteca.

O corpo de funcionários encontra-se devidamente preparado para o atendimento das demandas, tanto dos alunos como dos professores, recebendo orientações periódicas quanto ao significado do trabalho numa instituição de educação superior, o que, na opinião dos docentes é um dos diferenciais da instituição. Enquanto os professores, em número expressivo – cerca de 90% –, reclamam da falta de apoio institucional e das condições de trabalho (Tabela I), destacando a carência de material para o desenvolvimento de um trabalho adequado às demandas formativas.

Tabela I ASPECTOS QUE DIFICULTAM A PRÁTICA DOCENTE		
	OCO*	%
Relação com os alunos	03	14
Atendimento às dificuldades dos alunos	07	32
Nível das dificuldades dos alunos	13	59
Falta de tempo para estudos	07	32
Falta de apoio institucional	12	55
Carência de material didático adequado	12	55
Falta de tempo para estudos dos alunos	07	58
Desconhecimento didático-metodológico	00	00

* Ocorrência

Constatações sobre a ESPRO que a configuram como uma instituição que oferece condições estruturais razoáveis, mas que, sobretudo, na

percepção dos professores, peca no apoio ao trabalho docente e apresenta carência de materiais para o desenvolvimento adequado das atividades formativas. Tais fatores que impactam sobremaneira a prática docente e refletem-se no desenvolvimento profissional dos professores, pois, além de não contribuírem para o bom andamento do trabalho, desamparam os docentes no enfrentamento das circunstâncias formativas geradas pelas condições contextuais.

1.2.1.1 – Terreno do nó: o contexto da prática docente

Tratando-se de uma instituição privada não-universitária há que se destacar o contexto no qual se dá a prática docente, pois sua dupla condição de faculdade e instituição privada determina seu lugar no sistema de educação superior, condiciona grande parte de suas práticas, das relações educacionais estabelecidas em seu contexto educativo e, conseqüentemente, as demandas formativas de seu corpo docente e as estratégias de desenvolvimento profissional implementadas e/ou procuradas por estes professores.

Outro aspecto a se considerar na configuração deste contexto é, sem dúvida, a realidade social objetiva do corpo discente, que dificulta e, em alguns casos, chega a comprometer o curso do nível superior. A maioria dos alunos que procuram a rede privada não-universitária de educação superior apresenta deficiências de conhecimentos básicos, principalmente de leitura e produção de textos, trabalham em média 6 horas por dia, estão a algum tempo distante dos estudos regulares e tem inúmeras preocupações familiares.

Limitações já apontadas na Tabela I, que comprometem a aprendizagem e a produção de conhecimento, por impactarem sobremaneira a reserva de tempo dos estudos, o que compromete a dedicação às tarefas extras-classes que possibilitariam a ampliação da compreensão dos estudos teóricos desenvolvidos nas aulas, tornando a maioria das faculdades privadas um ambiente educativo limitado às atividades de ensino. O que fragiliza a implementação de uma prática docente transformadora e o desenvolvimento de

uma formação profissional compatível com as demandas de mercado, objetivo tanto daqueles que procuram este tipo de instituição, quando dos operadores do *marketing* institucional destas empresas educacionais.

Situação que se agrava quando se aprofunda o exame das condições de trabalho dos professores e de estudo oferecidas aos alunos: remuneração que desconsidera a amplitude do trabalho do professor ao remunerar apenas as horas constantes da grade horária do curso; falta de equipamentos e laboratórios próprios ao desenvolvimento das práticas docentes na licenciatura; acervo bibliográfico limitado e espaço inadequado na biblioteca para a realização de atividades com as turmas de alunos; e muitos outros aspectos próprios a ação educativa são ignorados.

Esta situação contribui, ainda, para a instalação de um ambiente propício à predominância de práticas docentes consideradas conservadoras como as aulas expositivas e leituras individuais, como demonstram os dados da Tabela II, cristalizando-se posturas didático-metodológicas pouco condizentes com o nível da formação e do desenvolvimento profissional dos componentes daquele corpo docente.

Tabela II ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES		OCO*	%
Leitura Individual e Debate		16	80
Leitura Individual e Questionário		09	45
Leitura em Grupo e Debate		19	95
Leitura Individual e Seminário		10	48
Leitura em Grupo e Seminário		12	55
Aula Expositiva e Debate		18	90
Aula Expositiva e Questionário		08	40
Pesquisa Individual e Seminário		13	65
Pesquisa em Grupo e Seminário		10	48
Pesquisa Individual		09	45
Pesquisa em Grupo		13	65
Textos Complementares		13	65
Dinâmicas de Grupo		14	70

Porém, a despeito desse contexto, aos docentes é colocada a tarefa de promover ação educativa de qualidade, cujos níveis são verificados em avaliações estandardizadas promovidas pelos órgãos centrais do sistema educacional estatal, que consideram infra-estrutura e evolução dos alunos. Estas avaliações verificam aspectos como as instalações, acervo bibliográfico, formas de atendimento aos alunos e os equipamentos em geral, bem como as condições trabalhistas e para o desenvolvimento profissional dos docentes, como: regime trabalho, regularidade da remuneração e incentivo à participação em eventos científicos, por exemplo.

Outro aspecto desse contexto diz respeito à fundamentação das ações de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior a partir dos indicadores obtidos nas avaliações estandardizadas. A classificação das instituições originária desta avaliação decorre de uma compatibilização de informações, sem a devida relativização dos impactos dos indicadores relativos às condições contextuais sobre o fazer educativo implementado e, conseqüente, sobre o processo de acumulação de conhecimento pelos alunos. O que significa que parte de informações de precisão, no mínimo, duvidosa sobre o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos, que geram impressões inadequadas quanto à qualidade do trabalho docente desenvolvido.

Tal situação finda na construção de fundamentações para propostas de desenvolvimento profissional para a categoria docente da educação superior, igualmente, inadequadas, por não atingirem os fatores que impactam de fato o desenvolvimento profissional desses professores.

Contudo, percebemos no desejo das instituições não-universitárias em alcançar índices avaliativos que lhe permitam trabalhar com menos pressão dos órgãos avaliadores e que funcionem junto à sociedade como indicadores da boa qualidade do seu serviço, fator positivo para a melhoria do sistema. Pois, forcem as mantenedoras a preocuparem-se com a oferta de estrutura mais adequada ao processo educativo, com a implantação de mecanismos que

contribuam com a melhoria da qualificação e desenvolvimento profissional do corpo docente.

Muito embora, tenhamos que nos acautelar na análise dos impactos dessas avaliações, no que diz respeito ao desenvolvimento profissional dos professores das empresas educacionais, pois, tratando-se do setor privado, prevalece a lógica mercadológica na qual uma das dimensões avaliativas considera a proatividade como caráter fundamental do compromisso profissional. Entendimento que coloca o aperfeiçoamento profissional como questão de foro íntimo, cabendo, portanto, a cada indivíduo o ônus do seu desenvolvimento.

A postura proativa é percebida pelos empregadores como demonstração de engajamento e compromisso com a instituição, o que, em alguma medida, a desobriga de investir em ações desenvolvimento dos docentes. E resulta na ampliação da dedicação ao labor da parte dos professores, que passam a dividir seu tempo entre o trabalho e os estudos, impondo ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior caráter de isolamento e desarticulação.

Nessa perspectiva o contexto docente na educação superior privada não-universitária configura-se pelo signo da impossibilidade de intervenção – o que não se limita a esta instituição – pois, os professores sentem-se reféns de uma dinâmica avaliativa que, elaborada fora do espaço de atuação deste professor valoriza aspectos do contexto que fogem ao seu controle, instalando-se um ambiente tenso, de insatisfação e insegurança. Uma vez que, os resultados destas avaliações respaldam, também, uma série de críticas a atuação dos professores e à formação desses profissionais, ao invés de ajudá-los a enfrentar as condições que lhes estão impostas.

1.2.2 - Segundo Fio: o corpo docente.

A caracterização do corpo docente que apresentamos revelou-se a partir da aproximação das informações coletadas junto a professores da faculdade Escola Superior de Formação de Professores (ESPRO), por meio de questionários e entrevistas sobre a trajetória formativa e profissional daqueles docentes, e reflexões que constituem os debates sobre a educação superior que discutem o desenvolvimento profissional dos professores que atuam neste nível da educação.

Por uma questão de resguardo dos interlocutores deste estudo suas identidades foram protegidas. As opiniões dos professores que colaboram com a resposta aos questionários estão identificadas pela expressão “um professor”. Já aqueles que foram entrevistados são identificados por nomes fictícios cuja primeira letra corresponde a também primeira letra do nome do curso em que atuam. Sendo assim, a professora Helena, atua no curso de História; o professor Leonardo, no curso de Letras; e o professora Paula, no de Pedagogia.

Cabe destacar inicialmente, também, que a composição do corpo docente das instituições de educação superior difere de acordo com o tipo de instituição, quanto à titulação e ao regime de trabalho. No entanto, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação - Bacharelado e Licenciatura - adotado é o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) não reconhece tal distinção e exige que as instituições mantenham um corpo docente com no mínimo 1/3 de mestres e doutores, com pelo menos 1/3 dos professores atuando em regime de trabalho integral – mínimo de 30 horas semanais –, ou parcial – mínimo de 12 horas semanais –, como pré-requisito para obtenção de conceito três (índice mínimo exigido para a reconhecimentos dos cursos), na dimensão avaliativa relativa ao corpo docente.

Para o curso de Pedagogia, quando voltado à formação de professores, dada à especificidade da docência exigida a seu egresso, há uma redução no contingente de profissionais pós-graduados em *stricto sensu* para um mínimo de 20%, sendo que a metade deste percentual deve ter titulação de doutor. No entanto, há a exigência de que 40% do corpo docente comprove experiência docente de pelo menos 3 anos na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; e que 50% tenha atuado por pelo menos 3 anos na educação superior.

Contudo, apesar da legitimidade dos questionamentos quanto à inobservância nos critérios avaliativos estabelecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira), das especificidades de cada tipo de instituição que compõe o sistema nacional de educação superior, podemos atestar impactos positivos destes processos na organização das instituições. Percebe-se um movimento nas instituições no sentido de buscarem elevação da titulação de seus professores e do quantitativo de profissionais não-horistas, parametrizado-se nos indicadores de qualidade estabelecidos pela avaliação provida pelo INEP.

Entretanto, ainda persistem fragilidades decorrentes da inexistência de regulamentação clara da seleção de educadores nas faculdades quanto à formação dos docentes para a atuação na educação superior. A definição dos critérios e estratégias dessa seleção fica a cargo, única e exclusivamente, dos dirigentes das instituições que, valendo-se dessa superficialidade legal, na maioria da rede privada de educação superior, no modelo faculdade, limita a seleção de docentes à entrevista, à análise curricular e / ou à micro-aulas, havendo situações em que esta seleção dá-se apenas pela análise curricular.

No caso da ESPRO, a exceção das contratações realizadas após o início do semestre letivo, quando ocorrem apenas entrevista e análise do currículo, a seleção do corpo docente dá-se pela análise curricular e realização de micro-aulas acompanhadas pelo coordenador do curso e um profissional da seção de recursos humanos. Processo seletivo no qual o único critério objetivo

previamente estabelecido é a titulação do professor, se mestre ou doutor, por ser este um dos fatores que impactam nos indicadores institucionais das avaliações promovidas pelos órgãos centrais do sistema de educação superior.

Com isso, o corpo docente da Escola Superior de Formação de Professores (ESPRO), nos cursos de licenciatura é 100% pós-graduado: 70% com especialização, 80% com mestrado e 5 % com doutorado (Tabela III). Titulação que atende a legislação e quando tomada em suas especificidades revela-se alinhada com a prática docente na formação de professores, pois mostra um quadro de profissionais cujo desenvolvimento profissional volta-se à docência e seu aperfeiçoamento: 64% de licenciados, sendo que 23% cursaram na educação básica o Curso Normal.

Tabela – III FORMAÇÃO DOS PROFESSORES		
	OCO*	%
LICENCIATURA	14	70
BACHARELADO	08	40
PÓS-GRADUAÇÃO	22	100
ESPECIALIZAÇÃO	14	70
MESTRADO	15	80
DOUTORADO	01	05

Obs: alguns têm mais de uma formação.

*Ocorrência

Uma vinculação entre a prática docente e a formação dos professores que, quando consideradas as pós-graduações cursadas por este grupo de profissionais, revela a intencionalidade de uma trajetória formativa focada no desenvolvimento profissional. Uma vez que, cerca de 80% dos cursos de pós-graduação concluídos pelos professores da ESPRO são em áreas que aprofundam e aprimoram o trabalho docente - gestão e políticas de educação, formação de professores, avaliação, metodologia de ensino, entre outras (Tabela – IV).

Tabela – IV		
FORMAÇÃO EM PÓS-GRADUAÇÃO	OCO*	%
Gestão da Educação	08	40
Metodologia de Ensino	03	15
Avaliação da Aprendizagem	01	05
Literatura Brasileira	02	10
Neuropsicologia	01	05
Letras	01	05
Formação de Professores	01	05
Educação	02	10

* Ocorrência

Contudo, essa pressão quanto à titulação nas instituições de educação superior exercida pelos instrumentos avaliativos estatais, embora contribua para a melhora da qualidade da educação ofertada pelas instituições privadas não-universitárias, contribui pouco para o desenvolvimento profissional dos professores e até mesmo para a qualidade da formação desenvolvida nos cursos. Pois, a ênfase na titulação em pós-graduação *stricto sensu* não vem associada da preocupação em ampliar, nos currículos dos programas de pós-graduação, espaços para a formação de docentes, mantendo-se a prioridade formativa no desenvolvimento de pesquisadores.

Outro componente significativo da caracterização do corpo docente da ESPRO refere-se à experiência profissional de seus membros. Aproximadamente 1/3 dele atua, ou já atuou, na educação superior pública ou privada por pelo menos sete anos, sendo que 45% já ministraram, ou ministram aulas na educação básica (Gráficos 01 e 02).

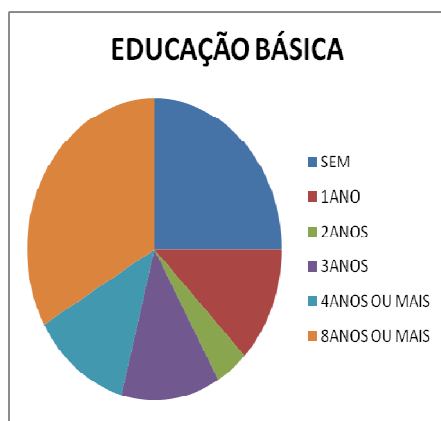


Gráfico:01: Experiência Docente I

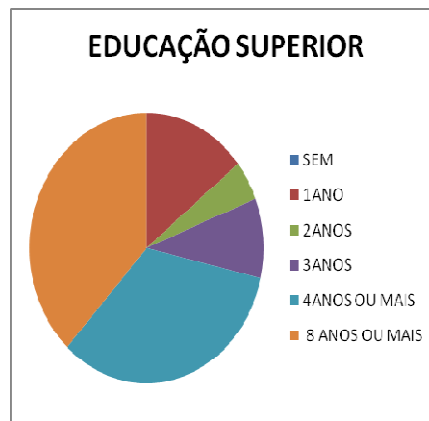


Gráfico:02: Experiência Docente II

E, a maioria das atividades não-docentes desenvolvidas por esses professores, demonstradas no Quadro – I, está de alguma maneira vinculada à prática docente – consultoria em educação, educação social, supervisão de estágio, revisão de texto, atendimento psicopedagógico, entre outras. O que caracteriza esse corpo docente como de professores profissionais e não como de professores que exercem a docência como segunda profissão. Fator que contribui sobremaneira, não apenas para a qualidade da docência desenvolvida, mas, sobretudo, para o desenvolvimento profissional dos professores, por auxiliar no estabelecimento de uma maior relação entre os princípios teóricos desenvolvidos no curso e o campo da prática profissional, espaço que acaba por determinar boa parte dos objetivos do trabalho educativo a ser desenvolvido.

Quadro – I	
OUTRAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS EXERCIDAS PELOS PROFESSORES	OCO
Consultoria em Educação	02
Psicologia	01
Orientação Educacional	01
Revisão de Texto	01
Planejamento de Vão	01
Administração de Comércio	01
Educador Social	01
Arquiteto	01
Fonoaudiólogo	01
Psicopedagogia	01
Supervisão de Estágio	01

* Ocorrência

Associação que também pode ser aplicada às experiências educativas e/ou pessoais desses professores, sejam como professores ou como alunos, por também contribuem para o desenvolvimento profissional do grupo. Uma vez que, um contingente expressivo dos professores da ESPRO foi aluno trabalhador (Quadro - II), graduou-se em cursos noturnos, trabalhando por pelo menos seis horas diárias, enquanto estudava.

Quadro – II TURNO NOS QUAIS OS PROFESSORES ESTUDARAM E/OU TRABALHARAM	OCORRÊNCIA	
	DIURNO	NOTURNO
Graduação	10	10
Especialização	11	05
Mestrado	15	00
Doutorado	03	00
TRABALHO NOS ESTUDOS	NÃO	SIM
Graduação	04	16
Especialização	01	17
Mestrado	04	11
Doutorado	03	00

Como se pode ver, a realidade objetiva dos professores, em certa medida, confere àquele corpo docente - ou deveria conferir – alguma experiência para o exercício docente, pelo menos no que tange a compreensão do contexto educativo no qual atuam. Uma vez que, a exemplo de seus alunos, estes professores encontram-se, à noite, num terceiro turno de atividade. Realidade que perdurou, para a maior parte destes professores, durante os períodos de pós-graduação e que, embora em cursos diurnos em instituições públicas, ainda rivalizavam com pelo menos seis horas diárias de trabalho, como demonstrou o Quadro II, e tampouco mudou nos dias atuais. Pois, para cerca de metade destes profissionais, além da prática docente, ainda há por cumprir pelo menos trinta horas semanais em outras atividades, em turno contrário ao da docência, como se pode ver no Quadro - III.

Quadro - III CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL DOS PROFESSORES	10 hs	20 hs	30 hs	40 hs
Educação Básica	00	01	00	03
Educação Superior	04	07	07	01
Não Docente	01	04	06	04

Outra característica marcante deste grupo é o seu envolvimento com as entidades científicas da educação, com a maioria dos professores da ESPRO declarando ser filiada a agremiações de pesquisa da categoria, com 2/3 deles à

instituições de suas áreas de formação e 68% de todo o grupo dizendo freqüentar os encontros anuais dessas entidades (Tabela – V).

Tabela V FREQUÊNCIA A ENCONTROS CIENTÍFICOS NA ÁREA DE FORMAÇÃO		
	OCO*	%
Anualmente	15	68
Esporadicamente	06	27
Nunca	01	05

* Ocorrência

Um engajamento que demonstra preocupação com o desenvolvimento profissional, uma vez que a formação epistemológica do professor é fundamental ao seu aprimoramento como docente, e que tem por resultado a profícua produção científica dos professores da ESPRO. Como se pode ver na Tabela VI, trata-se de um grupo, do ponto de vista da produção do conhecimento, ativo. Apenas um dos seus professores não tem qualquer produção científica.

Tabela – VI PRODUÇÃO CIENTÍFICA DOS PROFESSORES		
	OCO*	%
ARTIGO EM LIVRO	05	25
ARTIGO EM REVISTA	12	60
LIVRO	04	20
PAPER EM ANAIS DE CONGRESSO	11	55
RESENHA EM REVISTA	02	10
MÓDULO INSTRUCIONAL OU TÉCNICO	05	25
SEM PRODUÇÃO	01	05

*ocorrência

Esta busca por aperfeiçoamento dos professores da ESPRO também pode ser verificada nas leituras desenvolvidas pelo grupo, pois a maioria, como demonstrado na Tabela VII, procura leituras de veículos técnicos, que tratam de temas ligados as suas áreas de atuação.

Tabela – VII LEITURAS REALIZADAS PELOS PROFESSORES						
	FREQ.	%	ESPOR.	%	NUNCA	%
Livros da Área	20	91	02	09	00	00
Jornais da Área	08	36	13	59	01	05
Revistas da Área	15	68	07	32	00	00
Revistas Diversas	09	41	13	59	00	00
Jornais Diversos	12	55	10	45	00	00
Romances	07	32	10	55	05	23

Contudo, esta atuação junto às entidades de estudos e pesquisa de suas áreas de formação e atuação dos professores da ESPRO não se reverte num engajamento sindical, pois, embora metade do grupo se reconheça como profissional engajado, apenas 34% declara freqüentar as atividades promovidas pelo sindicato, sendo que 2/3 desse contingente afirma ir a estas atividades sindicais esporadicamente. Portanto, menos de 10% do grupo prestigia as atividades da entidade sindical (Tabela: VIII). O que coloca em xeque o entendimento do grupo do que seja o engajamento.

Tabela VIII FREQUÊNCIA ÀS ATIVIDADES SINDICAIS		
	OCO*	%
FREQUENTES	02	09
ESPORADICOS	05	25
AUSENTES	14	66

*Ocorrência

Situação que se explicaria pela jornada de trabalho semanal desses profissionais, em média, de 60 horas - 30 horas de atividades docentes e de outras 30 dedicadas a atividades não-docentes. Pois, trata-se de uma sobrecarga de trabalho que sem dúvida dificulta o envolvimento desses professores com a organização sindical. O que torna, portanto, impróprio o rótulo de desinteresse ou de despolitização que se possa aplicar aos professores que atuam na rede privada de educação superior.

Essa fraca atuação sindical dos professores da educação superior privada, demonstrada na Tabela IX exige a devida relativização das críticas

lançadas à entidade por estes professores, que acusam o sindicato de inoperante e de fraca atuação na promoção do seu desenvolvimento profissional.

Tabela – IX ATUAÇÃO DO SINDICATO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES			OCO*	%
SEM ATUAÇÃO			08	40
FRACA			03	15
RAZOÁVEL			08	40
BOA			02	10
ÓTIMO			01	05

*Ocorrência

Contudo, embora não se possa questionar a legitimidade destas críticas, há que se compreender a atuação da entidade sindical em sua natureza sócio-coletiva, algo que se constrói coletivamente, implicando, portanto que seu fortalecimento e, conseqüentemente os impactos de sua atuação, encontram-se diretamente vinculados à intensidade da atuação de seus membros. Pois, sendo uma abstração, uma representação da categoria, um sindicato de professores só ganha corporeidade a partir da atuação dos professores, sendo a eficiência de suas ações dependente do nível de engajamento de seus membros.

E, embora a ausência dos professores da educação superior privada junto ao sindicato possa ser explicada, resulta não no fortalecimento das reivindicações junto à categoria docente, principalmente daquelas voltadas ao desenvolvimento profissional, por ficarem limitadas aos seus espaços de ocorrência. Uma vez que isoladas, queixas quanto às condições de trabalho e ao suporte da coordenação pedagógica na educação superior privada, por exemplo, não evoluem a patamares que permitam serem tratadas por uma eventual política de desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse contexto, o isolamento do professor da educação superior privada se aprofunda, assim como o debate das questões que comprometem seu

trabalho e seu desenvolvimento profissional. Configurando uma circunstância na qual se torna cada vez mais difícil reverter as atuais condições adversas ao desenvolvimento profissional da categoria.

1.2.3 – Terceiro Fio: a coordenação pedagógica.

Inicialmente esclarecemos que a identificação das coordenadoras que colaboraram neste estudo respondendo ao questionário e às entrevistas obedeceu ao mesmo critério adotado na identificação dos professores. Assim, os cursos de Letras e Pedagogia são coordenados pela professora Lea Pedroso e o de História pela também professora Hilda.

Quem é o coordenador pedagógico? Qual o lugar da coordenação pedagógica numa instituição de educação superior? E, qual o papel desta coordenação no desenvolvimento profissional dos professores? A resposta a estes questionamentos referente à educação básica já não seria simples, e quando se refere à educação superior reveste-se de extrema complexidade. Pois, à semelhança do que ocorre com os docentes da educação básica, o coordenador pedagógico da educação superior tem sua formação profissional em um processo empírico de ensaio e erro, “não havendo tradição ou modelos que condicionem tais práticas” (MATE, 2003 pg. 18). O que vale para todos os níveis da educação, pois, não há formação para o exercício desta função.

Contudo, a análise do lugar do coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior requer, num primeiro momento, compreensão dessa coordenação como também pedagógica. O que demanda a compreensão de que este cargo, enquanto componente da direção, caracteriza-se como instância da atividade meio do processo formativo, ou seja, instrumento de viabilização do objetivo maior da instituição educacional, a educação. E que, por isso, suas funções não se esgotam na natureza executiva que subjaz o fazer educativo, subdividindo-se entre as responsabilidades burocráticas e as pedagógicas.

Os fazeres de natureza burocrática do coordenador dizem respeito aos aspectos organizativos institucionais decorrentes da atividade docente, que vão desde a seleção de professores a avaliação de desempenho desses profissionais, tendo por epicentro a gestão do trabalho docente. Esta gestão inclui a distribuição da carga horária dos professores e das disciplinas, a inturmação dos alunos, a definição do calendário acadêmico, avaliação dos planos de disciplinas, e tantas outras tarefas que surgem em função das relações ensino-aprendizagem.

Já a função gestora pedagógica competente à coordenação diz respeito à necessidade de ordenamento do curso, havendo, portanto, afazeres de cunho pedagógico relativos à articulação entre as disciplinas que constituem o curso, das propostas de encaminhamento das disciplinas trazidas pelos professores e ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos docentes.

Essa natureza pedagógica do fazer do coordenador implica no implemento de ações que extrapolem a seleção de profissionais e o gerenciamento burocrático do curso e edifiquem uma postura de natureza pedagógica, diante do andamento do curso e do desenvolvimento dos profissionais que o conduzem, pelo coordenador. Perspectiva sob a qual a coordenação torna-se instância articuladora da práxis formativa que caracteriza o processo de desenvolvimento profissional dos professores.

No entanto, o que se percebe de pronto, diante das falas das coordenadoras entrevistadas é que elas, como a maioria dos demais coordenadores que atuam na educação - seja superior ou de educação básica -, não receberam formação para atuarem nesta função, tendo sido sua promoção a este cargo consequência de uma avaliação satisfatória de seu trabalho docente, da parte da direção da instituição.

Assim, como ocorre aos professores, na educação superior, embora o próprio processo formativo já aponte algumas diretrizes para o papel tanto da coordenação pedagógica quanto de seu titular, o desenvolvimento profissional

desses coordenadores assume caráter empírico. O que coloca o coordenador, frente suas obrigações pedagógicas, numa condição de fragilidade formativa que dificulta o seu desvencilhamento da lógica administrativa contida no fluxo dos formulários e dos encaminhamentos.

Nessa perspectiva, a qualidade do trabalho de coordenação fica comprometida e a proposição de alternativas para reversão desta situação sujeita a experiência docente do coordenador e, fundamentalmente, das suas interpretações desta vivência. O que em tese, no nosso ponto de vista, não acarretaria problema ao exercício da coordenação, uma vez que compreendemos o desenvolvimento profissional como processo no qual a vivência tem papel fundamental, não fosse este processo caracterizado pelo empirismo, por uma sequência de ensaios e erros.

Compartilhamos do entendimento de que o fazer profissional deve sustentar-se na formação adequada, ou seja, no campo de atuação do profissional. O que, no caso da ESPRO, não se aplica ao curso de Pedagogia, coordenado por uma licenciada em Letras. Havendo, portanto, nesta perspectiva, uma fragilidade que compromete o posicionamento pedagógico da coordenação e o relativo ao desenvolvimento profissional dos professores do curso de Pedagogia. Pois, embora pós-graduada no campo educacional no nível de *lato sensu*, a professora Lea Pedroso conduz seus cursos, principalmente o de Pedagogia, numa perspectiva excessivamente burocrática.

Outro aspecto comprometedor da coordenação das licenciaturas da ESPRO, embora experientes no exercício de coordenação de curso superior - mais de 06 anos -, é sem dúvida a pouca experiência docente na educação básica, área para a qual estão sendo preparados para atuar como professores os alunos dos cursos sob suas coordenações. Fato que em alguma medida preocupa, uma vez que cabe à coordenação, entre outras coisas, garantir a consistência da formação desenvolvida e de suas relações com a prática docente exigida de seu egresso, que é na educação básica.

A professora Hilda, licenciada em história, por exemplo, atuou na educação básica apenas por um ano. E a professora Lea Pedroso, que coordena os cursos de Pedagogia e Letras, embora esteja neste nível da educação a cerca de dez anos, por apenas três exerceu a docência, e nenhum deles nos anos iniciais do ensino fundamental, campo para o qual estão sendo formados os alunos do curso de Pedagogia ofertado pela ESPRO. O que explicaria de certa maneira, no nosso entendimento, a burocratização do setor de coordenação, sua fragilidade pedagógica e sua inobservância dos processos de desenvolvimento profissional dos professores, em particular, do curso de pedagogia.

Esse entendimento decorre de acreditarmos ser a experiência docente na educação básica fundamental à gestão pedagógica de cursos de licenciatura, uma vez que este será o campo de atuação dos futuros professores e serem as questões relativas à prática docente neste nível da educação os parâmetros para a definição dos objetivos da formação de professores. Compreendemos, também, que a falta desta experiência, se não compromete, pelo menos limita a percepção pelo coordenador das demandas profissionais colocadas ao planejamento das licenciaturas pela educação básica, onde se originam parte significativa dos objetivos, dos conteúdos e das metodologias a serem implementadas nesses cursos.

No entanto, esse impacto negativo sobre o que seria o trabalho da coordenação pedagógica em um curso superior, em particular de licenciatura, e no caso em questão numa instituição privada, se amplifica quando se leva em conta a pressão decorrente da condição empresarial, que secundariza todas as demais questões em função da lucratividade. Uma vez que a garantia do lucro acaba atuando como fator indutor de limites as ações como saídas de campo e viagens, por exemplo, que não são consideradas como de ensino e são tratadas apenas como despesas por alguns gestores, desconsiderando sua importância para a formação do professor.

Um contexto que exige das coordenadoras trabalharem focadas na “consolidação de um estado de equilíbrio entre as questões de natureza mercadológica e as demandas acadêmicas, naquilo que se refere à manutenção e aprimoramento da qualidade de ensino” (Coordenadora Hilda), sem contar com “a falta de autonomia em alguns processos que não necessitam de burocracia” citada pela coordenadora Lea Pedrosa dos curso de Letras e Pedagogia.

Uma condição na qual o trabalho da coordenação encontra-se comprometido em seus fins pedagógicos. E que, apesar da coordenação considerar quando da seleção do corpo docente, além da capacidade de integra-se a um dado projeto institucional, competências como o “domínio de conteúdo, boa aplicação didática e disponibilidade para interagir com o todo no qual está inserido, tanto do ponto de vista acadêmico quanto administrativo” (Coordenadora Hilda); e o “compromisso com os alunos e a instituição, conhecimento técnico, processos de avaliação, relacionamento com a comunidade escolar e compromisso com a formação dos egressos” (Coordenadora Lea Pedrosa), torna difícil o desenvolvimento pela coordenação de ações que potencializem pedagogicamente os valores destacados na seleção dos docentes. O que, de certa forma, coloca aos professores, na maioria dos casos, como alternativa factível, a busca por conta própria e solitária do seu desenvolvimento profissional,

Mas, embora reconheçamos a legitimidade dos critérios que na seleção de professores apontam para o reconhecimento de habilidades significativas ao trabalho docente, esta postura por si só não garante a constituição de um corpo docente que desenvolva formação focada na educação básica, cabendo, portanto, à coordenação o papel de promover ações de formação e desenvolvimento profissional desses professores nesse sentido.

Cabe destacar que tanto as atividades pedagógicas quanto o seu acompanhamento implicam em ações de natureza administrativas. No entanto, no setor privado as atividades de gestão das ações assumem caráter bastante distante e desvinculado da área pedagógica, como a busca de padrões de qualidade semelhantes aos de outros segmentos empresariais e “estratégias

de captação do seu público alvo” (Coordenadora Hilda), remetendo a plano secundário, pelo menos na distribuição do tempo ocupado, as funções pedagógicas da coordenação de curso, principalmente as voltadas ao processo de desenvolvimento profissional do corpo docente.

Trata-se de um contexto, pelo menos na ESPRO, no qual a coordenação pedagógica é assoberbada com tarefas de natureza administrativa, necessárias ao bom andamento dos cursos, mas que, por tomarem a maior parte do tempo, comprometem o desenvolvimento de ações voltadas à gestão pedagógica, inclusive aquelas que poderiam promover o desenvolvimento profissional do corpo docente. Comprometimento facilmente verificável pelo rol de atividades listado pelas coordenadoras:

Análise dos PPC's, propostas acadêmicas e encaminhamentos curriculares; composição do corpo docente; análise de processos acadêmicos encaminhados pelos alunos; elaboração de Planos de Metas para a Pesquisa e Extensão; elaboração de Planos de Metas para os procedimentos avaliativos; elaboração de cronogramas e organogramas institucionais; planejamento e coordenação de eventos acadêmicos; atendimento ao alunado; acompanhamento da realização dos planos e metas instituídas no âmbito institucional; análise dos processos de transferências, etc. (Coordenadora Hilda; Coordenadora Lea Pedroso).

Contudo, cerca de 1/4 dos docentes da ESPRO, quando questionados sobre possíveis alternativas a superação de suas dificuldades, afirma buscar suporte junto à coordenação pedagógica para seu desenvolvimento profissional (Gráfico: 03) e a maioria avalia a coordenação como boa. O professor Leonardo, por exemplo, confere “papel de destaque” à coordenação pedagógica na educação superior, considerando o contexto de um corpo docente de horistas, e acredita que:

“a coordenação pedagógica tem papel de destaque, pois, cabe a ela garantir o norte do curso. Criando espaços para a interação entre os professores, estimulando a busca de conhecimentos, transformando o curso num curso. Ou seja, espaço no qual o conhecimento flui. No que nós, professores, temos papel destacado” (Professor Leonardo).

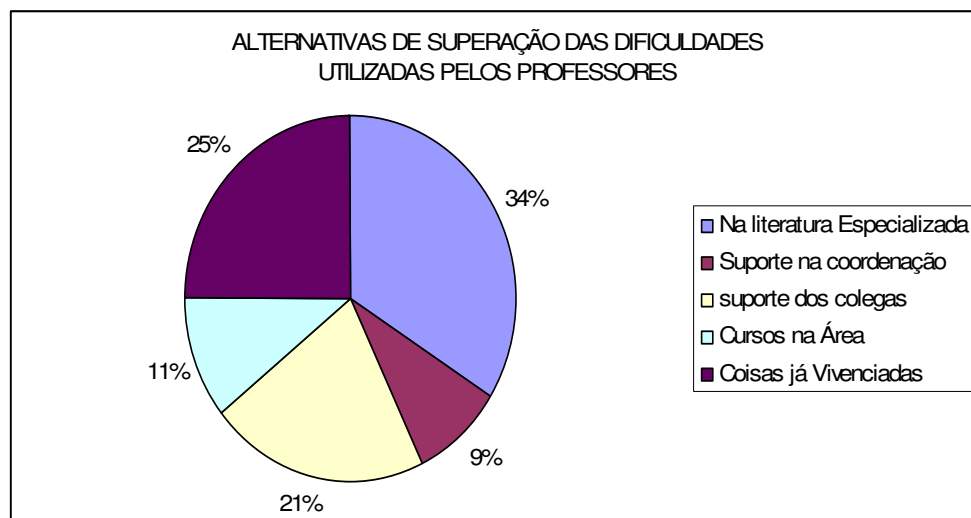


Gráfico: 03: ALTERNATIVAS DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES UTILIZADAS PELOS PROFESSORES

As coordenadoras demonstram compreender o papel e a importância da coordenação no processo de desenvolvimento profissional dos professores ao sugerirem que o setor promova ações de “formação continuada” (Coordenadora Hilda) e “capacitação profissional” (Coordenadora Lea Pedroso). Perspectiva sob a coordenação pedagógica na educação superior que a amplia, no sentido de torná-la instância promotora do desenvolvimento profissional do corpo docente e coloca o coordenador como gestor do curso.

Esta percepção da atuação do coordenador como gestor do curso implica em cuidados administrativos óbvios, uma vez que há uma burocracia inerente à prática pedagógica a ser atendida, mas também demanda atenção para com aspectos pedagógicos e em voltar à missão formativa da instituição também para os seus professores, e não apenas aos alunos.

1.3 – Mexendo no Nó: procedimentos metodológicos.

Buscando, então, compreender o desenvolvimento profissional dos professores da faculdade Escola Superior de Formação de Professores (ESPRO), procedeu-se uma análise da bibliografia que discute a organização e os fundamentos da educação superior brasileira partindo das regulamentações

levadas a efeito a partir da década de 1990, bem como dos documentos que as formalizaram (leis, decretos, pareceres e outras peças legais).

Outras ações nesta investigação, agora mais próximas ao objeto em estudo foram: a aplicação de questionários ao corpo docente da ESPRO dos cursos de licenciatura e entrevistas com os professores – um de cada curso – que apresentaram melhores resultados, na opinião dos alunos, na avaliação institucional, e com os coordenadores das licenciaturas.

1.3.1 – Buscando Registros do Nó: análises documental e bibliográfica.

A análise documental caracteriza-se pela investigação junto a registros não bibliográficos relativos ao objeto em estudo. Debruça-se sobre documentos que, supostamente, contém informações sob determinado fenômeno ou fato, como “cartas, diários, jornais, revistas (...) no caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos” (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002: 169), legislações, entre outros.

Neste estudo, a análise documental serviu para trazer à luz informações relativas à estruturação da educação superior e de todo o universo no qual se encontra o processo de desenvolvimento profissional docente dos professores que atuam neste nível da educação. E serviu, ainda, à busca de dados que contribuíssem para a configuração dos nexos instalados no *ethos* educativo da instituição que abriga o caso em estudo. O que implicou em vistas, além da legislação da educação superior, a documentos institucionais como: currículos dos professores e coordenadores dos cursos, projetos dos cursos, planos das disciplinas cujas aulas foram observadas e outros.

Já a análise bibliográfica teve por intuito levantar na literatura especializada conceitos e debates em torno do tema estudado, passo importante na identificação dos referenciais para as análises a serem desenvolvidas e ao estabelecimento de contrapontos ou corroborações dos

aspectos empíricos levantados. Nesse sentido empreendeu-se um estudo teórico e documental junto à literatura e as diversas peças legais que tratam do desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação superior e do ordenamento deste campo da educação, tendo por foco o processo de estruturação da rede de educação superior não-universitária brasileira, bem como a configuração do desenvolvimento profissional dos docentes desta rede.

Estas análises se aprofundaram ao manterem seu foco na identificação e análise dos sentidos e bases políticas e sociais que subjazem, configuram e sustentam o processo de desenvolvimento profissional dos professores que atuam em instituições privadas não-universitárias de educação superior e ao buscarem clarear as possibilidades e os limites profissionais e sociais aos quais estão expostos estes profissionais.

Assim, embora o recorte temporal para o estudo teórico e documental desta pesquisa parta da década de 1990, em função das transformações impostas a diversos setores da sociedade, em particular da educação brasileira, decorrentes da intensificação das intervenções nos assuntos internos do país pelos gestores dos negócios dos organismos internacionais que cuidavam os interesses dos credores do Brasil à época, promoveu-se outro recuo importante a esta análise, à década de 1960, mais precisamente ao ano de 1968, quando teve início a reforma universitária promovida pelo governo ditatorial civil-militar, que propôs um re-ordenamento do campo da educação superior brasileira. As propostas colocadas naquele momento à educação, bem como as questões sociais que as motivaram, em parte, ainda estavam por se resolver ou impactavam o campo educacional no início dos anos 1990.

Aplicado a fontes consideradas primárias (BASTOS, 1999), o estudo documental, assim como as entrevistas, pode isoladamente sustentar um estudo qualitativo. No entanto, servem – o estudo documental e as entrevistas - muito bem como suportes mútuos, ou seja, um ao outro, ao refinamento das análises dos dados levantados. E, quando empregados como suporte à observações, participantes ou não, ampliam sobremaneira a capacidade de

apreensão dos sentidos percebidos, por diversificarem os tipos de informações que serão objeto da triangulação necessária a segurança das análises.

1.3.2 – Olhando o Nó: observação

Essa percepção do Estudo de Caso sugere a prática da observação como técnica de coleta de dados inerente ao seu desenvolvimento. Prática corriqueira, responsável por boa porcentagem dos aprendizados dos indivíduos, a observação quando desenvolvida sob critérios de cientificidade reverte-se em poderosa estratégia de levantamento de informações, sobretudo, se o objeto do estudo encontra-se circunscrito à área das ciências humanas.

Processo delicado, a observação constitui-se pela imersão, total ou parcial, do pesquisador no universo de ocorrência do objeto a ser analisado. O que implica não apenas no contato direto entre o pesquisador e seus interlocutores, mas no estabelecimento de uma convivência entre estes indivíduos que, inevitavelmente, ao estreitar-se, resulta na construção de certo envolvimento emocional. Fatores que podem por em risco a legitimidade analítica do pesquisador, em função da perda da objetividade. Muito embora, (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002:164) acreditem que com o tempo a presença do pesquisador passe a ser “minimizada” pelos membros do grupo, e reduzido o impacto sobre os comportamentos e informações fornecidas.

Uma possibilidade de superação desta subjetividade da observação estaria no desenvolvimento pelo pesquisador de outras técnicas de coleta dados como suporte, por exemplo: coletar informações junto ao grupo observado por meio de entrevistas e análise documental. Sendo o relatório com as análises, ainda prévias, do fenômeno observado, submetidos ao professores por meio de entrevista individual.

Porém, todo esse cuidado ainda não eliminaria os fatores subjetivos que interferem nos estudos de natureza qualitativa, pois, a entrevista, por exemplo,

caracteriza-se fundamentalmente pela intersubjetividade na qual os agentes envolvidos encontram em situações distintas de poder em relação ao objeto pesquisado. Situação que tende à ampliação da subjetividade.

Não obstante os possíveis riscos inerentes, em maior ou menor grau, a todo processo de interação entre indivíduos presentes numa investigação dessa natureza, a sua minimização ou até mesmo anulação, na prática da observação, encontra-se no entendimento e condução do estudo balizado por princípios de cientificidade próprios aos estudos de natureza qualitativa.

Portanto, nestas observações adotamos o processo de observação natural, semi-estruturada, aberta e não-participante, sendo as práticas docentes observadas diretamente nas salas regularmente utilizadas pelos alunos, com a ciência dos professores e dos alunos do papel e limites do pesquisador e dos objetivos do estudo.

A escolha das turmas a serem observadas, bem como das disciplinas, obedeceu ao critério de selecionar turmas dos primeiros semestres dos cursos nas quais atuavam os professores melhor avaliados pelos alunos na avaliação institucional aplicada no final do semestre anterior. A orientação das observações para os primeiros semestres dos cursos partiu do nosso entendimento de que estes momentos do curso superior se caracterizam como de adaptação tanto para os professores quanto para os alunos. Circunstância que torna este contexto propenso à instalação de conflitos de natureza relacional e relativos ao trato com o conhecimento, que colocam em xeque a formação e o profissionalismo dos docentes, mesmo os mais experientes.

Contudo, embora o foco do estudo seja o desenvolvimento profissional docente o interesse das observações foi conhecer a dinâmica de sala de aula dos professores reconhecidos pelos alunos como melhores docentes, para alimentarmos o instrumento de entrevista que foi realizada posteriormente. E, mesmo não havendo orientação prévia quanto a algum comportamento a ser destacado na prática a ser observada, elaboramos um roteiro preliminar às

observações, a partir das inferências sobre a prática docente na educação superior construídas quando da elaboração do projeto de estudo, das leituras da bibliografia e das documentações relativas à área.

No entanto, este roteiro de observação das aulas encontrava-se aberto ao registro de aspectos novos que emergissem do contexto estudado, ainda não detectados nos outros momentos da pesquisa. E, teve por fim conferir certa objetividade à observação, definido alguns passos básicos a serem seguidos pelo pesquisador, como foco para o olhar do observador.

O objetivo das observações das aulas foi, então, caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor para, posteriormente, via entrevista e questionário identificar as formas pelas quais aqueles professores chegaram àquelas sínteses didático-pedagógicas. O que nos levou a planejá-las da seguinte forma: primeiro identificar as estratégias de planejamento das aulas utilizado pelos professores e, durante as aulas procurou-se identificar as estratégias de apresentação dos conteúdos, as reações dos alunos aos conteúdos e as estratégias de ensino adotadas a partir delas, e a coerência estabelecida entre os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino e o processo avaliativo adotado.

Assim, foram observadas 48 horas de aulas, 16hs em cada turma, nas disciplinas Teorias do Currículo do terceiro semestre do curso de Pedagogia, ministrada pela professora Paula; Literatura Clássica, do quarto semestre do curso de Letras, ministrada pelo professor Leonardo; e Metodologia Científica, do segundo semestre do curso de História, ministrada pela professora Helena.

Todavia, o objetivo deste estudo não se encontra na descrição das práticas docentes desenvolvidas pelos professores da educação superior, mas compreender de que forma esses profissionais se preparam e aprendem a desempenhar estas práticas. O que nos levou, na ampliação da percepção deste processo de desenvolvimento profissional, a associar a essas observações outras técnicas de coleta de informações além do levantamento

bibliográfico e documental. Assim, foram utilizados questionários e entrevistas buscando amplificar as possibilidades de compreensão do fenômeno em estudo, entendendo que técnicas distintas podem revelar aspectos também distintos.

1.3.3 – Perguntando Sobre o Nó: entrevistas e questionários.

A entrevista consiste na interpelação de pessoas envolvidas com o objeto em estudo, com vistas à captação de informações e impressões sobre o objeto e suas relações com seu contexto. O envolvimento dessas pessoas pode ser direto, quando tratar-se daqueles que compõem o contexto de ocorrência do fenômeno analisado; ou indireto, quando for caso de estudioso cuja aproximação dá-se para fins analíticos, não implicando em convivência espontânea.

Quanto a sua natureza, as entrevistas podem ser estruturadas, não-estruturadas ou semi-estruturadas. Classificação que indica o grau de espontaneidade empregado na interpelação dos interlocutores pelo pesquisador. Dessa forma, nas entrevistas estruturadas adota-se questionários previamente elaborados; nas não-estruturadas segue-se um roteiro com pontos a serem comentados pelo entrevistado; e nas semi-estruturas adota-se uma forma híbrida, com a entrevista contando com questões estruturadas e um roteiro de pontos a serem abordados, além de aspetos que emergirem durante comentários do entrevistado.

Devemos compreender que a garantia da objetividade e cientificidade de uma entrevista, seja qual for sua natureza - se estruturada, não-estruturada ou semi-estruturada – encontra-se, fundamentalmente, na observância de sua coerência com o tema em estudo. Para tanto, os pontos a serem abordados numa entrevista devem advir de estudos da literatura, de observações e / ou de estudos documentais. Não sendo, portanto, questões aleatórias, estranhas ao objeto e seu contexto mesmo quando se tratar de pesquisa exploratória.

Outro aspecto referente à subjetividade da entrevista diz respeito ao fato de seu desenvolvimento e resultados envolverem – e a até certo ponto dependerem -, também, da relação de poder que se instala entre pesquisador e os interlocutores do estudo. Relação esta que se configura pelo nível de conhecimento sobre o objeto do estudo manifesto pelos participantes da pesquisa – pesquisador e interlocutores.

Num primeiro momento o pesquisador manifesta-se e é percebido com mais poder que os demais envolvidos na investigação, por ter empreendido um estudo preliminar sobre o objeto pesquisado e suas relações, o que demonstra aos demais certa autoridade sobre aquele tema. Imagem que se desfaz no decorrer do processo de investigação, na medida em que os interlocutores do estudo vão se percebendo também conhecedores daquele objeto e verificando a certa dependência do pesquisador em relação às informações de que são portadores, necessárias ao desenvolvimento do estudo.

No entanto, o pesquisador deve compreender essa situação como evolução natural do processo de pesquisa e ser hábil para contornar a situação, não na perspectiva de resgate do estágio anterior, no qual detinha certo poder sob os seus interlocutores, mas no sentido de instaurar um equilíbrio na relação. Para tanto, o pesquisador deve enfatizar a complementaridade entre os saberes empíricos e os teóricos e da relação entre o pesquisador e os interlocutores do objeto de estudo, demonstrando a importância para o desfecho do estudo dos saberes daqueles que vivenciam o contexto do objeto em análise, sem preterimento dos conhecimentos que configuram o campo de estudo e suas dimensões teórica, política e epistemológica.

Uma possível solução para a proteção da fidedignidade tanto da coleta de dados, via entrevista, como das análises das informações levantadas estaria na adoção pelo pesquisador da reflexividade (SZYMANSKI, 2008), ou checagem das interpretações (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002). Que consiste no entrevistador expor, a seu interlocutor, o sentido por ele

– pesquisador - atribuído às respostas apresentadas, dando assim ao respondente oportunidade de ajustar ou re-elaborar seu depoimento. Procedimento adotado quando das entrevistas com os professores Paula, Helena e Leonardo.

Os questionários foram aplicados ao corpo docente dos cursos de licenciatura, que somavam 22 professores e aos coordenadores de curso, que eram em número de 02 em função de um dos coordenadores acumular os cargos relativos aos cursos de Pedagogia e de Letras. Já as entrevistas foram realizadas apenas com os três professores cujas aulas foram objeto de observação.

Esses instrumentos serviram à coleta das informações que permitiram a construção pelo pesquisador de um perfil formativo dos professores e dos coordenadores dos cursos e a compreensão de suas condições objetivas sociais e de trabalho, bem como a caracterização e análise do processo de desenvolvimento profissional desses profissionais. O questionário aplicado aos professores funcionou também como suporte às entrevistas junto aos professores e à elaboração do questionário submetido aos coordenadores, pois seus dados, principalmente os relativos às condições de trabalho e ao desenvolvimento profissional dos professores, subsidiaram a elaboração dos questionamentos tanto aos professores entrevistados quanto dos questionários submetido aos coordenadores de curso.

Já as entrevistas semi-estruturadas serviram à ampliação e refinamento das informações obtidas nas observações, nos questionários e na análise documental que, em função da imbricação dos dados que constituem o fenômeno em estudo e da relação dialética entre estes instrumentos de pesquisa, também serviram de aporte às entrevistas. Nessas entrevistas os professores tiveram oportunidade de esclarecer e aprofundar elementos subjacentes ao processo ensino-aprendizagem vivenciados por eles que porventura escaparam à observação e a análise do pesquisador, relativos à fatores sociais e pessoais que interferem na prática docente como: as relações

entre o processo de formação e o contexto da prática docente, as condições de trabalho e, principalmente, as estratégias e recursos de que lançaram mão na promoção de seu desenvolvimento profissional.

Todos os dados captados na pesquisa em seus diferentes momentos foram objetos de um processo de triangulação que visou dirimir os possíveis vieses e ancorou o processo de construção das respostas aos objetivos colocados a este estudo.

CAPITULO 2 – A TESSITURA DO NÓ

2.1 – Identificando Possíveis Origens do Nó

De regra, no Brasil confunde-se o ensino superior com o ensino universitário, tratando-os como se sinônimos fossem. Percepção aceitável em nossa cultura no plano do senso comum, mas que, quando se trata do estabelecimento de políticas para o setor, é inadmissível, por resultar na definição de legislações que atendem a interesses, muitas vezes divergentes, em função da existência de uma variedade de instituições de educação superior cuja organização e objetivos distinguem das universitárias.

Distinção entre as instituições de educação superior que se aprofunda quando abordamos o segmento não-universitário que compõe a rede privada da educação superior. Um conjunto de instituições maior que a rede universitária - mesmo se considerada a totalidade das instituições desse gênero, sejam públicas ou privadas -, dedicado ao ensino e a formação técnico-profissional, sem obrigação de desenvolver atividades de pesquisa e extensão.

No entanto, essa identificação da educação superior como universitária não se limita às impressões leigas, podendo ser depreendida também das orientações legais para o setor, que, na maioria dos casos, dizem respeito ao funcionamento das universidades, embora se apliquem a todo o nível superior. E são acatadas pelas instituições não-universitárias num movimento naturalizado de reconhecimento da organização universitária como modelo de qualidade estrutural e de educação a ser seguido pelas demais integrantes do setor, mesmo que as estruturas, os objetivos e as práticas educativas dessas instituições sejam, em alguns casos, discrepantes.

O campo teórico que fundamenta os debates sobre a organização da educação superior não é diferente. A produção bibliográfica, mesmo a mais recente, ao abordar a gestão, o trabalho pedagógico, a relação professor - alunos e outros temas voltados a este segmento da educação o faz, na maioria

das reflexões, como se tratando de questões relativas apenas aos processos educativos universitários. Embora estejam falando, na maior parte das vezes, da educação superior, não tendo em conta se universitária ou não, se pública ou privada. E, quando tratam de questões relativas à universidade, usam a reflexão como modelo analítico para toda a rede da educação superior.

Pensar a educação superior, como qualquer outra instância de intervenção social de natureza pública ou privada, requer especial atenção ao espaço no qual ela se encontra inserida e com o qual se implica. Trata-se de movimento reflexivo que demanda compreensão das relações instaladas entre a prática social educacional desenvolvida no nível superior - ou por se instalar - com a sociedade (TRIGUEIRO, 2004). O que implica, por sua vez, o entendimento da sociedade como campo multifacetado, caracterizado por relações dinâmicas que apresentam níveis de complexidade diversos.

Complexidade que se configura a partir das interações que constituem o plano da sociedade civil, envolvendo questões sociais e políticas relativas ao ordenamento da sociedade e seu setor produtivo. Interações que impactam, fundamentalmente, a dialética edificada na relação entre a educação e a sociedade, na qual a educação ora é instrumento da manutenção ora de modificação dos padrões de comportamento, passando a favorecer apenas a lógica do setor produtivo, com a educação formando apenas para o mercado.

Na perspectiva do capitalismo internacional, este imbricamento de campos e sub-campos sociais se torna mais complexo, e motivo de preocupação, devido à tendência de envolvimento desses contextos locais com internacionais, construídos na perspectiva colonialista que caracteriza as relações centro / periferia no mundo ocidental, sobretudo, no plano da economia, que exerce pressões que afetam todos os níveis organizacionais.

No que se refere ao setor educacional, a interferência da economia ganha destaque pelo fato de, não raramente, à educação ser atribuída função de meio inculcador dos princípios e ações legitimadoras dos modelos sociais

(BOURDIEU, 2005), instaurados e/ou que se pretende instaurar. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da educação superior brasileira, bem como o desenvolvimento profissional de seus professores, guarda coerência com o processo histórico de desenvolvimento da sociedade.

2.2 – Primeiras Amarrações: a condição colonial

A condição de colônia de exploração e de extração de produtos naturais permitiu à metrópole – Portugal – limitar o desenvolvimento brasileiro às áreas de interesse metropolitano. Assim, como o reino português via a instituição universitária no território brasileiro como nefasta aos seus interesses (CUNHA, 2007), era autorizada a instalação no território brasileiro de apenas alguns cursos isolados, voltados à formação em profissões que atendessem às necessidades econômicas metropolitanas. O que deixava claro o papel atribuído à educação na colônia e, caracterizava a proibição de instalação de universidades na colônia como mais um dos muitos mecanismos do controle lusitano (idem).

Esse controle metropolitano retardou o desenvolvimento de vários setores da sociedade colonial. No caso da educação superior em nível universitário este retardo só foi enfrentado no final do Século XIX, início do XX, mais precisamente a partir da segunda década do século XX. E, em virtude de mudanças econômicas de natureza estruturais, que colocaram em xeque internacionalmente o modelo político e econômico vigente e que, internamente, afetaram negativamente a estrutura oligárquica de poder.

No início do século XIX, com a elevação do Brasil à condição de Reino Unido e centro administrativo do império português, embora, tenha ocorrido um natural incremento da infra-estrutura administrativa e social local, em função da ruptura do pacto colonial e ampliação da burocracia, houve transformações na Educação Superior. No entanto as mudanças promovidas pelo rei D. João VI não foram significativas, no que se diz respeito ao modelo vigente de educação superior, por fundar não universidades. O monarca optou pela manutenção das

cátedras isoladas, não rompendo com o modelo napoleônico voltado à formação profissional em nível superior, apesar de ser modelo desenvolvido na França, país inimigo de Portugal naquele momento.

No período imperial a sociedade brasileira experimentou expressivos avanços tanto no âmbito econômico quanto de sua organização social. A rede de educação superior, por exemplo, foi ampliada com a abertura de vários outros cursos, além dos tradicionais direito, medicina e engenharia. Mas, a despeito deste desenvolvimento manteve-se a estrutura de cursos isolados de caráter profissionalizante, embora em alguns casos, em função da afinidade de suas áreas de conhecimento, vários cursos tenham sido agrupados em academias, sem, contudo, criasse-se uma universidade.

Dessa forma, a tendência transformadora da educação superior, com a qual o período imperial se iniciara revelou-se limitada, findando com o advento da república sem que se tenha sido criada uma instituição universitária sequer durante o período imperial, apesar da recomendação do imperador num de seus últimos pronunciamentos.

Tampouco sofreu alteração o bacharelismo que caracterizava a formação do professor da educação superior, limitando-se a preocupação com a formação docente sobre àqueles que atuavam na educação básica. O que levou a criação das Escolas Normais de nível secundário – Niterói (1835); Bahia (1842); São Paulo (1846); e Rio de Janeiro (1880).

2.3 – Novas Amarras com Fios Antigos: a condição republicana

No alvorecer do século XX a sociedade brasileira vivenciava a contradição de uma dupla influência externa: inglesa no tocante ao ordenamento político-econômico e, francesa, no que se refere aos aspectos sociais (CUNHA, 2007). O que na educação superior teve por impactos o debate liberal em torno da liberdade de ensino, questionando o centralismo

estatal na regulação e execução da educação e a resistência à instalação de universidades.

Discussões que ganharam corpo após o golpe da república de orientação francamente positivista e se materializaram em 1901, com a permissão de emissão de certificados pelas instituições de nível superior não-universitárias. Determinação que, associada às mudanças nas condições de acesso ao nível superior, possibilitou a criação até 1910 de “27 escolas de ensino superior: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia” (CUNHA, 2007 p. 158).

Outro aspecto do debate educacional republicano brasileiro não era novo, a formação de profissionais em nível superior, pois, permeava todo o Século XIX e teve lugar e interlocutores privilegiados no Seminário de Olinda, instituição de orientação ideológica assumidamente iluminista liberal de base francesa, que pregava adoção de caráter mais utilitarista à educação. Estes pensadores conferiam lugar de destaque à educação no desenvolvimento social e econômico da nação e defendiam uma educação superior pragmaticamente voltada à formação profissional.

No entanto, elementos culturais e políticos internos comprometiam a expansão da educação superior em território brasileiro. Àquela época, a formação superior representava elemento de distinção entre os membros da aristocracia que assumira o poder com a proclamação da república, e utilizava esta formação como instrumento de poder na relação entre as diferentes classes sociais (CUNHA, 2007). O que tornava sua popularização temida por representar sua banalização e, conseqüentemente o rebaixamento do título que ela conferia.

Outros ingredientes do debate da educação ganharam força com a ascensão da aristocracia, casos do centralismo estatal na regulação do setor e da relação público / privado, que foram objeto, entre outras coisas, da chamada

Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, que, em linhas gerais, ampliava a autonomia de gestão das instituições de educação superior, em detrimento do controle estatal, uma vez que pelo seu texto:

Os estabelecimentos governamentais passaram a ser corporações autônomas, podendo suas congregações eleger seus diretores e gozar de completa autonomia didática, administrativa e financeira. Caso as escolas superiores estatais tivessem recursos próprios suficientes para o seu funcionamento, prescindindo de subvenções governamentais, elas ficariam isentas “de toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial mediata ou imediata” (CUNHA, 2007 p. 159).

Por essas e outras, a experiência universitária brasileira, se comparada ao caráter centenário das universidades européias e de algumas da América Latina, pode ser considerada nova. Uma vez que a primeira universidade em território brasileiro foi fundada em 1909, em Manaus, por iniciativa privada, e durou tempo semelhante ao apogeu da produção de borracha, encerrando suas atividades em 1926.

Também contando com recursos não-estatais, em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo, que funcionou por sete anos. De breve existência foi também a iniciativa universitária paranaense, em 1912, – Universidade do Paraná – fundada por iniciativa de profissionais da região, com apoio do governo local.

Contudo, alguns acontecimentos históricos ocidentais, do início do Século XX, merecem destaque, em função de seu impacto no ordenamento social das nações, em particular as da América Latina. Em 1902, a independência da Ilha de Cuba; em 1909, a automação da fabricação pelo uso da linha de montagens; 1910, revolução mexicana; 1914, primeira guerra mundial; 1917, revolução russa; e 1929, o colapso da bolsa de valores de Nova Iorque.

Esses questionamentos a ordem capitalista e ao poder das nações que compunham seu centro decisório resultaram em mudanças sociais e políticas que re-configurariam o cenário internacional ocidental no início do Século XX.

Transformações que chegaram ao Brasil como uma avalanche, abalando os princípios organizadores e os sentidos sócio-econômicos e culturais estabelecidos pela aristocracia rural, grande vencedora, do ponto de vista político, das disputas que culminaram com a proclamação da república.

Esse momentâneo enfraquecimento do poder da aristocracia rural ampliava espaços para a vaga modernizante que germinara nos primeiros anos do início do século XX e ganhou visibilidade nacional na década de 1920, sobretudo, os questionamentos às bases sociais e culturais brasileiras. São exemplos desse contexto, para citar apenas algumas mobilizações: o movimento modernista, com a semana de arte moderna, que enfatizava a estética nacional na produção artística em detrimento da importação de estilos; o movimento regionalista liderado por Gilberto Freire, que defendia a valorização e o fortalecimento dos valores culturais brasileiros; o tenentismo, que propunha reformas políticas para o país, opondo-se ao coronelismo oligárquico; e a fundação do Partido Comunista do Brasil, que criara um espaço concreto para o debate da esquerda brasileira.

Na educação brasileira era hora de romper com modelos arcaicos, ainda coloniais, que, segundo defensores da educação como base do desenvolvimento de uma nação, comprometiam o ingresso do país na chamada modernidade. Discurso modernizador da sociedade no qual a educação tinha *status* privilegiado, que orientou os debates na Associação Brasileira de Educadores (ABE), nos anos 1920.

Espaço reconhecidamente da elite intelectual do país á época, a ABE abrigava em seus quadros distintas correntes ideológicas e múltiplos projetos educacionais. Os casos mais destacados eram as posições diametralmente conflitantes defendidas no projeto democrático liberal e nas proposições dos conservadores católicos quanto à organização educacional do país. Debate que tinha por fundamento, em ultima instância, os limites do público e do privado na educação brasileira.

E, embora ambos os lados – liberais e católicos - comungassem da crença de que o desenvolvimento científico levaria a nação ao desenvolvimento social e econômico, nos debates produzidos na ABE prevaleceram - não de forma majoritária - os princípios defendidos pelos liberais: universalização do ensino primário, ensino público laico, obrigatório e gratuito e a unificação do sistema de ensino numa gestão centralizada no Estado. Posição que acirrou o confronto com os católicos, tornando o debate quanto à laicização da educação objeto de política social.

Dessa forma, as propostas liberais por estarem seus autores melhor articulados politicamente e fundamentarem seus questionamentos na análise e crítica a um contexto social, educacional e econômico marcado pelo analfabetismo, pelas precárias condições de vida e a existência de uma indústria ainda voltada para o setor primário, ganharam proeminência no cenário nacional. Acreditava-se que esses eram fatores que inviabilizavam o desenvolvimento e ingresso do Brasil na chamada modernidade.

Essa compreensão do contexto socioeconômico brasileiro, bem como a proposição de alternativas, foi liderada por educadores e pensadores de diversas áreas, destacando-se os escolanovistas Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. O que ampliou a dimensão das críticas, embora estivessem focadas nas bases ideológicas liberais, que localizavam a problemática brasileira na falta de objetivos claros para as políticas públicas e na ausência de cientificidade na análise das questões sociais, em particular as que diziam respeito à educação.

E assim, crendo na mudança pelo alto, a intelectualidade tinha na educação via fundamental para as mudanças sociais desejadas e apostava na universidade como locomotiva destas transformações. Uma universidade que primasse pelo desenvolvimento, a um só tempo, de sólida formação profissional e de alta cultura. E defendiam que:

A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e

difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos (...) É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o cepticismo de nada escolher sem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou neutralidade no terreno das idéias; a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido”; e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados (XAVIER, 2002 p. 06 – Grifos da autora)⁵

Nessa perspectiva de desenvolvimento nacional, o debate educacional adentrava ao campo da filosofia da educação privilegiando o modelo utilitarista norte-americano⁶, sem, contudo negar o modelo Francês vigente na educação em nível superior brasileira, de cunho puramente profissionalizante. Propunha-se, então, à educação superior brasileira um modelo voltado ao desenvolvimento nacional (VEIGA, 2000), coerente tanto com a linha utilitarista colocada à educação básica pelos teóricos da chamada Escola Nova, quanto com os objetivos desenvolvimentistas pregados pela sociedade e pela intelectualidade.

Pois, acreditava-se que:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões “liberais” (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as a todas ao nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. (XAVIER, 2002 p. 104).

E, sob ponto de vista utilitarista, em 1932, foi editado o denominado manifesto dos pioneiros, marco histórico da educação nacional que, fiel aos contextos nacional e internacional, espelhava de forma equilibrada as forças político-ideológicas influentes no mundo ocidental a época.

⁵ Reprodução do texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932.

⁶ Modelo Utilitarista Norte-americano: modelo de organização de universidades de forma pragmática, voltado aos interesses e demandas da sociedade, pensado pelo filósofo e matemático alemão radicado nos Estados Unidos da América do Norte, Alfred North Whitehead.

O manifesto inspirava-se em estudos de pedagogos e filósofos destacados dos Séculos XVIII e XIX como Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827), Froebel (1782 – 1852), Nietzsche (1844 – 1900), Tolstói (1828 – 1910) e William James (1848 – 1910), que muito tinham e têm a dizer à educação escolar. Cujas as práticas educacionais ancoravam-se nos princípios postulados pelos estadunidenses John Dewey e William Kilpatrick e pelos europeus Maria Montessori e Edouard Claparède, e postulavam uma educação não-pragmática, porém sintonizada com as demandas do desenvolvimento industrial.

Dessa forma, esses auto-proclamados Pioneiros da Educação Nova remetiam a origem dos objetivos da educação para fora dela, às demandas da sociedade, numa perspectiva liberal. Considerando a relação escola / sociedade numa perspectiva de dependência da primeira sobre a segunda, com a sociedade estabelecendo os objetivos que deveriam orientar a educação.

No entanto, como nas demais propostas de mudança colocadas à educação escolar brasileira, a proposta destes pensadores não se ocupava de como seriam formados os reais condutores dessa locomotiva, os professores. Embora o manifesto fosse claro na defesa da formação docente como ponto fundamental à prática do magistério em todos os níveis da educação, o que permite subentender a defesa da necessidade da formação docente inclusive para o professor do nível superior e apresenta crítica à forma de composição do corpo docente ao afirmar que:

A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os de ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. (XAVIER, 2002 ps. 107; 108).

Os chamados Pioneiros da Educação Nova detiveram suas preocupações na necessidade de formação dos professores que atuariam na educação básica, centrando suas atenções na boa formação intelectual, moral

e didática desses docentes, princípios que bem sinalizam o papel reservado às universidades nessa tarefa. Sem esclarecer como seria a formação do professor da educação superior, aquele que formaria os que, em tese, efetivariam as mudanças propostas no Manifesto dos Pioneiros e as demais ações educacionais que dele derivavam.

2.4 – Inserindo Novos Fios: a educação superior pós – 1930.

Continuando a onda de modernização descentralizada que teve por marco a criação da Universidade do Rio de Janeiro iniciada em 1920, que serviria de modelo para as demais instituições universitárias instaladas a época, foram criadas várias universidades por iniciativa dos governos estaduais. Caso da Universidade de Minas Gerais, do Estado de São Paulo, de Porto Alegre e do Distrito Federal, fundadas nos anos de 1927, 1934, 1935 e 1939, respectivamente. Expansão da educação superior, agora com universidades, que não rompia com a tendência de compartilhamento do setor educacional entre o Estado e a iniciativa privada, prevalente no nível básico.

Em meio a este movimento, ainda em 1931 – portanto, anterior à divulgação do chamado Manifesto dos Pioneiros -, preocupado com a emergência de instituições universitárias em vários cantos do território nacional e com a configuração de um sistema de educação superior que apresentasse certa uniformidade, o governo promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras (EUB) – Decreto 19.851-, que passaria a regular a criação de instituições dessa natureza no país, e o Decreto 19.850 que criava a Conselho Nacional de Educação.

Em consonância com a corrente liberal que orientava a educação brasileira, o Estatuto das Universidades abria caminho para a ampliação da participação da iniciativa privada na educação superior. Muito embora, represente, em alguma medida, pioneirismo com relação ao entendimento da formação em nível superior no Brasil, ao atribuir-lhe as finalidades de “estimular a investigação científica” e “a educação do indivíduo e da coletividade” (EUB,

art. 1º), o que conferia à formação profissional superior uma dimensão educativa.

O Estatuto das Universidades Brasileiras também inaugurava a prática de desconcentração da gestão do sistema de educação superior. Estabelecia uma estrutura dual na composição do campo da educação superior, admitindo dois modelos de organizações universitárias, em função da natureza de suas mantenedoras: instituições de ensino superior públicas: universidades federais, estaduais e outras formas de organização mantidas pela união ou pelos estados; e as instituições de ensino superior privadas, universitárias ou não, mantidas estas por instituições particulares.

Esta estruturação possibilitava, então, a existência de pelo menos três tipos de mantedoras para o campo da educação superior: a união, os estados e organismos da iniciativa privada. E, de dois modelos de instituições de nível superior, o universitário e a não-universitário. Passando, portanto, o sistema de educação superior a contar com universidades (federais, estaduais e privadas) e com estabelecimentos isolados de formação em nível superior.

Embora no que se refere à formação específica para a docência no nível superior, o Estatuto das Universidades tenha sido omissivo, como o foram as demais propostas e legislações para este nível da educação até aquele momento, percebe-se nesse documento alguns avanços com relação à seleção desses profissionais e no incentivo ao desenvolvimento profissional. Uma vez que prevê, além da exigência de curso superior e / ou a comprovação de desenvolvimento de trabalho científico na área do curso, provas teóricas e práticas ao candidato a uma vaga de docente nas universidades. E, no seu artigo 62, faculta o afastamento por até um ano ao professor para dedicar-se a “pesquisar coisas de sua especialização”.

Havia necessidade de atender às mudanças por que passava o setor produtivo, particularmente a produção de bens, que demandava mão-de-obra qualificada. Daí, a exigência de se ampliar a formação escolar da população,

principalmente daqueles cujas atividades constituíam a base da linha de produção, fator que norteará a política educacional, confirmando o caráter utilitarista dado à educação, seja ela de nível superior ou básico.

Na década de 1940 o caráter utilitarista conferido a educação se aprofundaria, em função da demanda por formação de mão-de-obra gerada pelo final da chamada segunda grande guerra, quando se iniciou um processo de reestruturação econômica. A educação, mais uma vez, era vista como a única saída para reconstrução social e territorial do continente europeu e do sistema econômico e produtivo capitalista.

No entanto, em 1944, antes mesmo do término do confronto militar que envolvera, em função de interesses comerciais e industriais, as grandes potências européias da época - Inglaterra, França, Alemanha e Rússia -, os Estados Unidos da América do Norte e nações vinculadas a ambos (nações européias e Estados Unidos) por alguma forma de dominação, realizaram, em Bretton Woods, nos Estados Unidos da América do Norte, uma conferência envolvendo 44 países, para definir regras internacionais para as relações econômicas entre as nações.

Nesse encontro criou-se o Sistema Banco Mundial⁷, conglomerado de organismos que tinha por objetivo promover o re-ordenamento do modelo capitalista. O sistema contava com um banco para fornecer empréstimos e quatro agências de análise conjuntural das condições macroeconômicas e assessoramento aos países que solicitassem a suposta ajuda do Sistema Banco Mundial.

O impacto mais profundo das decisões de Bretton Woods seria sentido no Brasil, cerca de duas décadas mais tarde. No entanto, a onda

⁷ O Grupo Banco Mundial é constituído pelo BIRD – Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento; AID – Agência Internacional de Desenvolvimento; IFC – Corporação Financeira Internacional; AMGI – Agência Multilateral de Garantia de Investimentos; e o CIADI – Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos. (Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Banco_Mundial (acessado em 27/07/09)).

desenvolvimentista que se espalhara pelo mundo ocidental e as oportunidades para o desenvolvimento da economia brasileira, trouxeram à tona as discussões sobre nossas condições estruturais e, conseqüentemente, sobre a precariedade de nossa educação escolar, que ainda dificultavam o avanço industrial do país.

Essa demanda formativa decorrente do crescimento dos setores produtivos resultou, mais uma vez, numa intervenção governamental na educação, com a promulgação da denominada Reforma Capanema – Leis Orgânicas do Ensino -, que orientava a estruturação do embrião de um sistema de formação profissional em nível técnico, com a regulamentação dos ensinos industrial, secundário e comercial. Em 1942, foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que teve suas ações ampliadas aos setores do transporte e do comércio no ano seguinte; e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946.

Dessa maneira, na década de 1940, o Estado conservador impôs à vinculação entre educação e desenvolvimento defendida pelos pioneiros da educação nova, conferindo caráter instrumental à educação básica. E, ao dar suporte ao setor empresarial, implantou no país um amplo programa de formação e qualificação de mão-de-obra em nível médio. O que, de certa forma, em função de voltar-se para as classes populares e estabelecer caráter terminal a esta formação – pois o foco era o treinamento em uma profissão -, imprimiu uma dualidade nos objetivos da educação: profissionalização para os pobres e formação superior para as elites.

Os anos 1940, embora com menos empenho estatal, também representaram avanços para a educação superior brasileira, no que se refere ao seu fortalecimento, com a criação, em 1943, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Esse instituto, fundado em 1938, mesmo ano da criação da União Nacional dos Estudantes, lançaria a Revista de Estudos Pedagógicos, importante veículo de divulgação e fomento à pesquisa em educação e tornaria, nas décadas

seguintes, espaço fundamental ao fomento e desenvolvimento de ações de estudos, formação e desenvolvimento profissional de profissionais da educação no Brasil.

As décadas de 1950 e 1960 representaram momentos de expansão da educação superior em função da ampliação do ensino de grau médio, pois promoveu-se a equiparação entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, possibilitando que aos egressos dos cursos de formação profissional concorressem às vagas do nível superior.

Os anos 1950 iniciaram embalados pela onda desenvolvimentista que ganhara força na América Latina com a criação da CEPAL – Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe, em 1948. Comissão que, no Brasil, contou com o apoio de destacados intelectuais como Hélio Jaguaribe, Álvaro Vieira Pinto, Celso Furtado, entre outros, que fundaram, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Órgão ligado ao governo, o ISEB promoveu estudos que subsidiaram as propostas de modernização constantes do Plano de Metas Juscelino Kubitschek, embora muitos de seus membros não concordassem com as idéias econômicas que sustentavam aquele plano. Para a organização a educação superior, o plano de metas representava impacto de pouca relevância. As únicas novidades foram os estudos para a criação da Universidade de Brasília – UnB -, que seria uma espécie de modelo para a organização da educação universitária.

Ainda no início desta década de 1950, anterior a criação do ISEB, pois datam de 1951, dois outros órgãos de estudos e pesquisa viriam compor o campo de estudos educacionais brasileiro. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que pelo fomento, via bolsas de estudos e publicações, desempenharam e desempenham, juntamente com o INEP, destacado papel no desenvolvimento profissional de educadores no país.

Os anos 1950 cerraram suas portas, no que se refere à educação, com o lançamento do que seria o II Manifesto dos Pioneiros intitulado “Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados”, que revigorava os debates iniciados em 1920 sobre a centralidade da educação na construção dos rumos da sociedade brasileira. Documento que, embora demonstrasse certa naturalidade diante dos avanços e retrocessos ocorridos no processo educativo desde o Manifesto de 1932, criticava o analfabetismo, a má remuneração dos professores e o grande contingente de crianças fora da escola. E que, em relação à educação superior, externava preocupação com a ampliação da rede, compreendida como “proliferação desordenada, sem planejamento e sem critério algum (a não ser o eleitoral)” (Manifesto dos Educadores – mais uma vez convocados)⁸.

Contudo, a exemplo de 1932, esse manifesto nada tratou quanto à formação dos professores que atuavam na educação superior. Silêncio que representava a naturalização do modelo de formação dos professores para aquele nível da educação. O que não causa espécie, uma vez que muitos docentes não possuíam formação pedagógica, mas opinavam e atuavam na educação superior lecionando e legislando com relativo sucesso.

2.5 – Os Fios se Embolam: a educação superior em meio ao conflito político-social.

Chegamos aos anos 1960 com a fundação da Universidade de Brasília - UnB –, em 1961. Uma fundação com autonomia para gerar e gerir seus recursos, embora ainda contasse com aportes governamentais, como já preconizava, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, defendida pelos organismos internacionais, viria ser o modelo proposto pela reforma universitária implementada, em 1968, pelo governo ditatorial.

⁸ Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584(acessado em 01/02/09).

O novo modelo estruturava a universidade em faculdades e estas em departamentos que agregavam cursos em diversas áreas do conhecimento. Porém, outras intervenções do governo federal – uma ditadura civil/militar - tornariam a década de 1960 outro divisor histórico, não apenas para a educação, mas para a sociedade brasileira como um todo.

Na educação superior, bem como em todos os demais setores das políticas públicas, as ações e propostas governamentais ancoravam-se no discurso da segurança nacional e na urgência em confrontar a crise que a muito se instalara em função das ações políticas de governos anteriores, as intituladas reformas de base. Argumentos que conferiram sentido a todas as medidas adotadas com relação aos rumos políticos nacionais.

Discurso que se opunha às medidas do governo Jango que, na realidade, aprofundava ou dava continuidade ao Plano de Metas do governo anterior, via mudanças pouco palatáveis ao gosto das classes empresariais, tais como:

(...) as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Sustentava-se ainda a necessidade de estender o direito de voto aos analfabetos e às patentes subalternas das forças armadas, como marinheiros e os sargentos, e defendia-se medidas nacionalistas prevendo uma intervenção mais ampla do Estado na vida econômica e um maior controle dos investimentos estrangeiros no país, mediante a regulamentação das remessas de lucros para o exterior (PAULA, 2008, s/p)⁹.

Que levaram as classes dirigentes e a classe média do país a, sentindo-se ameaçadas em seus interesses econômicos, acusarem o governo de pretender transformar o país numa república socialista. No que contaram com o apoio das forças armadas e de setores da intelectualidade.

9

http://www.cpdoc.fvg.br/nav_jgoular/html/6Na_presidencia_presidencia_instituto_de_pesquisa_e_estudo_s_sociais - acessado em 28/01/09).

E, após a frustrada tentativa de controlar o governo via regime parlamentarista, no ano de 1964, depuseram-no, implantando-se um regime ditatorial sob o comando de uma junta militar. Uma ditadura presidida por militares, dirigida pelos interesses das classes alta e média, que tinham suas atividades econômicas vinculadas à indústria e ao comércio internacionais, setores que percebiam a educação como importante ferramenta de controle social e de formação de mão-de-obra.

E, com ajuda de técnicos estadunidenses, promoveram ampla reforma no sistema de ensino brasileiro. No nível superior pela Lei 5.540 de 1968, e na educação básica, em 1971, com a promulgação da Lei 5.692. Porém na educação superior havia um problema que lhe era externo, a expansão da oferta de vagas na educação básica, devido ao incremento do contingente de postulantes a uma vaga no nível superior gerado pelo sucesso da política de ampliação das vagas no ensino médio, sem que tivesse sido ampliada a oferta de vagas na educação superior.

Contexto que além de revoltar os estudantes, avivava uma velha discussão, retomada de tempos em tempos na história da educação superior brasileira, relativa à capacidade de gestão estatal do sistema. Pois, a perenidade desta defasagem da oferta de vagas, para os críticos da exclusividade estatal no setor, demonstrava clara debilidade no atendimento da demanda pelo Estado, o que elevava o nível das pressões pela ampliação da participação da iniciativa privada na oferta de vagas na educação superior, como já ocorria na educação básica.

Nesse clima, entra em pauta nova reforma universitária, para a qual se instalou em 1968 o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). O Grupo contava com o apoio de técnicos estrangeiros e com intelectuais brasileiros. Um importante colaborador externo do GTRU foi Rodolf Atcon, funcionário da Agency International Development – AID –, instituição estadunidense que constitui o conjunto de organismos internacionalmente

conhecido como Banco Mundial¹⁰, que desenvolvera estudo sobre o contexto universitário brasileiro.

Internamente, o grupo de trabalho contou com apoios do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), fundado em 1959, e do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961. Ambas, instituições que congregavam empresários e outros descontentes com o governo deposto pelos militares e de clara militância anticomunista.

Na educação superior, a suposta colaboração estadunidense ganhou ares de intervenção, com o representante da USAID, agência que desde o golpe militar firmara uma série de acordos com o governo brasileiro em vários setores, Rodolf Atcon, sendo nomeado secretário executivo do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRBU) (SANTOS & AZEVEDO, 2003, s/p), e o ministério da educação abrindo mão de suas funções ao delegar

(...) a reorganização do sistema educacional brasileiro aos técnicos oferecidos pela AID. Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC – USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que complementaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos (ROMANELLI, 2005 p. 197).

Em 1967 foi criada a Comissão Meira Matos¹¹ com a missão “acalmar”¹² os ânimos no ensino universitário. O que representava analisar o ambiente

¹⁰ Criado em 1944 como resultado da Conferência de Bretton Woods, o Banco Mundial desenvolve operações de crédito, financiamento, investimentos e ajudas humanitárias em países do chamado Terceiro Mundo. Trata-se na prática de um conglomerado de instituições – BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento; AID – Agência Internacional de Desenvolvimento; CFI – Corporação Financeira Internacional; MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais; e o ICSID – Centro Internacional para a Resolução de Disputas Sobre Investimentos. (Abadia, 2002).

¹¹ Comissão presidida pelo coronel Meira Mattos, do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra, sendo os seus outros membros o professor Hélio de Souza Gomes, diretor da Faculdade de Direito da UFRJ; o professor Jorge Boaventura de Souza e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação; o promotor-público Afonso Carlos Agapito e o coronel-aviador Waldir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional (Fávero, 1977, p. 60 apud ROTHEN, 2008. <http://www.scielo.br/scielo.php> (acessado em 29/01/09).

¹² Termo utilizado pelo General Carlos de Meira Matos em entrevista concedida, em 2003, por ocasião da coleta de dados da pesquisa de mestrado do mestrando em Sociologia do PPGS/PE Otávio Luiz Machado.

acadêmico, identificando formas de desarticular o movimento estudantil, despolitizar a prática docente e propor alternativas ao agravamento da crise.

Esta comissão, juntamente com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), e o Conselho Federal da Educação, constituiu a base de sustentação das mudanças ideológicas e estruturais promovidas na educação brasileira a partir da chamada reforma universitária, acatando as demandas de ordem política contra aqueles que se opunham a ditadura, assim como as de natureza ideológica, que impunham currículos mais técnicos e cursos que atendessem mais explicitamente aos desejos mercadológicos, como os de curta duração, por exemplo.

A educação passava a ser tratada, assumidamente, como um fator econômico e, em função dessa visão, foram implementadas medidas que imprimiriam caráter empresarial a sua gestão e seus objetivos passaram a ser aqueles determinados pelo setor econômico. Princípios que, como se pode ver na educação atual, numa análise mesmo que primária, vingaram, embora não tenham atingido as metas desejadas em sua plenitude.

A reforma do ensino superior promovida em 1968 apresentava três focos de intervenção: o pedagógico-administrativo, que a reestrutura pela Lei 5.540/68; a ampliação da oferta de vagas, com a flexibilização do acesso implementado pelo Decreto-lei 405/68; e a regulação das condutas, uma espécie de código de posturas e costumes estabelecido pelo Decreto-lei 477/69.

A Lei 5.540 de 1968 tratou do cerne da reforma universitária, a regulamentação das questões acadêmicas, mantendo a estrutura do nível superior com universidades e instituições isoladas e o direito à exploração do setor pela iniciativa privada, e ao permitir a organização de fundações, mantinha os padrões de autonomia econômica e financeira das instituições. Acatando, parcialmente as recomendações da Comissão Meira Matos,

manteve o aporte governamental, o departamento como unidade da estrutura organizativa das universidades e a exclusividade do poder executivo, na figura do Presidente da República, da nomeação do reitor, dentre aqueles indicados pelos órgãos representativos do corpo acadêmico.

Porém, ainda sob as recomendações da Comissão Meira Matos, para garantia da fiscalização financeira das instituições, determinava-se a presença de membros do Ministério da Educação e do Setor Industrial na composição do Conselho Curador das instituições universitárias.

No entanto, essa reforma visava a solução de outras questões, objeto de outros instrumentos legais que a compuseram, caso da ampliação da oferta de vagas, tratada no Decreto – Lei 405/68, que simplificou o critério de seleção permitindo a realização de mais de um vestibular por ano e até de outras formas de seleção, o aproveitamento, a critério das instituições, de avaliações realizados em outras universidades – desde que congênere -, no caso da sobra de vagas, até o limite de atendimento da instituição e a possibilidade de aporte financeiro do governo às instituições que tivessem dificuldades na ampliação das vagas.

O movimento estudantil e o debate ideológico desenvolvido por parte dos professores foram também alvos desta reforma, sendo a resolução destas questões objeto do Decreto – Lei 477/69, que procurou “acalmar” a universidade, tipificando as possíveis infrações e suas respectivas punições. O documento regulamenta a relação educacional entre professores e alunos, detalhando o que poderia o que não poderia ser feito.

E, por fim, o Decreto 68.908 de 1971, que implantou o exame vestibular unificado e classificatório, que estabelecia os conteúdos a serem cobrados nos exames, para cada região do país e sendo o mesmo para todos os cursos, “resolvia” a questão dos excedentes – aprovados que não obtinham vaga na universidade. Os candidatos deixavam de ser aprovados ou reprovados para serem classificados no exame, tendo direito à vaga aqueles classificados

segundo as notas, até o limite de vagas oferecido no curso para o qual se candidatara. Resolução semelhante ao proposto no Estatuto das Universidades Brasileira, em 1931.

Mas a educação superior brasileira continuava limitada a poucos e, para atender ao aumento da demanda, implementou-se um conjunto de medidas que ampliavam a oferta de vagas na rede pública de educação superior universitária. Faculdades foram criadas em regiões onde não havia instituições públicas de nível superior; estabeleceu-se a gratuidade desse nível de ensino nas instituições públicas (CUNHA, 2007) e diversas instituições de nível superior, estaduais e privadas foram federalizadas, quando:

Muitos estabelecimentos de ensino superior até então mantidos por governos estaduais e por particulares passaram a ser custeados pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação. Os professores a serem efetivados nos quadros do funcionalismo público federal, com remuneração e privilégios idênticos aos seus colegas da Universidade do Brasil (CUNHA, 2007 p.171).

2.6 – Um Novo Nó Com Velhos Fios: o aprofundamento da mercantização da educação superior.

As décadas de 1970 e 1980 para a educação brasileira em geral caracterizaram-se pelo aprofundamento de sua mercantilização, cujos primórdios podem ser localizados na década de 1930, guardados, obviamente, os devidos limites referentes aos interesses que caracterizam cada um dos contextos e a evolução da conjuntura econômica e social brasileira no interregno desses momentos históricos.

Como nos anos 1930, em função de fatores sociais e econômicos internos e externos à sociedade brasileira, as discussões sobre a educação superior nas décadas de 1970 e 1980 estão influenciadas por interesses de vários outros setores da sociedade brasileira e o setor empresarial – agora a classe industrial emergente – defendendo-se a relevância da educação como poderosa via no rompimento com o padrão agroindustrial vigente. Com o

mesmo pano de fundo – guardadas as proporções já citadas - a modernização da nação e sua inserção no mercado internacional.

Debates e intencionalidade ainda presentes na educação brasileira, que fundamentaram as ações governamentais na educação nas décadas de 1940, 1950 e serviram de argumentos também para as mudanças promovidas pelos governos ditatoriais, implantados na década de 1960, sempre ancorados e aportados ideológica e financeiramente por grupos internacionais.

No entanto, nessas duas décadas – 1940 e 1960 - sob os fundamentados na Teoria do Capital Humano¹³, que desde a década anterior – 1950 - apresentava argumentos empíricos à centralidade da educação no desenvolvimento econômico, o governo procurou consolidar a educação como um negócio como qualquer outro da cadeia produtiva, contando com a colaboração de técnicos estrangeiros e nacionais que orquestravam os acordos de cooperação internacional com o ministério da educação.

Processou-se, então, o que os analistas denominariam por taylorização da educação, em alusão às técnicas criadas por Taylor para a administração do trabalho em empresas. Foram aplicados à gestão educacional padrões de qualidade e critérios avaliativos próprios ao setor industrial, imprimindo, assim, a todo o sistema educacional uma perspectiva empresarial, que tinha a “educação pública como bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda” (SILVA, 2002:44), numa percepção estratégica da sociedade de natureza mercantilista, na qual todos os setores estavam em função da geração de lucros.

¹³ Estudo popularizado pelo economista estadunidense T.W. Schultz, Prêmio Nobel de Economia em 1968 que, ao aprofundar os estudos sobre as relações entre educação e crescimento econômico de seu compatriota, também economista, Gary Stanley Becker – Nobel de Economia de 1992 - concluiu “(...) *que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade* (...)”.http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm (acessado em 02/02/09)

Nessa perspectiva, uma nova vaga liberal reformista e desregulamentadora do aparato estatal assolou a América Latina, desta vez sob a orientação doutrinária de ideólogos liberais da “Escola de Chicago”¹⁴ que, para garantia dos projetos e do modelo de desenvolvimento implementados e, principalmente, do recebimento dos empréstimos realizados, defendiam o suporte técnico, econômico e gerencial aos países endividados por organismos internacionais.

Coube, então, ao Banco Mundial, principal agente captador de recursos e cobrador das dívidas das agências multilaterais, sob a liderança dos Estados Unidos da América do Norte, implementar projetos econômicos e sociais nestes países. No que obteve certo êxito, do ponto de vista dos seus clientes, porém com impacto desastroso para as sociedades nas quais foram efetivados (SOARES, 2003¹⁵; SILVA, 2002).

Este processo gerou a chamada crise de endividamento, dada a incapacidade dos países em honrarem seus compromissos, o que passou a justificar a intensificação da intervenção política, jurídica, econômica e, no caso da educação brasileira, administrativa, do Banco Mundial, a partir dos anos 1980, uma vez que aqui, os organismos do Banco passaram a atuar com autonomia ministerial junto à educação.

Uma intervenção nos assuntos políticos dos países endividados que, rompendo com teses liberais clássicas, tratava direitos sociais como educação, saúde e previdência na condição de serviços a serem adquiridos no mercado como qualquer outra mercadoria. E passava a orientar, sob a égide do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), forte campanha a favor da

¹⁴ Escola de Sociologia da Universidade de Chicago – USA que inaugura na década de 1930 a linha de estudos urbanos na sociologia. Na economia defende a livre mercado, sendo seu principal interlocutor, neste assunto, Milton Friedman, Prêmio Nobel de Economia do ano de 1976.

¹⁵ SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: Tommasi, Lívia de; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sergio. (ORGs). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. 4ª ed. . São Paulo: Cortês, 2003.

privatização desses setores, e da desregulamentação do monopólio estatal dos serviços públicos.

Na sociedade brasileira não foi diferente. Com o apoio da elite interna, acostumada historicamente a locupletar-se com as diferentes reedições e versões do velho pacto colonial, a elite financeira internacional, interessada na ampliação de seus espaços de investimento, sob a gerência do Banco Mundial e do FMI, implementou uma série “de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país, que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente” (SOARES, 2003 p.17).

Desta forma os técnicos do Banco Mundial, fundamentados no ideário liberal e legitimados pela dependência econômica dos países endividados em função de empréstimos cuja cobrança esse banco administrava internacionalmente, impuseram seus preceitos econômicos e organizativos a essas nações. Enfeixando as questões da educação como de gestão, incentivaram e promoveram alternativas provenientes e pertinentes ao campo administrativo no campo educacional como um todo, sob o argumento de que tal reestruturação conferiria qualidade à educação. Assim,

Os defensores do mercado tendem a abordar a questão dos valores de uma das seguintes formas: ou vêem o mercado como simplesmente neutro, como um mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente, como é o caso dos escritores estadunidenses Chubb e Moe (1990), por exemplo; ou apresentam o mercado como possuidor de um conjunto de valores morais positivos por si mesmos – esforço, austeridade, auto-confiança, independência e sem medo de risco, ou aquilo que Novak (1982) denomina “auto-interesse virtuoso”. Os que assumem esta última perspectiva reconhecem claramente o mercado e o divulgam como uma força transformadora que carrega e dissemina os seus próprios valores. Desta forma, mercados e sistemas de competição e escolha através dos quais eles operam, re-processam os seus próprios atores-chaves – no nosso caso, famílias, crianças e professores/as – e exigem que as escolas assumam novos tipos de preocupações extrínsecas e, por consequência, re-configurem e re-valorizem o significado da educação (BALL, 2001 p. 107).

Esta percepção da educação e da sociedade contribuiu, sobremaneira, na orientação das reformas de natureza administrativa efetivadas nos países

do chamado terceiro mundo, que abrangeram vários níveis da gestão. Com intervenções que envolviam desde a gestão de pessoal até o planejamento e aporte de recursos tecnológicos e financeiros.

Na educação superior, a adoção deste receituário do Banco Mundial teve por impacto o exacerbamento da polarização público – privado que, no caso brasileiro, já permeava o setor educacional desde os seus primórdios, com franco favorecimento para o setor não-estatal. Uma intervenção que não se limitou a ampliação da participação da iniciativa privada, mas como não poderia deixar de ser, estendeu-se à aplicação no setor público da filosofia de gestão empresarial.

E este empresariamento dos serviços públicos, na educação, implicou num processo de proletarização que na rede privada ganhou proporções que levam ao desvirtuamento de alguns dos objetivos educacionais – fato que se aplica a toda a rede de educação superior -, em função de seu atrelamento aos interesses do mercado.

Nesse clima de franca supremacia da lógica liberal de organização da sociedade chegou-se à Carta Constitucional de 1988, que, no tocante à educação superior foi bastante superficial, dando maior atenção à educação básica, deixando, então, para legislações específicas do setor as mudanças relativas ao nível superior da educação. O que se deu numa série de mudanças ocorridas nos anos dez últimos anos do século XX, que ampliaram a participação da iniciativa privada no setor e estabeleceram os parâmetros para a regulamentação da educação superior não-universitária.

2.7 - Refazendo o Velho Nó: o aprofundamento da intervenção liberal.

A chegada aos anos 1990 para a sociedade brasileira representou o

auge da intervenção liberal¹⁶, em função da eleição e reeleição, portanto, a sucessão de dois governos comprometidos com propostas de ordenamento do Estado pela via do pensamento liberal. Mudanças significativas na gestão de toda a sociedade foram implementadas, com a privatização de vários serviços públicos e a criação de agências reguladoras destes serviços, sob um discurso de desoneração do Estado e elevação do controle social da prestação dos serviços públicos por estes novos órgãos reguladores.

Na educação superior esta intervenção liberal representou, do ponto de vista de seus objetivos, a continuidade das práticas liberais que na década de 1960 embalaram a reforma universitária de 1968. Pois, ainda defendia-se a limitação da educação à formação de mão-de-obra para o setor produtivo e, procurava-se - desta vez pela via da iniciativa privada - corrigir a relação, ainda em desequilíbrio, entre a demanda – sempre crescente - por educação superior e a – ainda limitada - oferta de vagas na rede pública.

Essa intervenção representou o aprofundamento da lógica privatista e das críticas à capacidade reguladora e promotora do Estado na educação. Ofensivas que se sustentavam, e em certa medida se sustentam, no caráter perene do debate quanto à hegemonia estatal na operacionalização do sistema educacional, e sobre a ampliação do acesso à Educação Superior. Questões que, a bem da verdade, desde a década de 1960 constam da pauta de reivindicações por melhoras no nível superior.

Esta situação exigia do estado apresentar alternativas que, dada a conjuntura política da década de 1990 – os liberais haviam elegido o Presidente da República e controlavam o congresso nacional -, o fez num viés liberal. Perspectiva favorável à iniciativa privada, que aproveitaria para, definitivamente, consolidar seu espaço na educação superior.

¹⁶ Muitos denominam este momento do capitalismo ocidental com neoliberal, no entanto compreendemos tratar-se de uma continuidade do pensamento liberal, apesar da nova roupagem e da ruptura com alguns princípios do liberalismo clássico.

No setor público, as instituições federais de educação superior viram-se obrigadas a buscar junto ao setor privado recursos para seus programas de pesquisa e seu custeio. Movimento no qual as universidades firmaram parcerias que, via de regra, as tornou com relação aos projetos de pesquisas, verdadeiras agências prestadoras de serviços. Função a muito defendida pelos liberais para as universidades.

No setor privado, coerentemente com a lógica mercadológica vigente, promoveu-se a diversificação da oferta de produtos. Foram autorizados vários cursos, nas mais diversas áreas; as empresas mantenedoras passaram a assumir a forma jurídica que melhor lhe atendessem; a rede privada não-universitária assumiu naturezas diversas, que variavam de acordo os princípios da formação universitária – ensino, pesquisa e extensão -, que cabia a ela atender.

E, assim, ampliou-se o espaço das instituições de educação superior não-universitária, cujo compromisso legal limitava-se às atividades de ensino: centros universitários, faculdades, Institutos Superiores e Faculdades Integradas. Uma precarização da formação em nível superior, pois, se ocupavam em “transmitir aos alunos informações, esquemas e estratégias para a solução dos problemas e a superação dos obstáculos que eles poderão encontrar na sociedade, no trabalho e no exercício profissional” (COÊLHO: 2006 p. 47).

Esse entendimento tecnicista da graduação limita a formação profissional a sua dimensão do fazer eficazmente, contudo pretere o fazer eficiente, que tem a ver com a formação do profissional que sabe o papel social de sua profissão. No caso das licenciaturas, sua redução ao aprendizado de técnicas compromete a percepção do professor da dimensão relacional de seu fazer, o que compromete a percepção pelos professores do caráter coletivo de seu desenvolvimento profissional.

Re-editava-se, com isso, na educação superior, os moldes da expansão promovida outrora na educação básica, que segundo a denúncia de Darci Ribeiro (1966) descaracterizou o curso normal, responsável pela formação de professores no país; reduziu-se o tempo do ensino primário; e ampliou-se a participação da rede privada na educação básica e nos cursos normais, em favor de uma suposta democratização do sistema de ensino e do aumento e diversificação da oferta de vagas.

Esta suposta democratização do sistema de educação superior na América Latina trouxe, na análise de Aragón & Rocha (2000) “uma “moda” a mais: a avaliação, que em termos conceituais pretende ser anterior e posterior aos processos de planificação” (p.19) (Grifo do autor), defendidos pelos governos ditatoriais que dominaram a região nas décadas de 1960 e 1970.

Essas avaliações acabaram tornando-se a marca mais distintiva das intervenções liberais na educação brasileira, sob o argumento de garantia da qualidade na educação. Tratando a educação como uma prestação de serviço qualquer, adotou-se um sistema de provas estandarizadas e avaliações institucionais, que na prática ampliaram o controle do Estado sobre o sistema educacional superior, à semelhança dos regimes ditatoriais, que tem nas entrelinhas uma meta de unificação curricular.

Elaboradas e aplicadas pelos órgãos centrais do sistema, estas avaliações apresentam foco cartorial, priorizando os resultados dos alunos e as credenciais dos professores, ou seja, o suposto produto e um dos insumos, sendo relegado a segundo plano todo o trabalho educativo desenvolvido durante os cursos, bem como as condições de trabalho docente e de estudo – dos docentes e dos discentes.

O que reflete o também histórico entendimento de que para a docência na educação superior basta a prática profissional e saber pesquisar, além de estabelecer relação direta entre titulação dos professores e a aprendizagem

dos alunos, o que, resulta na possibilidade de responsabilização dos docentes pelo insucesso dos alunos.

Embora apresentada como uma inovação, a proposta de avaliação estandarizada da educação superior brasileira tem por novidade apenas seu formato e a capacidade política do estado para implementá-la. Uma vez que, em essência, mantém o objetivo de estabelecer um sistema de controle da educação, que a pelo menos três décadas ronda a educação superior, no qual a avaliação – institucional e dos alunos – é instrumento de controle externo do sistema educacional e gerador de dados que justifiquem a distribuição do aporte financeiro estatal, no caso das instituições ligadas ao estado.

Data de década anterior, 1983, com a implantação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), que visava diagnosticar a situação da Educação Superior, e da instalação da Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior (CNRES), criada em 1985, com a meta de propor políticas para esta educação, as propostas de avaliação da educação superior pelos organismos gestores do sistema. Mas foi em 1986 que se organizou, no âmbito do Ministério da Educação, o Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior (GERES), com a missão de elaborar uma lei para esse nível da educação (BARREYRO & ROTHEN, 2008)¹⁷.

Porém, só em 1995 implantou-se um sistema avaliativo de amplitude nacional, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Que, originário de proposta da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), propunha uma estrutura avaliativa ao setor cuja centralidade encontrava-se no próprio ethos universitário, o que, supostamente, conferiria caráter mais democrático e descentralizado à centralização avaliativa colocada à educação superior.

¹⁷ Artigo apresentado no VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação na Universidade do Porto – Portugal.

No entanto, o programa ganhou outras características com a edição de uma série de decretos que estruturaram o sistema de avaliação da educação superior brasileira. Em 1996, o decreto 2.026 definiu os princípios e estratégias desta avaliação; em 1997, o decreto 2.306 conferiu centralidade às avaliações no processo de credenciamento e recredenciamento das instituições de educação superior; e, em 2005, a lei 10.861 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que representa a proposta mais recente de avaliação da educação superior brasileira e, se propõe a garantir maior democratização desta avaliação.

Não somos contrários à existência de um processo avaliativo, mesmo porque, não discordamos da necessidade de prestação de contas à sociedade e do seu eventual controle das atividades desenvolvidas nas instituições de educação superior, sejam elas públicas ou privadas. Todavia, questionamos a avaliação da qualidade do trabalho docente a partir de meios estandarizados, que verificam apenas parte do processo sob o qual se desenvolve esse trabalho e que analisam os fatos educativos a partir de supostos indicadores de qualidade. Um conjunto de percentuais nos quais a simples elevação ou redução representam melhor ou pior qualidade.

Compreendemos, também, que avaliações que dão forma ao processo formativo e tomam o trabalho docente a partir apenas do desempenho dos alunos e as estruturas físicas não traduzem a complexidade que constitui o ethos educativo da educação superior brasileira atual. Pois, não levam em consideração as condições de ensino ofertadas, a prontidão dos alunos para cursar o nível superior e as condições de trabalho dos professores. Fatores que impactam sobremaneira o trabalho docente, cuja ignorância compromete a credibilidade dos indicadores de qualidade construídos a partir dessas avaliações.

E, essa aparente fragilidade do sistema avaliativo revela de certa forma as finalidades que lhe estão subjacente, a hierarquização das instituições de

educação superior, o ranqueamento que transfere o controle do sistema educacional para o mercado e, em última instância, finda afetando o desenvolvimento profissional dos professores, pois serve, também, de parâmetro à avaliação do trabalho docente, e de justificativa à série de ataques que a formação destes profissionais vem sofrendo e à efetivação de intervenções das mais diversas ordens no seu desenvolvimento profissional, de natureza estatal e até mesmo, de membros da categoria.

Assim, quando nos deparamos com a educação superior brasileira fica evidente o caráter dual de sua estrutura, uma rede fracionada em princípios formativos. De um lado as instituições universitárias desenvolvendo ensino, pesquisa e extensão, e do outro, aquelas cujas ações educativas centram-se no ensino, mais precisamente na formação profissional, embora algumas desenvolvam algumas atividades de pesquisa e extensão.

Nas universidades, a formação profissional é tratada como mais um dos objetivos da formação do indivíduo, enquanto que nas instituições de educação superior não-universitária – a maioria presente na rede privada -, o objetivo é apenas preparação de mão-de-obra – principalmente para seus alunos. Situação que torna a pesquisa na educação superior, uma vez que a maioria desta rede é constituída por instituições privadas não-universitárias, algo secundário, limitado às atividades de pesquisa desenvolvidas em uma ou outra disciplina.

Condição que nos permite afirmar, a partir dos objetivos educacionais de cada uma das redes de ensino, que temos um nível superior orientado por dois princípios de formação profissional. A universitária, onde a formação profissional é parte de um desenvolvimento humano que se aprofunda pela pesquisa e se aproxima da sociedade pela extensão; e a não-universitária que, ao priorizar o desenvolvimento de habilidades profissionais, caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma formação técnico-profissional de 3º grau.

Condição da educação superior privada não-universitária que a reduz à formação profissional pós-ensino médio e que acentua a inadequação verificada na formação dos professores para esse nível da educação. Pois, os docentes esperam no nível superior – e a partir daí planejam suas ações de ensino – contar com alunos aptos ao desenvolvimento de reflexões mais complexas que as estabelecidas na educação básica, o que não corre. As demandas dos alunos se voltam, principalmente nas instituições de educação superior não-universitárias, à formação profissional adequada ao mercado de trabalho.

Cabe aqui refletirmos sobre qual a diferença entre a formação técnico-profissional de nível médio e a formação de um profissional de nível superior. Que diferenças, que elementos devem compor currículo desses cursos para que haja realmente necessidade de suas existências. Para os professores da educação básica verificou-se a inadequação do primeiro nível e determinou-se que esta formação será de nível superior. Para a educação superior optou-se pela pós-graduação, modalidade da educação superior à graduação.

Os conteúdos desses cursos, em que mudaram para atender a esta demanda formativa? Acreditamos que pouca mudança houve, tendo ocorrido a simples transposição da formação, orientada pela lógica de que quem estudou mais, pode mais. O que não se aplica a educação pelo fato de cada um de seus níveis e modalidades, em função de suas especificidades, exigir formação própria.

Nesse contexto, a situação se agrava quando consideramos que os professores da educação superior formados, dentro da lei, em cursos de pós-graduação - *stricto* e/ou *lato* senso - que já não apresentavam formação adequada à prática docente nos cursos superiores tradicionais, agora têm que atuar em cursos de natureza estritamente profissionalizante, com alunos que apresentam dificuldades diversas e em condições de trabalho, geralmente, impróprias à docência.

Circunstância que afeta, sobremaneira, aos cursos ofertados pela rede privada, cujos credenciamentos foram fundamentados num conjunto de orientações propostas nos ordenamentos liberais colocados à educação superior, focados apenas no aquecimento do então mercado educativo. Muito embora os discursos tratem da necessidade da ampliação da oferta de vagas na educação superior, da qualificação da mão-de-obra nacional e do questionamento da centralidade estatal na gestão e oferta de educação superior, numa espécie de enviesamento do conceito de democracia.

Apesar da determinação de a formação dos professores para a educação superior na pós-graduação (LDB 9.394/96, artigo 66) representar o necessário disciplinamento a esta formação, ela não garante preparação pedagógica ao professor para este nível da educação, muito menos na formação profissional. O que, de certa maneira, perpetua o histórico negligenciamento estatal para com a formação pedagógica do professor da educação superior.

O nível de pós-graduação volta-se ao aprofundamento da formação profissional, no caso das especializações, e à formação de pesquisadores quando se trata dos programas de mestrado e doutorado. Não oferece, portanto, ao seu egresso, condições concretas ao enfrentamento das questões práticas, decorrentes do universo docente, e para a adequada organização do trabalho pedagógico necessário.

A história da educação superior brasileira tem sido marcada pelo debate sobre a legitimidade dos setores público e privado no seu controle e exploração e por percepções deste campo da educação que derivam os engendramentos sociais, políticos e econômicos que o envolvem e influenciam sua organização. Uma articulação sócio-política que, mais que polarizar a orientação da gestão - se pública ou privada -, refere-se à assunção de rupturas e continuidades na busca da modernização de uma nação. Processo que, como tudo o mais numa sociedade de ordenamento capitalista, tem por subjacência princípios e demandas de ordem econômica.

Perspectiva de desenvolvimento social que considera a educação elemento privilegiado e torna a organização política da educação superior, assim como a formação e o desenvolvimento de seus profissionais, terreno de debates e embates políticos. O que exige organização por parte dos profissionais que atuam na educação superior organização, para que, tanto a definição dos objetivos profissionais quanto dos modelos de desenvolvimento profissional sejam orientações de uma categoria e não ações isoladas, de foro íntimo, mas ações profissionais.

Há que se compreender a condição de apêndice colocada à educação em função da natureza predominantemente econômica das pretensões modernizadoras da sociedade brasileira ao longo do Século XX não como coadjuvância, mas como oportunidade de intervenção, uma vez que trouxe, também, as questões educacionais para o centro dos debates de um projeto de nação. Principalmente com relação às questões voltadas à formação e ao desenvolvimento profissional dos docentes da educação superior que, a despeito da insipiência dos debates sobre o tema em nossa sociedade, chegaram à pauta das discussões das políticas de educação no Brasil. E, mesmo havendo ainda dificuldades quanto ao entendimento do que venha a ser este desenvolvimento, o debate nacional sobre o desenvolvimento profissional do professor da educação ganhou terreno.

Esse debate apresenta por pano de fundo um *ethos* pedagógico no qual se encontram cidadãos – alunos e professores - em condições de estudo e trabalho, respectivamente, que exigem dos docentes habilidades antes requeridas àqueles que atuam na educação básica. E que, em alguma medida, sinalizam a necessidade da reconfiguração dos currículos da formação de professores, tanto no nível inicial, como no continuado.

Tal situação nos remete a um ponto no mínimo interessante com relação à formação de professores para a educação superior, pois, não obstante ao nosso reconhecimento da fragilidade da formação desses professores, proporcionada pelos cursos de pós-graduação, não defendemos a organização

de pós-graduações ou cursos de qualquer outro nível voltado à formação meramente técnica de docentes, como numa espécie de treinamento. Pensando assim, estaríamos igualando-os a programas de assessoria pedagógica que, salvo raras exceções, têm por finalidade o ensino de algumas técnicas de condução de aulas.

CAPITULO – 3: O NÓ

3.1 - O Nó: uma perspectiva teórica.

A segunda metade do Século XX para a educação superior na América Latina caracterizou-se por reformas e expansão orientadas pela filosofia liberal, que tem dentre seus princípios a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico, o que tornaram as questões educacionais preocupação primordial dos economistas (ARAGÓN & ROCHA, 2000), e direcionaram as metas do setor à formação de mão-de-obra.

Os planos liberais de expansão econômica implicavam na elevação da qualificação da mão-de-obra via aumento dos níveis de escolaridade da população. E, para tanto focaram todos os esforços sociais, políticos e, principalmente, os investimentos educacionais, na preparação para o mundo do trabalho. Com isso as demandas mercadológicas de produção e de formação e qualificação de mão-de-obra foram incorporadas aos objetivos do sistema educacional, remetendo a educação - como a década de 1930 – ao centro do debate político nacional, como fator fundamental ao desenvolvimento social e econômico da nação brasileira.

Essa vaga atingiu a educação superior de forma menos incisiva que os demais níveis da educação, mas obrigou-a responder a já antiga questão do atendimento à demanda por vagas no nível superior, naquele momento elevada pela ampliação da escolarização em grau médio da população urbana, promovida pelos programas de incentivo a escolarização em nível médio nas décadas anteriores.

Embora não discordemos com o estabelecimento de vínculo entre a formação escolar e o desenvolvimento social, tampouco com o econômico, no entanto, entendemos que aceitá-los como a finalidade da educação seria desvirtuamento dos projetos educacionais. Pois, na educação superior, voltando à análise do campo de nosso objeto de estudo, o impacto da

intervenção liberal foi desastroso, do ponto de vista da formação acadêmica, uma vez que afetou tanto sua concepção quanto sua estrutura, ao romper com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé fundamentador da formação em nível superior.

Isso levou a uma diversificação do sistema de educação superior, que passou a configurar-se por cinco possibilidades de organização institucional: as universidades, os centros universitários, as faculdades, as faculdades isoladas e os institutos superiores de formação profissional ou escolas superiores (DEC. Nº 2.306/97). Re-composição que não se limitou apenas ao plano estrutural, com o surgimento de uma variedade de modelos institucionais não-universitários de natureza empresarial, mas afetou também os princípios desta educação, com existência de instituições voltadas exclusivamente à formação profissional.

Hierarquização do campo da educação superior parametrizada na estrutura organizativa e pedagógica das instituições universitárias, o que representa que à medida que a estrutura organizativa da instituição se aproxima das utilizadas pelas universidades, seus compromissos também passam a ser semelhantes aos das universidades, assim como o seu status institucional. Nessa perspectiva a organização das universidades passa a ser modelo de qualidade para a educação superior.

No caso das faculdades isoladas e dos institutos, na base desta hierarquia, sua estrutura limita-se a uma direção e coordenação de curso e, suas obrigações pedagógicas limitam-se às atividades de ensino. Estando, portanto, estas instituições na base do sistema, e comprometidas pedagogicamente apenas com ações voltadas ao ensino.

Uma configuração da educação superior que, além do amparo de setores econômicos, conta com aval da UNESCO, quando:

No documento Educação: Um Tesouro a Descobrir (1996) há indicações claras e precisas quanto ao papel da universidade. (...) reconhece que a diversidade

de estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional está de acordo com as necessidades da sociedade e da economia (...). Inclusive fora da via principal e única, ou seja, a escola básica e a universidade (CATANI & OLIVEIRA, 2000, p.34).

Consolidava-se, com isso, a admissão da existência de formas de educação superior de caráter apenas profissionalizante, sem a obrigatoriedade da pesquisa e da extensão. Princípios que possibilitam o complemento e aprofundam a formação desenvolvida, e que quando subtraídos da educação superior limitam seu processo formativo a mero ensino.

Este movimento, parte da onda liberalizante das orientações sociais e políticas que afetaram a sociedade ocidental, no caso brasileiro foi temperado por um ingrediente de forte poder mobilizador, a onda democratizadora pós-ditatorial. Na educação superior, representou democratização do acesso e de gestão do sistema e ampliação da participação da iniciativa privada. E mesmo com o aumento da oferta de vagas na rede pública de educação superior, incentivou-se a oferta na rede privada pelo aporte de recursos públicos às universidades deste setor e pela criação de um programa de financiamento público de vagas nesta rede.

O que alterou a configuração do setor e, em certa medida, a participação do Estado na oferta de educação superior, uma vez que no período ditatorial – falamos aí de cerca de duas décadas -,

a estrutura universitária do período da ditadura militar tinha como orientação um crescimento programado, tanto do ponto de vista dos cursos a serem oferecidos como dos currículos de orientação mínima (chamados currículos mínimos). A diplomação era centralizada e o controle dos órgãos governamentais ligados ao Ministério da Educação se dava, por um lado, seguindo a orientação política do Estado ditatorial e, por outro, fortalecendo um modelo universitário orientado pelos órgãos internacionais, por meio de uma reforma universitária intitulada MEC/Usaid (PEIXOTO, 2001,s/n).¹⁸

Deste modo, embora localizemos na década de 1960 os primeiros traços desta vaga expansionista na sociedade brasileira, na educação superior,

¹⁸ Disponível em WWW.apropuc.org.br acessado em 28/08/2010.

é partir da década de 1970, com o esvaziamento do ensino médio como espaço de formação intelectual e profissional, que surgiram as condições para a efetivação desta expansão. Pois, “educação secundária de melhor qualidade se transformou, sobretudo, em um canal de preparação e acesso para as carreiras de nível superior” (SCHWARTZMAN, DURHAM & GOLDEMBERG, 1993)¹⁹.

Mas foi nos anos 1990 que esta expansão da rede privada não-universitária adquiriu fôlego de política de estado, ancorada na emergência de governos de orientação liberal comprometidos com as determinações do Banco Mundial e demais agências multilaterais. Estas agências, entendendo a educação como fator essencial à formação de “capital humano”²⁰ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação (Soares, 2003 pg. 30 – grifo do autor), orientaram a decretação de uma série de medidas que efetivavam uma verdadeira “reforma do sistema educacional” (SOARES, 2003 pg. 29). Como se vê na reflexão apresentada por Oliveira (2010).

Encontramos nas agências multilaterais (Banco Mundial, BID, UNESCO, CEPAL, OIT, etc.) a concordância que o maior investimento na educação básica representa a única possibilidade real de reversão das desigualdades sociais. Contudo, contraditoriamente, a defesa de uma maior atenção à educação por parte destas instituições não vem acompanhada de uma reflexão crítica sobre as conseqüências nefastas advindas da internacionalização econômica, na qual a maioria das nações do Terceiro Mundo participa subordinadamente. Desta forma, a apologia à competitividade – desenvolvida por essas instituições – expressa uma saída ideológica para uma situação de difícil resolução nas nações em desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, s/n)²¹.

Assim, internamente, pois-se em marcha no Brasil um ordenamento político-social, cujas bases foram fincadas nas décadas de 1970 e 1980, e que, na educação superior, iam ao encontro da já antiga pressão dos setores não-estatais pela ampliação de sua participação no sistema de educação superior

¹⁹Trabalho realizado para o Projeto sobre Educação na América Latina do Diálogo Interamericano. São Paulo, Junho de 1993. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>, acessado em 30/08/2010.

²⁰ Conceito formulado pelo professor da Escola de Chicago Theodore Schultz em meados dos anos 1950, que procurando identificar o papel do “fator humano” na produção, considera a educação como principal insumo na qualificação do trabalhador e de ampliação da produtividade econômica, gerando assim a idéia de capital humano.

²¹ Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/271/boltec271c.htm>. Acessado em 03/12/2010.

brasileiro. Passou-se, então, à admissão da possibilidade da educação como um serviço a ser prestado à sociedade, podendo na educação superior, as instituições mantenedoras, pelo Decreto 2.306 de 1997, artigo, 1º, “assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial”, regulamentando o inciso II, do art. 19, da Lei nº 9.394 de 1996, que admiti a exploração da educação superior por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, cujas obrigações fiscais foram tipificadas no ano de 2001 pelo Decreto 3.860 a semelhança de qualquer relação de compra e venda.

Essa pressão de setores privados da educação superior pela ampliação da oferta de vagas respaldava-se na, também já antiga, defasagem entre a oferta e a demanda por vagas nas instituições públicas, agora reforçada pelo grande contingente de concluintes do ensino médio que não conseguia, por razões as mais diversas, ingressar na educação superior estatal e viu a rede privada como alternativa.

A prova da existência dessa demanda está na evolução da matrícula na rede privada de educação superior na década de 1990, apresentada por Sguissard (2004) quando afirma que:

Quanto ao montante de matrículas e sua evolução, de 1994 a 2000, considerando a elevação de 1.661.034 para 2.694.245, isto é 62%, o setor privado cresceu 82% e o setor público apenas 28%. O aumento do número de matrículas nas universidades do setor privado foi de 121% no período, contra apenas 36% do setor público. Nas IES não-universitárias (isoladas, integradas ou centros universitários), o número de matrículas elevou-se 53% nas privadas e diminuiu 10% nas públicas (pg. 44)

Como nos demais países da América Latina, no Brasil o interesse pela formação em nível superior, enquanto parte de uma política pública, não se encontrava orientado apenas por princípios de natureza educacional, tampouco decorreu de tentativa de atender ao sonho de obtenção de diploma universitário que povoa o imaginário de boa parte da população. Mas, fundamentalmente, por uma percepção da educação e da cidadania de viés economicista construída na sociedade, sob a qual relações sociais são insumos para a produção de bens.

Pareceu haver naquele momento uma retomada, ou quem sabe apenas a manutenção, na educação superior, da lógica da formação “utilitarista” (TEIXEIRA, 2005) própria do contexto liberal, que a muito vinha se instalando na sociedade brasileira. E, nesse sentido, o questionamento colocado por Dourado, Oliveira e Catani (2003) quanto ao papel da educação superior e da universidade não deixa dúvidas quanto ao caráter das mudanças daqueles tempos. As chamadas mudanças, na realidade eram um processo de continuidade, uma vez que à educação superior estava estabelecido o objetivo de “formar profissionais e gerar tecnologias e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo” (idem, p.19).

Tal perspectiva da educação superior decorre de uma limitação da cidadania e das relações sociais à regulação do convívio entre produtores e consumidores de bens e serviços. O que mantinha a educação superior a serviço das elites (ARAGÓN e ROCHA, 2000), porém com uma estratégia distinta da tradicional e, do ponto de vista do desenvolvimento científico, mais limitada. Uma vez que:

A universidade havia deixado de ser o espaço onde as elites se socializavam e construía suas opções de poder, mas também deixava de ser de produção e difusão do conhecimento básico. A exigência pela aplicação de conhecimentos aos espaços profissionais conduzia as instituições de ensino superior (IES) a verem-se e serem vistas como meras *fábricas de diplomas*: o que importava era a eficiência do profissional, o que não se associava necessariamente à qualidade dos conhecimentos produzidos por estas instituições (idem, p. 17) (Grifo do autor)

Enquadramento da educação superior – que pode ser estendido aos demais níveis da educação - que coloca seus objetivos e, conseqüentemente, as ações voltadas à formação intelectual e de mão-de-obra adequadas ao desenvolvimento dos negócios. Que compreende que o setor educacional, como parte do sistema produtivo, devendo apresentar padrões de qualidade e de resultados – como qualquer outro setor – coerentes com os pressupostos da oferta e da procura (BIANCHETTI, 2000; HERRERA, 2000; CORAGGIO, 2003), que regulam o mercado como um todo.

Nessa ótica economicista os impactos sob a educação superior foram de grande monta. Sob a batuta dos técnicos do Banco Mundial e da UNESCO, que resumiram o contexto de crise vivenciado na América Latina ao plano da gestão, entendimento esse que questiona a capacidade estatal na condução das questões do Estado e confere grande relevância à iniciativa privada, operou-se a fragmentação da educação superior não-universitária.

Dessa forma pode-se afirmar que a chamada reforma universitária, que caminhava a passos lentos no congresso nacional, foi se efetivando via um conjunto de decretos. Em 1996, o Decreto 2.026 sinalizava com alguns critérios de avaliação institucional para a educação superior, que se completou com o Decreto 5.773 de 2006. Em 1997, o já referido Decreto 2.306 definia a forma jurídica das empresas educacionais e seus deveres jurídicos e contábeis que, sendo regras já comuns a qualquer outro empreendimento comercial, definia a educação superior como um serviço a ser explorado comercialmente.

Perspectiva sob a qual as instituições de ensino passam a ser compreendidas como prestadoras de um serviço, seus alunos clientes, o diploma de nível superior seu produto, os conhecimentos disciplinares insumos e as aulas produtos intermediários fornecidos mediante pagamentos de parcelas efetuados ao longo o curso. E neste caso, como em qualquer transação comercial, o tempo para pagamento e os preços são passíveis de negociação, mas encontram-se sob a égide da relação custo benefício.

A educação superior passou a se considerada como instância estruturante da engrenagem produtora capitalista, sendo-lhe atribuída papéis que, dada sua relevância e em função da abrangência dos interesses envolvidos, justificavam maior participação do setor privado. À educação caberia a formação de uma mão-de-obra qualificada, capaz de pensar e gerenciar modelos de produção e promover a formação ideológica necessária à legitimação da lógica mercadológica (SGUISSARDI, 2004).

Ideário colocado à educação brasileira desde 1930 que, nos anos 1990, com a ascensão do movimento neoliberal – que na educação superior nada apresenta de neo -, tem por foco a educação superior e possui suas raízes fincadas na reforma promovida pela ditadura civil-militar dos anos 1960. Todavia, embora o pano de fundo nos diferentes cenários guarde alguma semelhança, o status do Estado e das universidades mudou de um período ao outro. De importantes fomentadores do desenvolvimento passaram a seus comprometedores.

Desdobramentos naturais deste impacto economicista na educação superior, também significativos, foram e são, sem dúvida, a ampliação da rede privada, e a degeneração das condições de trabalho dos docentes. O incremento do “negócio” e sua natureza empresarial volta-se à expansão dos lucros, objetivo que implica diretamente na otimização dos custos, que na educação representou o aprofundamento do processo de proletarização do professorado.

Proletarização caracterizada pelo aumento, cada vez maior, do contingente de docentes horistas - remuneração referente apenas aos momentos de aula –, pela elevação do número de alunos por sala de aula e, pelo que entendemos por mais grave, a naturalização destas condições de trabalho para a educação superior. Parece haver, junto ao sistema, aos próprios profissionais da educação e à sociedade, certo consenso quanto à impossibilidade de outra forma de organização do trabalho neste nível do ensino na rede privada, distinta da predita pelo contexto fabril.

Nesse contexto de incremento procedeu-se uma espécie de massificação da educação superior, com a elevação vertiginosa da oferta de vagas, devido à abertura de novas instituições e, principalmente, em função da flexibilização dos exames vestibulares estabelecida pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CP nº. 98/99.

Esse parecer regulamentou as formas de ingresso nos cursos superiores, permitindo que as instituições de educação superior utilizassem outras formas de seleção distintas dos tradicionais exames vestibulares. As avaliações passariam a verificar junto aos egressos do ensino médio um conjunto de competências estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais que, dentre outras orientações, estabelecem:

Art. 4* - (...)I. Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento; II. Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política; III. Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; IV. Domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; V. Competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (RES/CEB/CNE nº. 3 de 26/06/98).

Adotada pela maioria das instituições privadas, essa nova possibilidade de seleção revelou-se determinante para a captação de alunos – termo adotado pelos administradores das empresas de educação -, para fazer frente à demanda por vagas na educação superior e para o desenvolvimento profissional docente. Ao facilitar a entrada de alunos nos cursos da rede privada, e, conseqüentemente, ampliando o contingente de pessoas cursando nível superior.

Quanto aos impactos no desenvolvimento profissional dos professores dessa ampliação do acesso a educação superior, pelo estabelecimento de processos de seleção menos exigentes do ponto de vista epistemológico que os tradicionais vestibulares, via exames que abrangerem menos conteúdos – embora a resolução do Conselho não sugira tal prática -, pode-se dizer que chegou à educação superior um grupo de alunos que se percebiam

despreparados ao enfrentamento de um processo seletivo no qual prevalecem os conteúdos como os exigidos nos vestibulares tradicionais.

Assim, embora reconheçamos que essa proposta massificadora apresente, em alguma medida, o mérito de facilitar o acesso à educação superior a grande parcela da população que, por circunstâncias que fogem ao seu controle e interesse, apresenta trajetória irregular na educação básica, com sucessivas reprovações e/ou abandonos dos estudos. Entendemos que, na forma como se apresenta, esta estratégia de incremento da oferta de vagas merece olhar mais criterioso, principalmente, no que tange à verificação de alguns conhecimentos básicos necessários ao desenvolvimento dos estudos em nível superior.

Uma vez que, este baixo rendimento, em vários casos, apresenta níveis comprometedores à formação do aluno, por decorrerem de dificuldades em empreender reflexões que extrapolem o senso comum e alcancem patamares mais maduros que aqueles desenvolvidos no ensino médio e até de alfabetização e letramento. O que, guardadas as devidas proporções, nos permite afirmar, que têm chegado às salas de aula da educação superior alunos com maiores dificuldades de leitura, interpretação e produção de textos²² semelhantes às encontradas na Educação de Jovens e Adultos.

Essas dificuldades comprometem o acompanhamento da carga de conteúdos e das atividades exigidas por uma formação que se pretende em nível superior ou qualquer outra em nível pós-ensino médio. E, mesmo que a proposta educacional se limite à formação meramente instrucional, como é o caso da maioria das experiências atuais de educação superior não-universitária, os professores, em função da capacidade e velocidade de acompanhamento dos conteúdos da turma, acabam por selecionar conteúdos,

²² O Radar Social, documento do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – do Ministério de Planejamento Orçamento e Gestão do Brasil, apresenta e analisa dados referentes a diversos aspectos da sociedade brasileira, e identifica entre outros fatos da educação que cerca de 40% dos concluintes do Ensino Médio não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis com este nível de formação.

que consideram prioritários e mínimos àquela formação, o que resulta numa reflexão de menor complexidade e até mesmo em certo déficit de conteúdos.

Assim, esse contexto educativo coloca ao professor da educação superior desafios semelhantes àqueles da educação básica. Pois, terá o docente que lidar com “um público que pode, por um lado, não está tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no Ensino Superior” (PACHANE, 2009 p.255).

Na rede pública de educação superior esta flexibilização do exame vestibular não se deu por uma intervenção curricular nas avaliações, mas pela reorientação da organização dos exames e da forma de cobrança dos conteúdos. Em vários estabelecimentos públicos de educação superior – universidades – passou-se a adotar programas de avaliação seriada²³, nos quais os jovens são submetidos a exames que qualificam para o acesso as vagas na educação superior no decorrer do ensino médio, os chamados programas de avaliação seriada.

Outra fase da investida neoliberal na educação foi a implantação de um sistema de controle de qualidade a partir da aplicação de testes estandarizados aos alunos, numa clara demonstração de como no setor empresarial de produção de bens materiais o que interessava são os resultados. Uma verificação de resultados sob critérios que na realidade sugerem uma padronização do sistema de gestão administrativa e curricular, contribuindo para o ranqueamento das instituições de educação superior. O que, supostamente, promoveria a concorrência entre as instituições e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade.

²³ Programa de Ingresso Seletivo Misto – PISM -, Universidade Federal de Juiz de Fora; Programa Seletivo de Avaliação Seriada – SASI -, Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri; Programa Seletivo Seriado – PSS -, Universidade Federal do Pará; Programa Seriado de Ingresso na Universidade – PSIU, Universidade Federal do Piauí; Programa Seletivo Gradual – PSG, Universidade Federal do Maranhão; Programa de Ingresso Por Avaliação Seriada – PIAS -, Universidade de Uberaba; Programa de Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior -PAIES -, Universidade Federal de Uberlândia; Programa de Avaliação Seriada, Universidade de Brasília (a Universidade Estadual de Maringá – PR e a USP, também adotam esta denominação); Processo Seletivo Contínuo – PCS -, Universidade Federal do Amazonas; Programa de Avaliação Seriada Para Acesso ao Ensino Superior – PAES -, Universidade Estadual de Montes Claros.

Dessa forma, como se esperava, os resultados nas avaliações passaram a funcionar como peças do marketing promocional para as instituições de educação superior, estimulando a concorrência. Pois, implicaram na escolha da população por esta ou aquela instituição, instituindo-se, assim, uma espécie de hierarquização das instituições em função de uma suposta qualidade, de seu suposto produto (CORREIA e MATOS, 2001), o aprendizado dos alunos demonstrado nos exames realizados pelos órgãos centrais do sistema de educação.

Dessa forma, o bom andamento dos negócios passou a ser vinculado a bons resultados dos alunos nas avaliações estandarizadas providas pelos órgãos reguladores do sistema de educação superior. O que levou os empreendedores do setor a centrarem seus esforços na preparação de seus alunos nos conteúdos e habilidades verificadas nessas provas, o que aponta primeiramente para um abandono, ou pelo menos, negligenciamento dos objetivos formativos da educação superior.

Essa vinculação do êxito do negócio aos resultados nas avaliações impactou sobremaneira o trabalho docente, que passou a ser valorado a partir do desempenho dos alunos e por critérios externos à dinâmica educativa do processo ensino-aprendizagem. O que, do ponto de vista da construção de uma política pública para o setor, sinaliza para uma espécie de padronização curricular. Fatores que impactam negativamente a formação em nível superior e dificultam, sobremaneira, o trabalho docente e o desenvolvimento profissional do professores.

Com isso, a suposta regulação, portanto, o controle sobre o Sistema Federal de Ensino prevista pelo Decreto 5.773/06 encontrava-se nas instâncias centrais do sistema: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação (CNE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); e Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior(CONAES). No Ministério da Educação, uma rede composta de três Secretarias desenvolve

o controle de cada um dos segmentos do sistema: a Secretaria de Educação Superior (SESU), na Educação Superior regular presencial; a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ocupava-se da Educação Superior Tecnológica, e a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), trata da Educação Superior a Distância.

Noutra ponta desse incremento da educação superior pela expansão da oferta de vagas na rede privada surgiu uma demanda, igualmente impactante ao sistema, por formação de mão-de-obra qualificada para a efetivação da docência nesse nível educacional. O que se tentou resolver com o estabelecimento pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – 9.394/96, no art. 66, da pós-graduação como formação mínima para o exercício docente no nível superior. Determinação reforçada e materializada pelo Decreto 2.026/96, que estabelece, dentre os critérios da avaliação institucional das instituições de educação superior, nos arts. 3º inciso V e 6º inciso IV, a elevação do nível de formação do corpo docente.

Essa conjuntura legal proporcionou verdadeira corrida aos cursos de pós-graduação. Louzada (2002), ao analisar a evolução da produção científica brasileira, confirmou o aumento da procura por esses cursos, ao constatar:

Um aumento considerável de cursos de pós-graduação no Brasil durante os últimos anos: em 1987 haviam 355 programas e em 1995 esse número já saltava para 616. (...) O mesmo foi observado quanto ao número de pessoas inseridas em cursos pós-graduados: em 2000 eram calculados 54 mil estudantes. Hoje formam-se cerca de 6.000 doutores por ano no país (CANDOTTI, 2002), ao passo que até 1975 existiam menos de 150 doutores em nosso meio (PEIXOTO, 1994). (LOUZADA, 2002).

Assim, como na graduação, expandiu-se a oferta de cursos de pós-graduação pela rede privada de educação superior em instituições não-universitárias, na maioria dos casos ofertados em nível de *lato sensu*. Conforme o Art. 6º, da Resolução nº. 01 / 2001, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, os estabelecimentos de ensino não-universitários, que representam a maioria desta rede de ensino,

encontravam-se credenciados para oferecer, na pós-graduação, cursos de especialização.

Essas especializações revelaram-se como oportunidade tentadora, tanto para os possuidores de diploma de nível superior quanto para os empresários da Educação Superior. Para os graduados, representava a possibilidade de obterem titulação de pós-graduado num prazo relativamente curto, cerca de um ano, ano e meio, dois no máximo – embora existam áreas onde os cursos apresentem maior duração -, uma vez que a legislação não estabelece prazo mínimo para a duração dos cursos de especialização *lato sensu*, apenas a carga horária mínima de 360 horas.

Já as empresas educacionais, mantenedoras de instituições de educação superior, viram-se diante de grande oportunidade para ampliação do seu negócio. Pois, além da possibilidade de ampliação da oferta de cursos de especialização, havia uma maneira de retorno do investimento maior e mais rapidamente. Uma vez que as pós-graduações *lato sensu* apresentam menor carga horária e podem ser ofertadas na modalidade semi-presencial e / ou completamente a distância.

Além da possibilidade de formação aligeirada dessas especializações, outro fator nos causa espécie nesse tipo de curso, o fato de tanto a Resolução CNE 01/2001, que normatiza as pós-graduações, como a Resolução CNE 01/2008, que estabelece as normas para as especializações, não definirem a obrigatoriedade curricular de um mínimo de conteúdos de natureza pedagógica relativos à prática docente na educação superior para esses cursos. Já que a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 -, no artigo 66, limita-se apenas a estabelecer a pós-graduação como lócus da preparação do docente para a educação superior.

Assim, sendo esses cursos, em função de seus objetivos, destinados ao aprofundamento de estudos numa determinada área do conhecimento, a omissão legal quanto a existência de um componente curricular relativo à

prática docente deixa a cargo de uma suposta consciência dos gestores das instituições que os organizam a decisão quanto a oferta de conteúdo didático-pedagógico nas pós-graduações *lato sensu*. Situação que compromete, na maioria dos casos, a formação e até mesmo a preparação para a docência dos egressos desse tipo de curso preconizada pela legislação, que acaba sendo tratada como objetivo secundário ou até mesmo negligenciada, dada a natureza técnica dos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Condição que se aplica também as formações de *stricto sensu*, pois, embora, na maioria dos programas de mestrado e doutorado brasileiros haja dentre os componentes curriculares obrigatórios conteúdos relativos à prática docente na educação superior, essa oferta é uma escolha institucional. Não há obrigatoriedade da inclusão desta temática neste nível de formação, o que remete o foco das prioridades da formação desenvolvidas nesses programas ao estudo de outros objetos distintos da ação docente (PIMENTA & ANASTASIOU, 2002).

E, mesmo nos casos em que a formação docente é objeto de uma das linhas de pesquisa de programas de pós-graduação de *stricto sensu*, o foco continua sendo a pesquisa e a formação do seu agente, o pesquisador, o que não garante, portanto, o desenvolvimento de uma preparação para a docência e muito menos a formação para tal prática profissional. Sendo a prática docente tomada, nesses programas, como objeto para teorizações e análises, não há, necessariamente, comprometimento com a formação pedagógica do seu egresso.

O que nos leva a corroborar com Pachane (2009) quando questiona a vinculação entre a especialização dos professores, via programas de pós-graduação, à melhoria da qualidade da prática docente, ao afirmar que:

Podemos perceber que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas atividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como atualmente estruturados, possibilita aos professores a titulação, porém a maior titulação não

significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente (PACHANE, 2009 p. 250).

A formação de pesquisador, por compreender apenas parte do processo formativo do professor, não oferece condições por si só, para o exercício competente do trabalho docente. A docência demanda, além do conhecimento de técnicas de pesquisa e de conteúdos, o domínio de saberes didáticos e relacionais fundamentais à construção e desenvolvimento das relações que envolvem, na prática docente, o professor, o aluno e o conteúdo científico que se pretende conhecer e tornar ensinável.

Todavia, reconhecemos, em alguma medida, a importância e a contribuição dos saberes desenvolvidos nos programas de pós-graduação *strito sensu* para o desenvolvimento profissional do docente da educação superior, por serem as habilidades de pesquisa fundamentais à prática deste professor e, conseqüentemente a este desenvolvimento. No entanto, admitimos, também, que a formação de professores, sequer em plano secundário, é parte dos objetivos destes programas de pós-graduação e, embora possamos considerá-los espaços de formação continuada, não os entendemos como espaço de formação de professores para a educação superior.

Segundo Masetto (1999) um currículo que se propõe a formar professores para a educação superior deve, antes de qualquer coisa, compreender este professor como profissional da educação, o que sugere o desenvolvimento de ações que o levem ao comprometimento com a sociedade, pelo desenvolvimento de ações educativas contextualizadas, que o auxiliem na análise e compreensão das transformações sociais e ao entendimento do papel da educação superior para o desenvolvimento social.

E sugere que o objetivo dessa ação seja a formação de

Um educador que ressignifique o processo de aprendizagem, valorizando o aprendiz como centro do processo e sujeito das ações que poderão levá-lo a um desenvolvimento global: na área do conhecimento, na área das habilidades

humanas e profissionais e no mundo dos valores e das atitudes de um profissional cidadão. O professor há que conhecer a dinâmica da aula, definir seus objetivos, selecionar e organizar conteúdos, planejar estratégias e processo de avaliação, de forma a motivar a aprendizagem, incentivar as perguntas, alimentar o debate e a discussão (MASETTO, 1999, p. 169²⁴).

No entanto, no caso da educação superior brasileira temos algumas questões a superar quando se trata da formação e desenvolvimento profissional docente. Definida para ocorrer em programas de pós-graduação, quando se trata de programa fora da área educacional, essa formação e as práticas profissionais que lhe são inerentes limitam-se às sessenta ou oitenta horas – esta carga varia de um programa para outro -, correspondentes a uma disciplina, cujo conteúdo versa, na maioria dos casos, sobre didática na educação superior. O que representa apenas um dos saberes constituintes da profissionalização docente.

E, como não há exigência de estágio ou qualquer outra estratégia de prática docente para a formação do professor para a educação superior, e as disciplinas referentes à docência, no nível de pós-graduação, são de natureza eminentemente teórica, temos grande contingente de profissionais bacharéis e licenciados, preparados para atuarem em profissões técnicas ou como docentes na educação básica respectivamente, com habilitação legal para lecionarem na educação superior apenas por serem pós-graduados, sem, portanto, uma habilitação de fato para a prática docente neste nível da educação.

Entendimento corroborado por Fernandes (2005) quando afirma que:

No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como

²⁴ (in) BICUDO, Maria A. Viggiani; JUNIOR, Celestino A. da Silva. (Orgs.) Formação do educador e avaliação educacional V.2 – Formação Inicial e Contínua. 2ª Reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Coleção Seminários e Debates).

professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática (p.97).

Assim, temos na educação superior um professor sem formação adequada às especificidades do campo do nível superior, atuando com o aval de um diploma em especializações que aprofundaram conhecimentos referentes às graduações, e / ou de mestrado ou doutorado que os prepararam para o exercício da pesquisa acadêmica, formações essas nas quais não tiveram a devida preparação pedagógica para a atuação docente.

Prática desrespeitosa e desqualificadora da profissão docente, dos professores licenciados e da formação de professores para a educação superior que, para Pimenta & Anastasiou (2002)

é parte de um senso comum disseminado que sustenta que basta dominar o conteúdo para reunir em si condições suficientes para ser dele um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula (p.142).

Postura que não é nova, sendo parte da cultura da educação superior brasileira, pois, verificamos ser este entendimento uma característica de outros momentos da história da educação em nosso país.

O que nos leva a identificar, nos processos de forja dos modelos de educação superior em voga na sociedade brasileira, o que seria um vício de origem relativo à formação de seu profissional que a compromete no avanço de seus objetivos, pois, a prioridade da titulação não vem acompanhada de igual preocupação com a formação, e tampouco com o desenvolvimento profissional deste professor quando no exercício de sua docência.

3.2 – O Centro do Nó: o desenvolvimento profissional dos professores

Tratar do desenvolvimento profissional, no caso do trabalho docente, é algo delicado, principalmente quando o caso é a docência na educação superior. Assemelha-se a aventurar-se em terreno minado por preconceitos e medos relativos à aproximação com a condição operária, tida como inferior, do

ponto de vista das condições de trabalho, em relação àquelas de natureza intelectual desenvolvidas pelos professores.

A esse respeito Contreras (2002) alerta para possíveis armadilhas do discurso da profissionalização que, não raramente, lança mão de parâmetros pretensamente universais, estabelecidos “*a priori*”, para definir quais ocupações e condutas podem ser consideradas como profissionais. E afirma que:

o que se considera uma profissão e como é representada socialmente, ou como se construíram historicamente as condições de trabalho e as imagens públicas com respeito às mesmas, responde a uma dinâmica complexa que não pode ser explicada por uma coleção de características (CONTRERAS, 2002 p. 58).

Outro melindre referente à abordagem do desenvolvimento profissional docente refere-se a sua conceituação, posto que, por se tratar de processo que se dá em meio a uma imbricação conceitual que envolve elementos - profissão, profissionalismo e profissionalização – cuja delimitação das fronteiras entre eles é tênue e sua demarcação extrapola o campo teórico. Não se trata de simples jogo de sufixação, mas, fundamentalmente, de conceitos cujos sentidos se alteram em função das práticas sociais que devem traduzir e criar. Não é, portanto, a aposição de sufixos que os distinguirá, mas o fato de serem componentes sociais concretos, que têm seus caracteres e sentidos ditados pelo tempo e espaço históricos ao qual pertencem.

O Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa (1999) apresenta o termo ofício como uma das possibilidades conceituais de profissão, o que significa dizer que profissional é aquele dedicado a determinado ofício. No entanto, esse dicionário distingue profissão de ofício quando lhe confere maior amplitude, ao colocar que o exercício profissional demanda “determinado preparo” (p. 1644) e comporta ações referentes a alguns ofícios.

O mesmo dicionário conceitua profissionalizar como “tornar-se profissional”, (idem, p.1644) levando à compreensão da profissionalização como um processo, portanto, algo não limitado a determinado período ou a

curso, por exemplo, seja qual for sua duração. O que nos sugere entender por profissionalização o processo de desenvolvimento de profissionais, portanto, algo permanente, um continuum formativo.

Nessa verdadeira teia conceitual, não apenas os termos, mas também as práticas a eles vinculadas apresentam-se confusas em função do imbricamento que as caracteriza, fazendo parecer, no caso da formação e do desenvolvimento profissional, que ambos tratam de coisas distintas. Engano conceitual que sugere a inexistência de limites entre a formação e desenvolvimento profissional, explicável pelo caráter tênue das fronteiras entre esses dois conceitos e pela implicabilidade recíproca que caracteriza a relação entre esses dois processos de constituição do profissional, uma vez que ambos têm, por natureza e finalidade, o desenvolvimento profissional.

Quando nos referirmos ao desenvolvimento profissional dos professores, não estamos tratando apenas da aquisição de saberes técnicos ou pedagógicos no exercício da atividade docente, mas, também e fundamentalmente, daqueles saberes relativos às relações interpessoais e institucionais, da inserção nos organismos representativos da categoria profissional e outros tantos. E, até mesmo a aplicação desses saberes, caracterizando, portanto, o desenvolvimento profissional como práxis formativa.

Assim, fazendo apenas uma delimitação dos saberes, o desenvolvimento profissional dos professores se constituiria de duas dimensões que lhe são basilares, a técnica e a profissional. Sendo os aspectos técnicos aqueles conhecimentos preparadores para o exercício da atividade que lhe é fim, a docência, portanto, diretamente vinculados ao exercício da profissão; e os aqui denominados profissionais, todos exteriores a sala de aula: o planejamento da ação educativa, a atuação sindical e nas entidades científicas da categoria e a busca de compreensão dos componentes sociais que constituem o seu grupo de alunos.

É nessa segunda dimensão do desenvolvimento do professor como profissional que o futuro docente, vivenciando aspectos da prática docente, terá oportunidade de compreender a docência e dar continuidade ao seu processo de profissionalização iniciado na formação inicial, no curso de licenciatura.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional dos docentes compreende dois instantes formativos: o da graduação e o desenvolvido no decorrer do exercício docente, ou seja, a formação inicial e a formação continuada, respectivamente. No primeiro momento, da licenciatura, o aluno toma contato com os saberes científicos da área na qual atuará e com alguns rudimentos da prática profissional docente, ao relacionar-se com seus professores, com outros docentes e com o ambiente escolar nas atividades de estágio e nas esporádicas atividades de pesquisa junto a escolas.

Ainda na licenciatura, espaço privilegiado da iniciação profissional do professor, o aluno deve ser levado a conhecer aspectos da educação escolar e do trabalho docente relativos ao campo organizacional e institucional, bem como a participar de organismos de pesquisa e do movimento trabalhista da categoria docente. O futuro professor deve ser estimulado a freqüentar seminários de pesquisa, participar de atividades sindicais e outras que envolvam a categoria e sua relação com a sociedade em geral.

Em meio à prática docente esse processo de desenvolvimento profissional se amplia, pois ganha horizontes e dimensões que extrapolam as individualidades que, segundo Cruz (2006), são em número de três: a individual, a coletiva e a universal-generalizadora. Assim, além de processo de mudança que envolve as práticas e os saberes, avança alterando as crenças dos profissionais professores.

A dimensão individual refere-se à singularidade do profissional. Àquilo que particulariza a apreensão pelo professor de elementos de seu contexto profissional e de suas vivências pessoais, utilizados para seu desenvolvimento profissional. A dimensão coletiva, por sua vez, diz respeito ao grupo e às

experiências comuns que contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes que o constituem.

Já a dimensão universal–generalizadora apresenta caráter antropológico, ao referir-se à categoria docente e situar o seu desenvolvimento profissional como derivação, também, da vivência de padrões culturais de uma determinada época, não se limitando, portanto, a determinado espaço vivencial.

Nessa percepção do desenvolvimento profissional do professores, Cruz (Idem) traz ao cerne do debate a necessidade de se considerar os impactos tanto das individualidades quanto da coletividade que envolvem as práticas docentes, bem como as influências externas à categoria, relativas ao contexto histórico-social no qual ela se encontra imersa, seja como produto social ou produtora de sentidos.

Sob esse ponto de vista, o processo de profissionalização docente deixa de ser percebido como algo mecânico, totalmente ordenado e suportado apenas por ações intencionais, para ser notado através da história de vida dos profissionais, suas condições sociais objetivas, suas relações de trabalho e suas leituras de mundo. O que nos leva a considerar o desenvolvimento profissional docente também sob outros dois prismas: o particular, onde são tratados conteúdos e práticas atinentes ao contexto local dos profissionais envolvidos; e o coletivo, voltado aos aspectos mais globais da profissão, relativos às demandas culturais e históricas vivenciadas por todos os educadores.

Tal percepção sugere a impropriedade de ações padronizadas para esse desenvolvimento profissional, pois ignora as singularidades dos contextos e de cada profissional ao tratar os professores apenas como massa, um coletivo que, por conviver numa mesma localidade, viveria e perceberia as mesmas coisas. Justificando as propostas de planificação da formação e desenvolvimento profissional dos professores e a promoção de ações como

cursos, palestras, seminários, oficinas e outras estratégias, algumas até bem elaboradas, que pouco tem a dizer aos professores, dado o seu caráter massificador, principalmente nos casos em que as universidades e seus estudiosos resolvem pensar soluções para a rede privada não-universitária de educação superior.

Há que se compreender o caráter vivencial do desenvolvimento profissional dos professores, por ser este um elemento que lhe confere complexidade e o caracteriza como decorrente de múltiplas relações. Relações interpessoais, envolvendo tanto professores e alunos como professores e professores; relações com o conhecimento e com as instituições. O que nos leva ao entendimento desse processo de desenvolvimento constituindo-se a partir de uma vivência docente que envolve fatores de natureza individual e coletiva, representando do ponto de vista da construção de saberes um processo influenciado por múltiplos fatores de ordem pessoal e social.

Um olhar sobre o trabalho do professor que implica na amplificação da prática docente, incorporando a ela não apenas as atividades que contribuem diretamente para a ocorrência da aula, mas também e fundamentalmente, as ações e questões pessoais do professor e as relativas à categoria que se revelam formativas do profissional.

Perspectiva da docência que a converte em terreno e processo fundamentais ao desenvolvimento profissional dos professores, por compreendê-la como conjunto de ações que envolvem os estudos individuais ou vinculados a grupos, a participação em congressos, a freqüência a cursos, as ações de planejamento, as reuniões pedagógicas e tudo o mais que diga respeito à profissão professor. Configurando a prática docente, portanto, como processo de desenvolvimento profissional, pois, segundo Farias (2007:81) “é no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como um profissional”.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional assume caráter de continuidade do processo de licenciamento do professor, envolvendo a

graduação e a prática profissional docente. Justificando, com isso, o entendimento de que este desenvolvimento não prescinde do estreitamento das relações entre a formação inicial do professor e a escola de educação básica, por ser o desenvolvimento profissional docente um processo de aprofundamento da formação do professor. Uma práxis formativa na qual os conhecimentos teóricos são testados e ressignificados, conferindo à prática docente caráter de produtora de conceitos. Assim, tanto à dimensão técnica quanto à formativa assumem proporções e características que as alargam e aprofundam em relação ao momento inicial deste desenvolvimento que é o da licenciatura.

Assim, podemos afirmar, a partir desse foco sobre a formação e o desenvolvimento profissional do professor, a mútua implicabilidade entre estes dois processos, distintos enquanto conceitos, mas imbricados na produção da identidade profissional do professor. Sendo, portanto, o desenvolvimento profissional um processo ampliado de formação do professor, e a distinção entre desenvolvimento profissional e formação de professores uma limitação na compreensão da amplitude da formação que a restringe a estudos de conteúdos e estratégias de ensino.

Esse refinamento conceitual leva-nos ao profissionalismo, que é, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa: Novo Aurélio, dentre outras idéias, a “maneira de ver ou de agir dos profissionais” (p.1664). O que representa a assunção de uma postura pelo indivíduo no exercício de seus ofícios na condição de profissional, que envolve, além dos saberes e técnicas, outros saberes do campo da ética e relativos às relações humanas e da categoria, inerentes à prática do profissional.

Essa conceituação conduz à suposição de que o desenvolvimento profissional avança para além da aplicação de saberes e habilidades técnicas, abrangendo dimensões políticas, sociais e de caráter de “projeto sociológico voltado para a dignidade e para o status social da profissão, em que se incluem também as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de

seus membros” (VEIGA, 2005 p.31). Compreensão na qual a construção do profissionalismo se configura como objeto central do desenvolvimento profissional, estabelecendo-se, a um só tempo, como princípio e meta deste processo.

Dessa forma, a busca pelo profissionalismo deve nortear as ações formadoras dos professores – como de qualquer outro profissional – desde a licenciatura, momento no qual o aluno, futuro professor, contata os rudimentos da profissão, e se estende a toda a vivência profissional, constituindo-se por um processo contínuo de profissionalização e reprofissionalização, movimentos característicos do desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, o processo de profissionalização do professor é também desenvolvimento profissional, pois envolve tanto as etapas do aprendizado técnico e pedagógico quanto o processo de construção da postura profissional, e não apenas o aprendizado teórico. Constituído-se um processo de formação, no qual a profissionalização implica na incorporação, pelo indivíduo, dos significados sociais e políticos de seus fazeres e no seu conseqüente engajamento em discussões relativas a sua categoria profissional.

Reconhecimento da dinâmica do desenvolvimento profissional dos professores que, ao levar em conta o caráter social da profissão, assume seu caráter formador de mão-de-obra e seu conseqüente atrelamento às questões econômicas e sociais derivadas desta condição social da profissão docente, portanto, a sua vinculação à cadeia produtiva e aos princípios que sustentam o modelo social vigente. Contexto que pode ser favorável, por trazer a formação e o desenvolvimento profissional ao centro dos debates sobre o desenvolvimento econômico e social e, evidenciar o desenvolvimento profissional daqueles que formam os demais profissionais - os professores.

Essa centralidade do desenvolvimento profissional dos professores tem a ver, também, com a necessidade de reprofissionalização generalizada na sociedade ocidental, impulsionada pelas rápidas mudanças sociais e

tecnológicas. Pois, essas mudanças têm levado cada vez mais profissionais a buscarem compreender o impacto das mudanças atuais e suas exigências, e a darem novos rumos a sua atuação profissional. O que não só traz às salas de aula um contingente maior de pessoas, mas, também, tornam as demandas educacionais cada vez mais complexas.

A esse respeito, ao tratarem dos contextos socioeconômicos de países do continente americano e dos membros da Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Tardif & Lessard (2005) afirmam a importância da educação e a relevância do desenvolvimento profissional para o contexto ocidental atual, reconhecendo que:

longe de serem grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. [E, que] nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. (idem, p. 22).

Não raramente, novos processos produtivos são desenvolvidos, alguns são adaptados e outros extintos, numa dinâmica que implica na assimilação de novas técnicas e incorporação de novos equipamentos, tornando necessária a reprofissionalização ou o aprendizado de nova profissão, mediante processo de profissionalização. Sem contar que esta evolução, via de regra, resulta em mudanças nas relações sociais de trabalho, exigindo o aprendizado de novas posturas profissionais, o que também representa uma reprofissionalização.

Assim, o modelo de educação escolar configura-se como uma espécie de paradigma para a educação e o ensino desenvolvido por outras instâncias sociais. Segundo Tardif & Lessard (2005):

Na atualidade, são raros hoje os setores sociais (família, corporações e profissões, indústrias, esportes e lazeres, etc.) em que não encontrem modos de socialização e de formação que reproduzem as formas e conteúdos da escolarização: aprendizagem por objetivos, abordagens por competências, etc. (idem, p.23).

Uma realidade que confirma a docência como um campo de trabalho inserido no contexto produtivo, com características próprias, como ocorre a qualquer profissão, porém com a particularidade de produzir conhecimento, algo intangível, de mensuração pouco precisa e que tanto a produtividade quanto a qualidade não podem ser resumidas por uma quantificação.

Embora a atividade docente incorpore atividades comuns a outros segmentos da cadeia produtiva, principalmente no que tange a sua gestão e aos aspectos burocráticos dela decorrentes, as características que a aproxima de outras formas produtivas cessam por aí. Sua matéria-prima, as relações, germe da produção de saberes e da construção dos contextos educativos, dada a sua mutabilidade, permite pouca aplicação dos princípios de gestão estáticos e dos objetivos característicos das relações de produção convencionais.

Percepção do campo profissional que sugere a inadequabilidade de se estabelecer princípios universais à categorização das profissões, por admitir a existência de, pelo menos, dois tipos de produção; o de bens materiais e aquele voltado a bens imateriais. E que estes campos produtivos se configuram por processos distintos, que envolvem maneiras bastante peculiares na produção de seus resultados.

Na educação superior, à semelhança do que ocorre noutros níveis e modalidades da educação, os objetivos e, conseqüentemente, os conteúdos têm sido, pelo menos em parte, determinados alhures pelos diversos setores da economia, em função desse nível da educação caracterizar-se, também, como uma das modalidades de formação profissional. O que o torna, portanto, mais suscetível às influências, aos sentidos e às formas de gestão originárias de demandas econômicas, muitas vezes conflitantes com os sentidos e a gestão próprios à educação. Como é o caso da limitação imposta ao potencial dos saberes desenvolvidos nas ações educativas, quando estas são reduzidas a mero tratamento da informação (TARDIF & LESSARD, 2005 p.25).

Há que se compreender que no campo educacional trabalha-se numa condição singular de produção, por ser o conhecimento tanto sua matéria prima quanto seu produto final. Na ação educativa se produz conhecimento a partir dos saberes trazidos pelos alunos e pelo estudo dos diversos campos científicos desenvolvidos ao longo da história, numa fusão orientada pelos professores.

Essa particularidade do processo educativo evidencia os níveis de subjetividade que o permeiam e o caracterizam como produção intersubjetiva. Pois, tanto os saberes dos alunos como os demais que constituirão a identidade do professor como profissional emergem de relações inerentes à docência, ao longo do processo de construção dos saberes pelos alunos nas suas vivências e no contato os com conteúdos, com os professores e com alunos, ressalvados seus níveis de complexidade.

Componente subtraído da produção de bens materiais com o advento da produção em série, a subjetividade dificulta tanto a seriação quanto o controle do processo de produção de conhecimento no fazer educativo. E torna inadequada, também, a aplicação da relação custo benefício, um dos princípios da produtividade, na produção de conhecimento pela educação.

Outro cuidado que se deve ter ao considerar o processo educacional como processo de produção, diz respeito ao fato desse processo caracterizar-se por uma reconstrução, uma vez que, em alguma medida, os conhecimentos a serem construídos já se encontram prontos, seja por uma elaboração científica e/ou profissional, seja pela vivência de seus agentes – professores e alunos. Circunstâncias que colocam a produção de conhecimento na educação como processo de re-significação de saberes, no qual tempo, produtividade e qualidade do produto não se encontram sob o controle daqueles encarregados de produzi-los.

Nessa perspectiva, há que se ter em conta uma série de fatores que interferem neste fazer profissional, que o tornam distinto dos fazeres de outros

setores produtivos, como as relações sociais no ambiente de trabalho que, impactadas pelo avanço das novas tecnologias, tornaram-se mais impessoais, aprofundando o isolamento dos profissionais. Esse fator na educação afeta diretamente o desenvolvimento profissional, por implicar possibilidade de desagregação do grupo, podendo comprometer o estabelecimento da interatividade, postura fundamental à qualidade do referido desenvolvimento.

O fazer docente apresenta certa tendência ao isolamento do profissional, devendo, portanto, a adoção de novas tecnologias ao desenvolvimento profissional, principalmente aquelas a distância, serem analisadas e adotadas com certo equilíbrio, para que a otimização da atividade, pela ampliação do alcance da cobertura das ações docentes, não resulte na exacerbação desse isolamento. O que afetaria o desenvolvimento profissional numa de suas características fulcrais, o caráter coletivo e a estrutura multirrelacional do processo educativo.

Sendo a docência uma prática que envolve relações institucionais, interpessoais e entre pessoas e instituições, o desenvolvimento profissional dos professores não poderia ser diferente disto, uma vez que advêm da prática docente, ofício marcado pela imprevisibilidade, os elementos que lhe conferem complexidade e fundamentam sua ocorrência.

Embora compreendamos que todo fazer profissional se depara em algum momento com certo nível de incerteza (TARDIF, 2002) e complexidade, que põem em xeque os limites dos saberes e convicções teóricas de seus profissionais, no tocante à docência sabemos que à convivência com o inusitado se pode acrescentar a intensa interatividade que caracteriza o *ethos* educativo (TARDIF & LESSARD, 2005). Ponto de vista que nos coloca a obrigação de esclarecer o que é de fato o trabalho que constitui a docência e os fatores sociais e políticos que lhe impactam.

3.3 – A Construção do Nó: meandros da prática profissional dos professores

Tardif & Lessard (2005, p. 17), ao defenderem que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais na sociedade do trabalho”, reconhecem que a evolução processada nos diversos campos profissionais tem o conhecimento e a formação formal como seus elementos fulcrais, e identificam aspectos da sociedade que bem a caracterizam, como a superação das atividades industriais pelas de serviços, tomando por base o aumento do contingente envolvido nesta segunda; a assunção por profissionais técnicos de espaços estratégicos na sociedade; o crescimento da importância de profissões que demandam formação de longa duração e de nível elevado; e a elevação do *status* das profissões que demandam intensa interação entre os indivíduos.

Trata-se da consolidação de um modelo social que se reconfigura a partir da reconfiguração do campo da produção e que, como condição e consequência naturais ao modelo socioeconômico adotado, reestrutura a escolarização da população como ação estratégica ao desenvolvimento nacional, valorizando a educação que caracteriza o modelo sócio-econômico capitalista, evidenciando o trabalho desenvolvido pelos professores e o seu desenvolvimento profissional, seja valorizando-o, seja colocando a prova o fazer desses profissionais.

Sob esse ponto de vista do desenvolvimento social, que tem por base o mundo do trabalho, os instrumentos de controle ganham proeminência, passando a representar parte relevante das políticas públicas. E na educação, bem ao feitio da ideologia liberal que tem sustentado as mudanças sociais e políticas dos últimos trinta anos no mundo ocidental, as avaliações estandarizadas são a materialização desse controle, aplicado a todos os níveis e segmentos da educação.

Na Educação Básica, Provinha Brasil, aplicada no início do processo de escolarização, e Prova Brasil, aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental, nos finais do 4º ano e do 9º, respectivamente, e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), aplicado, aos alunos que encerram o Ensino Médio. A educação superior é avaliada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que verifica as condições nas quais são oferecidas essa educação e o aproveitamento dos estudos pelos alunos. As instituições de educação superior são submetidas a um senso que verifica sua estrutura e organização e os alunos são avaliados em dois momentos: no 2º semestre de seus cursos, quando são aferidos os conhecimentos dos alunos ingressantes; e no penúltimo semestre de cada curso, quando se verifica os saberes dos concluintes.

No entanto, para compreender e avaliar o fazer docente há que se compreender a natureza das mudanças ocorridas no campo do trabalho, olhando atentamente para os ramos profissionais que emergiram e ganharam proeminência nas últimas décadas. A maioria das ocupações que entraram em evidência pertence ao campo dos serviços - burocracia, saúde, lazer, etc. - entre elas a educação. Atividades que têm em comum o forte grau de interação entre indivíduos (TARDIF & LESSARD, 2005), por serem, na maioria dos casos, ocupações que envolvem o cuidado com o outro ou com a promoção do bem estar pessoal.

Nessa perspectiva do campo produtivo e profissional da educação, embora não se trate de uma produção na concepção clássica adotada pelo campo da confecção de bens e serviços, a educação é parte do setor produtivo, porém dentro de um paradigma distinto do adotado pelos setores tradicionais, sendo os seus princípios pautados em meio às relações sociais e de trabalho promovidas dentro do espaço escolar. Portanto, a educação é produto resultante de um trabalho, para o qual existem técnicas e formas de organização que lhe são próprias.

Tal constatação revela outro melindre relativo à educação e sua organização, qual seja, o reconhecimento das instituições educativas como empresas. Reconhecimento no mínimo delicado, para o qual recorreremos, mais uma vez, ao auxílio de dicionário²⁵, que para o verbete empresa, em meio a inúmeros conceitos vinculados ao setor produtivo tradicional, apresenta a expressão empreendimento. Por significar ato de fazer algo, bem pode ser aplicado às instituições de educação, sem comprometimento das funções e objetivos que lhe cabem.

Porém, não como uma empresa nos moldes tradicionais, como também não o são os hospitais ou os teatros, por exemplo, mas como um empreendimento voltado à produção de conhecimentos nos seus variados matizes, de maneira coletiva e atendendo a princípios que levam em consideração, além dos ditames sociais, a subjetividade e os interesses dos envolvidos nesta produção. Esses fatores impactam e distinguem sobremaneira a organização e a gestão do ambiente educativo e de qualquer outra empreitada que tenha objeto no campo social.

Assim, as instituições de educação, sejam elas de educação básica ou superior, apresentam caráter de empresas em função das necessidades de natureza administrativa, como qualquer outro empreendimento. Contudo, em respeito a sua natureza educativa, ao conhecimento, seu objeto, e aos tipos de relações ali instaladas, há que se evitar as transposições e adaptações simplistas, na aplicação das ações administrativas.

A esse respeito Tardif & Lessard (2005), afirmam que:

No fundo, o que freqüentemente se esquece ou negligencia na educação, é que a escola, da mesma forma que a indústria ou o sistema hospitalar, repousa em última instância sobre o trabalho realizado por diversos grupos de agentes. Para que essa organização exista e perdure é preciso que esses agentes, servindo-se de diversos conhecimentos profissionais e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos, cumpram tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos (idem, p.24).

²⁵ Novo Aurélio Século XXI – o dicionário da língua portuguesa 3ª edição.

Quando adentramos em uma escola, seja qual seu nível de atuação, e observamos o que ali se realiza, mesmo com olhar enviesado pelas ideologias que permeiam as teorias da educação, não podemos ignorar que ali se encontram, em interação, dois campos de trabalho com afazeres bem delimitados: o pedagógico e o burocrático-administrativo.

No campo pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 1996, embora trate genericamente da educação básica, no artigo 13, apresenta o que seriam as incumbências do docente:

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; V – colaborar nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB, 9394/96).

Fazeres previstos em lei, aos quais na prática estão subjacentes atividades que os materializam como: preparar e ministrar aulas, que implica a seleção e organização de conteúdos, de procedimentos de ensino e materiais; orientar alunos; coordenar o trabalho docente; desenvolver ações de estudos (com os professores e demais funcionários); organizar espaços para atividades de estudos e coordenação; atender os responsáveis pelos alunos; avaliar, entre muitas outras.

Dimensionamento da docência, que a caracteriza pela articulação de fazeres, intelectuais e burocráticos, que envolvem responsabilidades individuais e coletivas. As coletivas relativas ao planejamento da docência e as reflexões a ela pertinentes, e individuais voltadas ao estudo e a prática docente coerente com o planejado.

No plano administrativo, em decorrência do trabalho pedagógico a ser desenvolvido e de seu caráter dinâmico, há que se pensar numa burocracia

que não comprometa a velocidade com que as coisas precisam acontecer no processo educativo, sem ignorância do aparato documental, que segue princípios próprios ao controle burocrático inerente a qualquer empreendimento. Tampouco deixar de exigir dos professores, na transposição de seus conteúdos, o domínio de saberes tradicionais das teorias administrativas, como a administração do tempo, do esforço físico e mental e do manuseio de tecnologias diversas.

Pois, há que se fazer limpeza e manutenção dos espaços; registro de controle da frequência de professores e alunos; confeccionar folha de pagamento, registro de notas e boletins de alunos; controle do material de consumo – papel, lápis, caneta, tinta para máquina de reprografia, etc. – e do patrimônio – móveis e equipamentos -; aquisição de materiais para a realização das práticas docentes planejadas pelo corpo docente. Enfim, uma série de ações subjacentes ao trabalho pedagógico, vitais a sua efetivação.

E mesmo a dimensão pedagógica não escapa as ações de natureza administrativa, quando a consideramos como um fazer a ser organizado em função de um calendário, que exige lugar, material e pessoal próprios, o que implica a administração do tempo, do espaço, do material e do pessoal envolvido, como qualquer outra tarefa produtiva tradicional. Distinguindo-se das atividades administrativas tradicionais, apenas e fundamentalmente, pela sua natureza relacional e seu objetivo formador, caracteres que demandam intenso convívio entre os envolvidos, gerando forte intersubjetividade.

Contudo, há que se destacar e preocupar-se, nessa consideração das instituições de educação enquanto empresa e do trabalho docente, com a contaminação das práticas pedagógicas pela lógica do mercado que organiza e direciona todo o trabalho em função da otimização dos recursos investidos e da eficácia das práticas (TARDIF & LESSARD, 2005). Influência já perceptível na fragmentação curricular, na avaliação das práticas pedagógicas sob a perspectiva do controle da qualidade do produto e no estabelecimento de uma relação tempo / tarefa como fator de qualidade das atividades, a semelhança

da relação tempo / movimento adotada na avaliação do desempenho dos operários do setor fabril.

Essa espécie de colonização do trabalho docente pela lógica empresarial, além de intensificar a proletarização da rotina laboral do professor, confere caráter destorcido de profissionalismo à docência, passando à defesa de padrões de profissionalismo impróprios à prática docente, por serem “adequados” à produção de bens materiais, onde há fraca interatividade entre pessoas, em função de ser este convívio mediado pelos produtos produzidos (TARDIF & LESSARD, 2005) e pelas formas de produção.

Outro aspecto dessa inadequabilidade da aplicação de parâmetros industriais às ações educativas é a singularidade das questões emergentes das relações de ensino e aprendizagem. Diferentemente dos espaços de produção industrial, na produção de conhecimento, as relações e os dilemas pessoais são partes do processo, o que torna ímpar não apenas a docência como também os processos de desenvolvimento profissional de um nível da educação para outro, de uma instituição para outra e, até mesmo entre classes de alunos num mesmo estabelecimento educacional.

Sendo assim, raramente nos depararemos com contextos docentes semelhantes, de modo que, de ordinário, os professores quase sempre se encontram diante de questões novas ou apenas similares, mas jamais iguais as já vivenciadas em outros contextos ou situações. Idiossincrasia que impacta o desenvolvimento profissional docente, por não cristalizar posturas que possam subsidiar a elaboração de protocolos didático-metodológicos para a organização de ações de desenvolvimento profissional.

Daí voltarmos a um dos princípios do desenvolvimento profissional dos professores, sua inadequação à massificação ou planificação rígida das ações. Por conta de ser processo coletivo que se particulariza em função das relações que configuram os micro-cosmos sócio-institucionais, demandando na sua

realização relativização e contextualização dos aprendizados teóricos e práticos.

Pois, o desenvolvimento profissional efetiva-se no cultivo de uma práxis formadora que, no dizer de Cruz (2006), refere-se:

La construcción de los esquemas de actuación profesional es un proceso situacional en el que la interpretación de cada situación singular, a la luz de los esquemas de actuación conformado de manera prévia, origina nuevos modos de actuación válidos en el contexto práctico de referencia (p. 16).

Mas, o que efetivamente fazem os docentes da educação superior? O que caracteriza o trabalho docente nessa instância? A resposta a esses questionamentos exige compreensão da educação superior brasileira como duas redes, uma pública e outra privada, bem como o entendimento de que estas redes estão subdividas entre instituições universitárias e não-universitárias. Uma vez que as distinções entre a forma de organização, as obrigações educacionais e as relações com o Estado das instituições de educação superior não decorrem apenas de sua condição se pública ou privada, mas da sua condição de universitária ou não-universitária.

Tradicionalmente cabe às universidades o desenvolvimento de uma formação profissional de cunho humanista, na qual o ensino é suportado por ações de pesquisa e extensão, tarefas e princípios que não mudaram. Contudo, com a investida liberal no Estado brasileiro, a rede federal de universidades sofreu por impacto sua mercantilização, com a identificação da educação como um serviço cuja exclusividade de sua prestação não poderia se limitar ao Estado, e as universidades “passaram a executar atividades que antes não lhes pertenciam, tais como convênios com empresas privadas ou com associações de moradores para resolver problemas de violência, alfabetização de jovens e adultos, dentre outras que se poderia enumerar” (SGUISSARDI, 2009 p. 37), situação que se agravou pela

redução de financiamentos, constrangimentos da carreira docente, medidas de restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho,

pressões por aumento da produção científica; por outro lado, via estímulos e facilidades para prestação de serviços extra-regime de trabalho, visando complementações salariais, relaxamento da dedicação exclusiva, etc (Idem, p. 19).

Quanto à rede privada de educação superior não-universitária, o impacto liberal, do ponto de vista das instituições, foi positivo, pois, as medidas favoreceram sua natureza empresarial. No entanto, no que se refere às relações trabalhistas, houve acirramento do processo de proletarização do trabalho docente, com a elevação dos processos de controle, tanto interna quanto externamente, sob argumentos da melhoria da qualidade da produção.

Pois, em relação ao fazer docente, em ambas as redes, pública ou privada, aos professores coube a condução e organização do trabalho pedagógico, que é a preparação das aulas e dos espaços de sua ocorrência, a elaboração e execução dos processos avaliativos, o desenvolvimento de atividades que ampliem as ações de sala de aula, atividades de estudos pessoais e etc. Com uma diferença significativa na remuneração praticada nestas redes: na federal o profissional é pago integralmente, já na rede privada se remunera apenas as horas trabalhadas em sala de aula.

3.4 - O Nó na perspectiva da prática profissional: o desenvolvimento profissional dos professores da ESPRO

O processo de desenvolvimento profissional do corpo docente da licenciatura da ESPRO mostra-se bastante diversificado, abrangendo cursos, seminários e leituras. Os professores freqüentam encontros de suas áreas de formação, estudam semanalmente mais de seis horas além do tempo necessário à preparação de suas aulas, participam de congressos, cursos e grupos de estudos. Preocupação com o desenvolvimento profissional que se constata, também, no fato da maioria dos professores declararem-se leitores de livros e revistas especializadas de suas áreas de formação, como demonstra o Gráfico - 04.

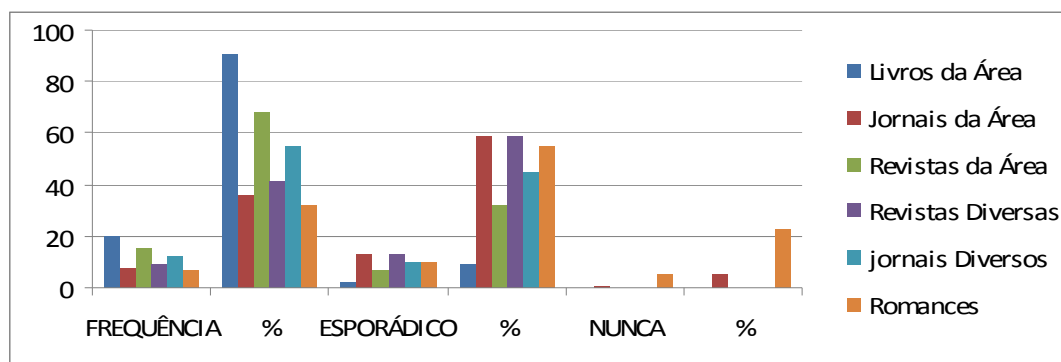


Gráfico - 04: Leituras dos Professores da ESPRO

Compromisso com a melhoria da prática docente e com o desenvolvimento profissional revelado, também, pelo envolvimento do grupo nos debates científicos da categoria. A maioria dos professores da ESPRO afirma ser filiada a agremiações de pesquisa, sendo que 2/3 deles à instituições de suas áreas de formação e 68% do grupo diz freqüentar anualmente os encontros dessas entidades.

O envolvimento nos eventos promovidos pelas entidades científicas da categoria, já mostrado quando da caracterização deste corpo docente, quando associado à produção acadêmica, evidencia um grupo preocupado com seu desenvolvimento profissional e atuante neste sentido. Postura que se reflete na titulação desses professores, pois a ESPRO apresenta um corpo docente 100% pós-graduado, com 76% de mestres em programas cujas áreas do conhecimento potencializam as suas práticas docentes e o seu desenvolvimento profissional.

Embora esse interesse dos professores da ESPRO em desenvolver-se profissionalmente derive de demandas coletivas que têm por mote questões que afetam a todo o grupo – relacionamento com os alunos e o nível das dificuldades desses alunos, a falta de apoio institucional, a falta de tempo para estudos e outras já comentadas neste estudo -, a maioria dos professores tem optado por alternativas individuais de desenvolvimento profissional (Tabela – X).

Tabela – X FORMA DE ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL	OCO*	%
Estudos Individuais	18	86
Estudos em Grupos	10	48
Congressos	13	62
Cursos	13	62
Coordenação Pedagógica	05	24

* Ocorrência

Esse fato já se explicaria pela simples falta de apoio institucional destacada quando abordamos o contexto docente da instituição, pela condição de horista que dificulta reunir o grupo para realização de encontros para debates e organização do trabalho pedagógico de forma mais integrada, aspectos inerentes à natureza empresarial da instituição e os referentes ao contexto social dos alunos. Os dados da tabela XI acrescentam outros ingredientes a esta questão.

Tabela – XI FATORES QUE DIFICULTAM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	OCO*	%
Desmotivação dos alunos	02	09
Situação Financeira dos Alunos	01	05
Falta de Apoio Pedagógico	03	14
Excesso de Trabalho dos Professores	03	14
Baixos Salários dos Professores	02	09
Não Responderam	10	44

* Ocorrência

Um dos professores ao responder o questionário deste estudo, tentando caracterizar o descuido da instituição para com o desenvolvimento profissional dos professores, apresentou um conjunto de questões não muito diferentes do que já se falou até aqui, porém, acrescentou um ponto que causa estranheza, a falta de compromisso de alguns professores. Disse o professor:

a falta de comprometimentos de alguns colegas e da instituição empregadora. Falta de investimento e proposta em formação continuada; incentivo à produção bibliográfica e publicação; dificuldade em conseguir apoio pedagógico e financeiro para a publicação e apresentação de trabalhos em eventos da área, por parte da instituição (Um Professor).

Crítica que revela outro grande nó do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada não-universitária, geralmente velado. Por mais que se procure lançar na conta das condições injustas de trabalho, na falta de apoio institucional ou extensa carga horária de trabalho semanal, há também uma parcela de descompromisso com o desenvolvimento dos professores da parte dos próprios professores.

A professora Helena, que atua no curso de História, procura explicar essa conduta, afirmando sentir-se desconfortável trabalhando numa instituição privada de educação superior, dada sua natureza empresarial. Sentimento que, segundo a professora, advém, de certo modo, da falta de estrutura para o desenvolvimento de um trabalho docente realmente de qualidade, mas que se aguça na cobrança, pela instituição, centrada em objetivos imediatos e mercadológicos, “criando-se a cultura de fazer apenas o necessário, o que garante uma boa avaliação”. E desabafa afirmando:

“O que, aliás, é bastante perverso neste tipo de instituição. Pois, as avaliações não têm caráter diagnóstico, mas sempre punitivo. Não têm por objetivo contribuir para o aprimoramento da prática docente, não contribuindo para o engajamento do professor com a instituição. A avaliação das instituições privadas, e não digo só dessa, refiro-me a todas, obedece a uma lógica ruim.” (Professora Helena).

Essa percepção corrobora com a intenção de hierarquizar as instituições educacionais como um todo, a partir do rendimento dos alunos nos exames estandardizados, não se tratando, portanto, apenas ao campo da educação superior, e com a reflexão de Correia e Matos (2001) sobre este processo de produtização dos serviços sociais. Um processo que descaracteriza as práticas educacionais quando reduz seus objetivos à preparação de seus egressos para uma prova. E acaba, de certa forma, induzindo os professores a uma postura descomprometida com a qualidade do processo educativo, e a favor da obtenção de resultados assemelhados aos do setor empresarial, como dizem Tardif e Lessard (2005); Bianchetti (2000); Herrera (2000); e Coraggio (2003).

Essa postura docente pode ser explicada pela combinação de fatores que caracterizam o contexto desses professores, como: a falta de incentivo institucional - cerca de 35 % do corpo docente afirma não haver ações que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores e 40% simplesmente não respondeu a questão (Tabela XII) -; a inoperância da coordenação pedagógica enquanto espaço de formação e desenvolvimento profissional; o isolamento profissional vivenciado pelos professores devido à pulverização da carga horária e muitas outras razões ligadas à natureza do setor privado já citada nessa reflexão.

Tabela XII FATORES QUE FAVORECEM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE		
	OCO	%
Não Há	08	35
Tempo para pesquisa	01	05
Estrutura Organizativa	01	05
Promoção de Cursos	01	05
Cobrança Institucional	01	05
Carga Horária flexível	01	05
Não Responderam	09	40

* Ocorrência

Os professores da ESPRO elencaram outro conjunto de fatores que também dificultariam o implemento de um projeto de desenvolvimento profissional coletivo, muitos deles relacionadas à condição de empresa privada que caracteriza a instituição e a aspectos decorrentes desta condição. São eles: trabalho remunerado por hora / aula – regime de trabalho de horista -; condução mercantil do processo educativo; precariedade da infra-estrutura; falta de tempo para dedicação a estudos e pesquisa, tanto para os professores quanto para os alunos, a imaturidade dos alunos, a falta de compromisso de alguns professores, e muitos outros.

No entanto, quando buscamos relações entre as dificuldades ao trabalho docente apontadas pelos professores da ESPRO, podemos vislumbrá-las em categorias: aspectos didático-pedagógicos, que enfeixa as questões de relação

e as dificuldades dos alunos; fatores institucionais, que abarca todos os elementos relativos à falta de apoio institucional; e os elementos circunstanciais, que dizem respeito às condições sociais objetivas dos alunos (Tabela XIII).

Tabela XIII		
FATORES QUE DIFICULTAM O TRABALHO DO PROFESSOR	OCO*	%
Didáticos - pedagógicos (relação - dificuldades dos alunos)	20	90
Institucional (falta de apoio e de material)	20	90
Circunstanciais (falta de Tempo p/ Estudos alunos e professores)	13	59

*Ocorrência

Revelando um conjunto de dados que desnudam o contexto laboral desses professores e seus obstáculos, que pode esclarecer o modelo de desenvolvimento profissional levado a cabo pelos docentes da ESPRO. Pois, a falta de tempo para estudar aliada à ausência de apoio institucional configura um contexto cuja alternativa mais plausível é o trabalho por conta própria.

No entanto, outros aspectos apontados pelos professores entrevistados, trazem importantes elementos para a configuração desse cenário, particularmente em relação aos obstáculos ao desenvolvimento dos profissionais docentes da ESPRO, que por estarem ligados às suas condições de trabalho, transformam o que parece uma simples escolha, entre esta ou aquela forma de desenvolvimento profissional, em falta de perspectiva.

Todavia, nos depoimentos dos professores encontramos um fator significativo ao cultivo dessa postura individualista na escolha de estratégias para o seu desenvolvimento profissional, o crédito deste desenvolvimento e superação das dificuldades docentes aos esforços próprios e a trajetória profissional individual, demonstrado nos depoimentos:

“aprendi a trabalhar na prática, em cursos, observando outros professores, procurando não imitar, mas construir meus próprios modelos”. Mas tenho convicção de que tenho certo talento para docência (Professora Helena); o que move a buscar meu desenvolvimento profissional é meu comprometimento com o meu aluno (Professora Paula); e “este aparente sucesso do meu trabalho na

opinião tanto dos alunos quanto dos meus colegas professores decorre de algo, para mim, simples, que é a atenção com as pessoas” (Professor Leonardo).

O que deixa claro que esses professores, embora defendam a ação coletiva como ideal ao processo de desenvolvimento profissional dos professores, não atribuem à vivência na coletividade o êxito obtido em seus desempenhos docentes. Cerca de metade deles afirma orgulhosamente ter aprendido as técnicas mediante as quais organiza seu trabalho docente na graduação, na vivência de aluno e na literatura especializada (Tabela XIV).

Tabela XIV COMO OS PROFESSORES APRENDERAM AS TÉCNICAS COM QUE TRABALHAM	OCO*	%
Na Graduação	11	50
Na Vivência de Aluno	13	59
Em Cursos de Metodologia	07	32
Na literatura Especializada	13	59
Na coordenação Pedagógica	00	00
Em Grupos de Estudos	07	32
Com outros Colegas	06	27
Outras Formas	03	14

*Ocorrência

O que nos revela outro aspecto significativo do nó que caracteriza o processo de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada não-universitária: a valorização do esforço pessoal, que confere a este desenvolvimento caráter de movimento individual, desvinculado do contexto das práticas docentes vivenciadas coletivamente. Postura que contribui pouco para o desenvolvimento profissional do grupo e para o fortalecimento da docência por ele desenvolvida.

Tardif & Lessard (2005) situam esse isolamento dos professores como parte de uma postura conservadora em termos educacionais, assumidas pela maioria dos professores e instituições de ensino, que resulta numa atividade limitada à sala de aula com predomínio de “práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc” (p.27).

Postura didático-pedagógica característica das práticas docentes dos professores da ESPRO, apresentada na tabela XV, na qual não se identifica o desenvolvimento de atividades interdisciplinares. Ausência também verificada nos depoimentos colhidos via entrevistas, quando os professores tiveram oportunidade de falar abertamente sobre o fazer pedagógico desenvolvido na instituição.

Tabela – XV ²⁶		
ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES	OCO*	%
Leitura Individual e Debate	16	80
Leitura Individual e Questionário	09	45
Leitura em Grupo e Debate	19	95
Leitura Individual e Seminário	10	48
Leitura em Grupo e Seminário	12	55
Aula Expositiva e Debate	18	90
Aula Expositiva e Questionário	08	40
Pesquisa Individual e Seminário	13	65
Pesquisa Em Grupo e Seminário	10	48
Pesquisa Individual	09	45
Pesquisa Em Grupo	13	65
Textos Complementares	13	65
Dinâmicas de Grupo	14	70

* Ocorrência

A professora Helena, por exemplo, considera que esse isolamento decorre da forma como as instituições privadas tratam seus profissionais, ao afirmar que “este tipo de instituição não reconhece a especificidade do trabalho do professor, do trabalho intelectual. Trata todos os servidores do mesmo jeito, seja professor ou não”. E continua essa responsabilização enfatizando a desvalorização do professor que atua na educação superior privada:

Portanto, sem apoio, o professor procura investir individualmente na sua carreira, ignorando as possibilidades que, porventura, existam na instituição. Porque percebo que este engajamento do professor à instituição passa pelo reconhecimento, pela percepção de que a instituição o valoriza, mais até que pela questão salarial. (Professora Helena).

²⁶ Tabela que reproduz as informações da Tabela II.

Já a professora Paula, mais otimista, crê nas possibilidades de desenvolvimento profissional dos professores na rede privada, mas entende que essas possibilidades são proporcionais à mobilização do grupo e à demonstração de resultados pedagógicos satisfatórios, pois entende que “o individual é muito sofrido” e que o que move a rede privada são os resultados.

A docente defende, ainda, que o desenvolvimento profissional caracteriza-se, também por um movimento pessoal, devendo as atividades profissionais atenderem aos desejos pessoais do professor, não se limitando, necessariamente, apenas às demandas da profissão.

E, aprofunda sua reflexão remetendo a questão do comprometimento institucional com desenvolvimento profissional dos professores à esfera da luta da categoria docente, defendendo a mobilização como via de construção desse reconhecimento:

Defendo extremamente o coletivo, a troca. O Individual é muito sofrido. Percebo que há possibilidade de se desenvolver profissionalmente na rede privada, mas a gente tem que se mobilizar. Se organizar para pleitear. Não dá prá culpar ninguém, trata-se de uma instituição é privada. Então tem que mostrar trabalho para depois cobrar (Professora Paula).

O posicionamento dos coordenadores em relação às condições de trabalho oferecidas pela instituição, embora mais favoráveis à instituição, reconhece que a condição de empresa impacta negativamente o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A coordenadora de História destaca a falta de autonomia e a excessiva burocratização e a coordenadora Lea Pedroso fala da necessidade de ter sempre que buscar o “equilíbrio entre as questões de natureza mercadológica e as demandas acadêmicas, naquilo que se refere à manutenção e ao aprimoramento da qualidade de ensino”.

Outra possibilidade de explicação para a postura isolacionista daqueles professores na busca de alternativas para seu desenvolvimento profissional, segundo o professor Leonardo, estaria na falta de comunicação entre os professores, trazendo à discussão o papel da coordenação pedagógica que

deveria, na opinião do professor, assumir-se como espaço “para a interação entre os professores, estimulando a busca de conhecimentos”.

Assim, ao tomarem para si a responsabilidade com seu desenvolvimento profissional, deixando de lado suas instituições representativas e os organismos estatais, os professores da educação superior mascaram os impactos da falta de políticas de desenvolvimento profissional e fragilizam a atuação de suas representações. O que leva os professores a colaborarem, de forma inconsciente, para a existência de um ambiente institucional no qual se justifica a postura individualista e a acomodação institucional, dificultando a construção de uma política de desenvolvimento profissional para a categoria docente.

Contudo, o grupo de professores da ESPRO reconhece e atribui papéis ao sindicato e as instituições públicas e privadas de educação superior na promoção do desenvolvimento profissional dos docentes, ao afirmar que a estas instâncias caberia desenvolver ações como: cursos, palestras, encontros, seminários e grupos de estudos, com destacada atribuição de responsabilidade à rede pública, como demonstra a tabela XVI.

Tabela XVI PAPEL DAS INSTITUIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES							
	SIND. PROF.	%	IES PRIV	%	IES PUB	%	
CURSOS	14	64	17	77	21	95	
PALESTRAS	13	59	17	77	20	91	
ENCONTROS	16	73	15	68	20	91	
SEMINÁRIOS	16	73	16	73	20	91	
GRUPOS DE ESTUDOS	14	64	16	73	17	77	
NENHUM	00	00	01	05	00	00	

Trata-se de um conjunto de eventos cuja participação contribui para o desenvolvimento profissional do professor que, quando levamos em conta o isolamento dos professores na definição e planejamento de seu desenvolvimento profissional, nos preocupamos com sua significância da frequência a essas atividades para este desenvolvimento. Pois, exceção feita

aos grupos de estudos, a ida solitária a esses eventos contribui para a ilustração do professor, mas traz pouco resultado para o grupo em termos de desenvolvimento profissional.

Embora não tenhamos dúvidas quanto à contribuição dessas ações para o processo de profissionalização dos professores, percebemos limitações em relação ao atendimento às demandas emergentes nos diferentes contextos docentes, quando o planejamento da participação nessas atividades não se fundamenta numa discussão coletiva dos professores sobre as questões de sua docência, mas em interesses individuais.

Compreendemos, ainda, que nesses eventos, embora coletivos, as temáticas são abordadas e discutidas a partir de trabalhos relacionados a um determinado contexto, tratando-se, portanto, de experiências particulares a um conjunto de circunstâncias alheias ao da maioria dos assistentes. E que a transposição das alternativas ali debatidas a outras realidades demanda, da parte do assistente, uma intencionalidade fruto de uma preparação prévia.

Uma preparação que se dá junto ao grupo de professores que vivenciam as mesmas circunstâncias docentes, caracterizando a vontade coletiva de buscar alternativas para o contexto docente. Com a intenção de potencializar a atuação em congressos, palestras e/ou seminários pelo debate prévio das questões vivenciadas e pelo estabelecimento intencional de vínculos entre as temáticas debatidas e o contexto docente por aquele que vai ao evento.

Desta forma, o professor participa da atividade de formação como representante de um corpo docente, como portador de questões de seu contexto para serem tratadas no evento. Condição que, acreditamos, dá ao professor maiores condições de enviesar os debates, focando sua atuação na busca de alternativas às demandas de sua prática docente. Tornando possível a ocorrência de desenvolvimento profissional a partir da freqüência à eventos de natureza coletiva que se dão fora do contexto docente, extrapolando a ilustração individual.

Embora, esses eventos envolvam profissionais de realidades distintas, o que os enriquecem e caracterizam como importantes fóruns de debates e troca de experiências, frequentemente abordam grandes temáticas da categoria e do campo educacional. E, quando organizados por organismos estatais, mesmo se orientados por pesquisas junto às redes de ensino, tratam as questões de forma genérica e massificadora.

A que se considerar também, em relação a esses eventos coletivos, que alguns relatos dizem respeito a temáticas particulares, servindo apenas como mote para as reflexões, sendo de pouca valia para o desenvolvimento profissional daqueles que os assistem. Sendo seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores o mesmo dos estudos individuais realizados pelos professores junto à literatura, pífio, caso não se proceda, posteriormente, o tratamento das reflexões apresentadas.

Nessa perspectiva, o trabalho de coordenação pedagógica é fundamental, por ser a coordenação o órgão regimentalmente com poderes para articular o corpo docente. O que, em alguma medida, pode sensibilizar os professores a organizarem-se para análise de seu contexto e mapeamento das demandas de formação e desenvolvimento profissional do grupo, bem como refletir sobre a participação em eventos de desenvolvimento profissional.

Outra característica do desenvolvimento profissional empreendido pelos professores da ESPRO, que sem dúvida compromete a possibilidade de promoção de mudanças no contexto docente vivenciado pelo grupo, explicando, pelo menos em parte, o porquê de um grupo tão bem preparado, estudioso e comprometido com seu fazer profissional apresentar poucas alternativas na superação as suas questões, é o fato de o desenvolvimento dos profissionais daquele grupo ocorrer a partir de saberes produzidos noutros espaços, geralmente nas universidades, onde a maioria daqueles professores ainda faz algum tipo de pós-graduação ou freqüenta grupos de estudos.

A esse respeito o professor Leonardo, do curso de Letras, observa que nessas instituições os docentes têm que, na maioria das vezes, empreender exaustivo trabalho de convencimento dos organismos diretivos institucionais quanto à importância da abertura de espaços para o desenvolvimento de pesquisas e outras atividades formativas relativas aos cursos, ao desenvolvimento profissional do corpo docente e, até mesmo, ao crescimento da instituição.

Crítica que se aprofunda quando o referido professor afirma algo que parece ser, provavelmente, o nó fundamental do desenvolvimento profissional dos professores da ESPRO e que, dada a amplitude do comentário, talvez estenda-se a outros espaços docentes da rede privada não-universitária de educação superior, o não reconhecimento pelos professores do espaço educativo dessas instituições como *ethos* de construção de conhecimento e de desenvolvimento profissional para os docentes. Quando diz que:

este descuido com o desenvolvimento profissional do professor leva-o a encarar aquele espaço apenas como um local de obtenção de seu sustento, de passagem, enquanto ingressa na universidade pública. Assim, aquele *ethos* não é considerado pelo professor como de desenvolvimento profissional, sendo freqüentes comentários do tipo: “aqui estou emburrecendo” (Professor Leonardo).

Neste cenário, com pouco apoio para lidar com as demandas da prática docente e tendo que contar com seus próprios esforços na implementação de seu desenvolvimento profissional, os professores tomam para si a responsabilidade para com este desenvolvimento. O que os leva a adotarem, na opinião do professor Leonardo, “uma postura reprodutivista” na condução dos conteúdos, estabelecendo-se uma correlação pouco consistente entre o desenvolvimento profissional dos professores e sua prática docente.

Relato que nos coloca diante de dois aspectos da prática docente que interferem sobremaneira na sua qualidade e o desenvolvimento profissional dos professores. O primeiro deles refere-se ao fato de que o engajamento dos docentes ao projeto educacional mantém estreito vínculo com a percepção

pelos professores da forma como a instituição demonstra reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. E o segundo, desdobramento do anterior, que a ausência desta valorização profissional pela instituição, mesmo quando o grupo de professores apresenta boa formação e demonstra-se empenhado no seu desenvolvimento profissional, como é o caso do corpo docente da ESPRO, pode impactar a prática docente ao ponto de apresentar qualidade incompatível com o potencial do corpo docente.

Outro impacto negativo dessa falta de apoio aos professores manifestado pela professora Helena é falta de perspectiva profissional gerada no grupo. Ela acredita que o “engajamento do professor na instituição passa pelo reconhecimento, pela percepção de que a instituição o valoriza, mais até que pela questão salarial” (Professora Helena). Situação que, na opinião do professor Leandro, tende a se agravar ao ponto do “não reconhecimento daquele local como espaço para seu desenvolvimento profissional, indo buscar fora dali seu desenvolvimento profissional: na literatura, nas universidades, etc”.

Diante disso, boa parte dos professores passa a estabelecer distinção entre os espaços de produção de conhecimento, do pensamento e da teoria e daqueles destinados apenas ao trabalho docente, cabendo os primeiros às universidades e a prática docente às instituições não-universitárias.

Realidade evidenciada no fato de 70% dos nossos interlocutores localizarem na estrutura institucional oferecida os fatores que favorecem seu desenvolvimento profissional e não no trabalho pedagógico e em comentários do tipo: “tá muito teórico, isso é lá prá UnB”, externado por muitos professores quando se pretende implantar alguma atividade de estudo junto ao corpo docente; e “aqui estou emburrecendo”, apresentado professor Leonardo, falando do sentimento de alguns professores.

O que nos leva a concluir pela existência naquele espaço formativo de uma postura que obedece a uma lógica, inconscientemente naturalizada, que

considera as universidades como espaços próprios e únicos para a produção científica e que limita as atividades desenvolvidas nas instituições não-universitárias à prática docente.

Entendimento que, segundo o professor Leonardo, leva os professores, ao compararem as instituições não-universitárias com as universidades, assumirem o discurso depreciativo “de que ali nada funciona e que nas universidades é tudo uma maravilha”, ampliando o abismo existente entre estes dois tipos de educação superior e dificultando ainda mais as possibilidades de desenvolvimento profissional em seu contexto docente.

Situação que torna as instituições privadas de educação superior não-universitária, na percepção da professora Helena, espaços transitórios, para professores novatos que necessitam de alguma experiência docente na educação superior, quando afirma que:

os professores não vêem futuro profissional numa instituição privada e fazem delas uma espécie de trampolim, de local para construção de um currículo – para o início da carreira -, onde se aprenderá a trabalhar e se preparar para prestar concurso para uma universidade pública (Professora Helena).

Postura dos professores da educação superior privada não-universitária que, além de dificultar a construção de conhecimento no seu espaço docente, não potencializa as experiências e saberes individuais como instrumentos de superação de questões como as faltas de tempo para estudos e pesquisa, do apoio institucional e as dificuldades em compreender e atender as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Questões que não podem ser individualizadas por dizerem respeito a todos os professores, uma vez que se encontram vinculadas ao desenvolvimento profissional da categoria. A coordenadora Hilda fortalece a responsabilidade coletiva com o desenvolvimento profissional dos professores ao comprometer “a todos os atores sociais envolvidos no processo, do administrativo ao acadêmico, no âmbito interno”, mas confere ao Estado papel

fiscalizador quando lhe responsabiliza pelo estabelecimento de “metas de atuação e propostas de controle de qualidade”.

Já a coordenadora Lea Pedrosa compreende que a instituição pode se comprometer com o desenvolvimento profissional dos professores, em função dos possíveis reflexos positivos deste desenvolvimento na evolução dos alunos. Porém, afirma-o como algo que deve interessar primeiramente aos próprios professores, “uma vez que esse desenvolvimento acompanhará o docente *ad eternum*”.

Contudo, embora nenhum dos interlocutores tenha considerado ótimo o contexto de trabalho da ESPRO, apenas cerca de 10% o considera ruim, como se pode ver no Gráfico: 5, que expressa a avaliação dos professores de seu contexto de trabalho. Contradizendo o que verificamos em outras informações fornecidas por esses próprios professores, que consideram ruins estas condições quando apontaram os aspectos que dificultavam o trabalho docente e o desenvolvimento profissional.

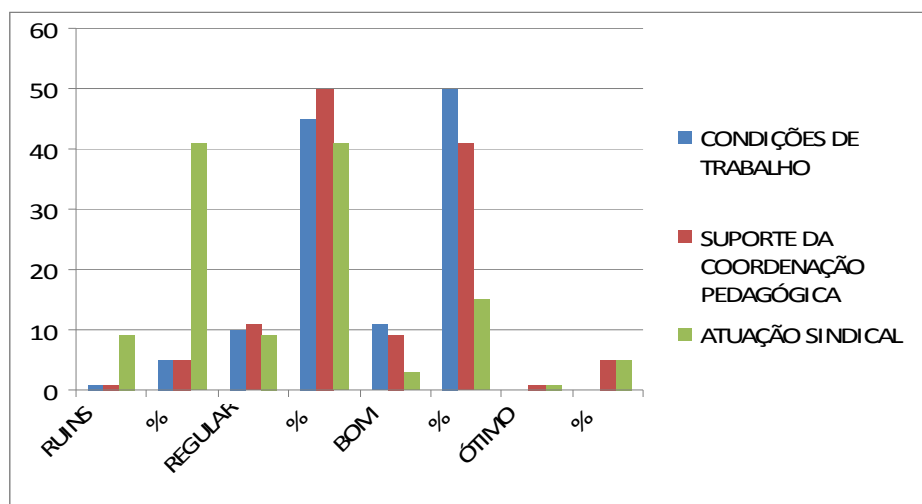


Gráfico: 05 – Avaliação do Contexto de Trabalho pelos Professores

Pensamos que os professores talvez estejam confusos em relação a forma do questionamento, julgando o contexto de trabalho apenas pelo parâmetro das relações interpessoais estabelecidas naquele corpo docente,

que na opinião da professora Paula é um dos pontos altos da instituição. E, afirma: “Aqui é uma escola pequena, o que nos aproxima bastante. Saímos muito juntos, o que torna nosso ambiente de trabalho muito bom”.

Em todas as aulas observadas verificou-se a preocupação dos professores com a aplicação de técnicas de leitura, compreensão e produção de texto – fragilidade maior do grupo de alunos -, desenvolvendo-se grande variedade de técnicas de leitura e ações de atendimento às demandas dos alunos – muitas vezes individual -, quase sempre relativas à compreensão dos textos.

Nas atividades de grupo, os professores assistiram a todos os grupos, indo a cada um deles durante o desenrolar da tarefa, ouvindo e esclarecendo. O que mais uma vez evidenciou o caráter individualizado do trabalho docente, apesar das turmas conterem em média 40 alunos.

Cabe destacar que esses professores relataram nas entrevistas que outros professores também trabalham dessa forma, muito embora os dados coletados mostrem uma postura tradicional na organização pedagógica do grupo, com predominância de aulas expositivas e seminários.

De uma maneira geral os professores Leonardo e Helena não diferem muito do demais professores do corpo docente na organização e condução de suas aulas. Desenvolvem atividades de leitura de textos individuais e em grupos seguidos de debates, que são aprofundados por explicações teóricas e por filmes.

Porém, ambos promovem atividades que buscam a contextualização dos conteúdos, possibilitam aplicação dos saberes estudados no plano teórico e, demonstram forte preocupação com as condições sociais dos alunos e a compreensão dos temas, sem negligenciamento do desenvolvimento dos conteúdos necessários à formação pretendida.

Todavia, um dos conjuntos de aulas observado, o da professora Paula, do curso de Pedagogia, apresentou um diferencial com relação à leitura e produção de textos pelos alunos. A professora trabalha com uma técnica de leitura que intitula de Mapa Conceitual que leva a maioria dos alunos a superarem a dificuldade de leitura e produção de textos. A professora promove debates, atividades em grupo, painéis, em fim, uma série de atividades com a turma durante a leitura de vários textos sobre um mesmo tema, envolvendo a turma e produzindo um resultado de aprendizado impressionante.

A verificação das atividades de avaliação praticadas por esses professores ficou prejudicada, em função do pouco tempo das observações e do período em que ocorrem as avaliações. Mas, pelo planejamento dos professores para os conteúdos cujas aulas foram observadas sabemos da previsão de exercícios individuais, que seriam corrigidos em sala como forma de revisão do conteúdo, e uma prova individual após todos os processos.

ANALISANDO E INTERPRETANDO O NÓ: algumas conclusões.

Do ponto de vista histórico o campo educacional brasileiro caracteriza-se, desde seus primórdios, entre outras coisas, pelo questionamento da hegemonia do controle estatal. Primeiramente, pelos setores religiosos e, posteriormente, sem que cessassem as pressões do primeiro grupo, pela iniciativa privada. No entanto, embora o Estado tenha ao longo do tempo cedido às pressões concedendo direitos a esses segmentos sociais de explorarem economicamente a atividade educacional, não abriu mão de controlá-la, posto que o Estado preservou as prerrogativas de estabelecer as diretrizes, os parâmetros para sua organização curricular e, mais recentemente, os critérios para sua avaliação.

Na educação superior, não foi diferente. O Estado possibilitou ampliação significativa da participação da iniciativa privada na educação, por meio de medidas que flexibilizaram o ingresso no nível superior. No entanto, os órgãos governamentais vêm aprimorando os mecanismos de controle da qualidade da educação ofertada mediante processos avaliativos.

Contudo, esse processo evolutivo da educação superior apresenta uma característica significativa para a compreensão da evolução do setor e do desenvolvimento profissional de seus professores, as propostas de mudanças, o foco dos objetivos colocados à educação superior sempre estavam fora dela, eram ditados pelas demandas econômicas. A entrada das questões educacionais no centro dos debates das políticas públicas, desde o manifesto dos pioneiros, marco histórico deste processo de preocupação efetiva com a melhora da qualidade de nossa educação, até os dias atuais, passando pela ditadura e as reformas liberais da década de 1990, só se pensou na educação como preparação de mão-de-obra.

E os raros educadores que empreenderam discussões sobre a necessidade de um direcionamento da política educacional para um sentido de

política social, de construção de uma cidadania mais plena e democrática, foram vozes paralelas, muitas vezes ouvidas, caso de Paulo Freire, mas sempre legadas aos debates acadêmicos. Característica da evolução da educação superior brasileira que revela uma parte a crise de identidade desta educação e do seu profissional quando se trata da educação superior privada.

A compreensão do nó que caracteriza o desenvolvimento profissional do professor que atua na educação superior privada não-universitária brasileira passa, primeiramente pela assunção de que, no Brasil, não há professores da educação superior, mas profissionais formados para atuarem como docentes na educação básica e/ou como técnicos em profissões diversas, caso dos bacharéis, que foram supostamente preparados para atuar na educação superior num curso de pós-graduação, pois, não há formação de professores para este nível da educação no Brasil.

Quando afirmamos a ausência desta formação, estamos dizendo que não encontramos nenhum espaço estatal ou público que tenha por fim a formação de professores para atuarem na educação superior, a semelhança do que temos para a educação básica, a licenciatura. O que confirma nossa primeira assertiva, mote deste estudo, de que não há uma política de formação de professores para este nível da educação, pois, tanto os cursos de pós-graduação *lato sensu* como os programas *stricto sensu* não apresentam currículos adequados ao desenvolvimento desta formação.

Situação que não deve ser tratada como limitada à rede privada, por estender-se a maioria das instituições que compõem o sistema nacional de educação superior. Uma vez que, quando se trata da formação para a atuação docente neste nível da educação essa precariedade se aprofunda, em função da legislação prever a simples passagem por programas de pós-graduação, *lato* ou *stricto sensu*, como suficiente à preparação para a prática docente no nível superior.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394, de 1996, não fala em formação de professores para educação superior e tampouco faz alguma recomendação quanto à composição curricular dos cursos de pós-graduação com vistas à inclusão de conteúdos relativos à prática docente. O que deixa, portanto, a inclusão de componente curricular voltado à discussão da organização do trabalho pedagógico na educação superior a cargo do senso dos gestores dos cursos e programas de pós-graduação.

A despeito das opiniões de muitos especialistas e pesquisadores da educação, a respeito da formação de professores para a educação superior, compreendemos que a superficialidade da referida LDB, quanto a habilitação do docente para atuar na educação superior, limita-se à imprecisão do termo preparar. Pois, quanto a dispensa do professor ter formação pedagógica própria para atuar no nível superior, o seu artigo 65 é bastante claro, quando afirma a exigência da prática de ensino para a formação de todos aqueles que exercerão a docência em todos os demais níveis da educação, excetuando a educação superior. O que dificulta uma intervenção curricular nos cursos de pós-graduação, no sentido de transformá-los verdadeiramente em espaços de formação e desenvolvimento profissional para os professores que atuam na educação superior.

O que nos leva a afirmar a inexistência de uma política de formação e desenvolvimento profissional de docentes para a educação superior no território brasileiro, corroborando com uma de nossas assertivas, de que o processo de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada não-universitária dá-se a cargo da vivência docente e por conta e risco dos professores e das organizações que atuam neste campo. Portanto, fica a mercê das interpretações individuais e solitárias dos professores de suas necessidades, e das demandas mercadológicas que regem os interesses e, conseqüentemente, das empresas educacionais que operam no setor educacional privado.

Quanto aos professores das universidades, mesmo os das instituições privadas, são pouco afetados por esta situação, pois, embora, não contem com programas voltados para este fim, têm oportunidade de freqüentar ações de desenvolvimento profissional implementadas pelos diversos departamentos daquelas instituições e com as redes de convênios e parcerias que estas instituições costumam manter. Sem contar que a efetiva vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, princípio da ação educativa universitária, tornam a docência um laboratório permanente de desenvolvimento profissional para os professores. O que mantém o foco da questão relativa às oportunidades de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior no setor privado, mas especificamente nas instituições não-universitárias de educação superior.

Outra ponta deste emaranhado de fios que caracteriza o desenvolvimento profissional de professores da educação superior brasileira é, sem dúvida, o fato de termos duas educações superior, a universitária e a não-universitária profissionalizante. A primeira desenvolvendo uma formação profissional aliando ensino, pesquisa e atividades extensionistas junto à sociedade, comprometida com a produção e disseminação de conhecimento e desenvolvimento da ciência. E a não-universitária, voltada ao ensino profissionalizante de nível superior, muito embora, muitas destas instituições acabam desenvolvendo ações de extensão, porém, a maioria de cunho assistencialista, sem qualquer vinculação com as disciplinas desenvolvidas em seus cursos.

Um movimento de privatização da educação que no Brasil já havia chegado à educação básica e que na educação superior, apesar do cortejo da iniciativa privada datar da década de 1930, se aprofundará a partir da intervenção liberal na sociedade brasileira, que tem por marco mais recente os anos 1990. Momento em que a circunstância política de um governo de

orientação liberal²⁷ possibilitou a ampliação da participação do setor privado em setores antes mantidos pelo Estado. Que na educação superior brasileira caracterizou-se pelo credenciamento de inúmeras instituições não-universitárias, comprometidas oficialmente apenas com o ensino, sem a obrigação, portanto, do desenvolvimento de ações de pesquisa e extensão.

Cabe destacar que não se trata de julgar como boa ou ruim a intervenção e participação da iniciativa privada na educação, mas de questionar o caráter mercantil, de negócio, que passou a ser atribuído à educação superior, em detrimento da qualidade da formação ofertada. Havia uma precariedade na oferta de vagas na educação superior pública, ainda recorrente nos dias atuais. Mas, o poder de manipulação contido na linguagem mercadológica, preocupa, uma vez que já é possível verificar a conversão em peças de marketing dos instrumentos avaliativos implantados pelos órgãos governamentais.

Outro ingrediente deste nó na educação superior brasileira diz respeito à sua regulação e à existência de uma legislação que tem por parâmetro apenas parte do segmento que desenvolve essa educação, a levada a cabo nas universidades federais, onde as condições de trabalho e de estudo oferecidas aos professores e alunos são bastante distintas daquelas encontradas nos demais segmentos da rede, caso das instituições privadas de educação superior não-universitária, voltadas a objetivos bastante distintos dos das universidades.

Contudo esses aspectos da educação superior não se configurariam numa preocupação, não fosse o fato de resultarem em outros dois fatores que impactam, de uma forma negativa, a educação superior. O primeiro deles

²⁷ A quem denomine essa onda liberal de neoliberal, por entender que as práticas econômicas aplicadas contrariam alguns princípios ortodoxos do liberalismo. Nós entendemos que no Brasil há um movimento liberal que ganha espaço político a partir da década de 1930 e tem sido subjacente a política econômica brasileira desde então, sendo, portanto, as intervenções econômicas uma continuidade, não algo novo. Daí optarmos por não agregarmos o prefixo neo, ao termo liberalismo.

refere-se ao entendimento equivocado de que a formação oferecida no nível de pós-graduação, lato ou stricto sensu, prepara o professor para atuar na educação superior.

E o segundo, que não deixa de ser decorrente da não formação dos professores para a educação superior, diz respeito ao fato dos professores que atuam na educação superior, sejam eles bacharéis e licenciados, mesmo pós-graduados, em função da ausência de uma formação própria para a docência no nível superior, não têm referenciais de docência para se valerem, que não os adquiridos na sua trajetória acadêmica de natureza universitária. Tendo, portanto, esses professores que reaprenderem um fazer docente distinto do universitário que lhes foi introjetado pela vivência educativa de nível superior.

Tais fatores caracterizam o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior em instituições não-universitárias como um processo de formação continuada e, para muitos, em particular os bacharéis, em formação inicial em serviço.

É também elemento necessário à compreensão do processo de desenvolvimento profissional do professor que atua na educação superior não-universitária, bem como dos resultados obtidos por este estudo, destacar a crise por que passa a profissão docente no Brasil e, mais especificamente, a formação de professores. A muito deixou de ser raro o ano letivo que não se encerra com críticas quanto à conduta de professores, à importância dos conteúdos curriculares desenvolvidos pelas escolas e à qualidade de nossos professores. Manifestações que trazem à tona questões relativas ao processo de formação desses profissionais, bem como o controle ético-profissional pela categoria das práticas docentes.

Todavia, percebermos avanços significativos no processo de formação de professores quando a legislação, por exemplo, prevê que os estágios supervisionados nas licenciaturas comecem a partir da metade dos cursos e não apenas no final, e os currículos contem com uma carga horária destinada à

atividades complementares que envolvam os alunos em atividades culturais e sociais, via núcleo de extensão. E os instrumentos avaliativos adotados pelos órgãos centrais do sistema já pontuam a existência de núcleo de estudo e pesquisa, mesmo nos cursos em faculdades privadas, que não estão legalmente obrigadas a desenvolverem atividades dessa natureza.

No entanto, essas mudanças pouco impactam a formação dos licenciados dos cursos da rede privada, onde se encontra a maioria das vagas para a formação de professores no sistema de educação superior brasileiro, em particular dos cursos ofertados no turno noturno. Quase sempre esses alunos se encontram impossibilitados de se envolverem em atividades que extrapolam o espaço da instituição, em função de suas condições sociais objetivas – oito horas de trabalho diário e obrigações familiares, fatores que os dificultam ampliar seus saberes para além daqueles apresentados nos textos e trabalhados desenvolvidos em sala de aula.

Nesse contexto os estudantes da rede privada de educação superior não-universitária têm durante o curso apenas vivências docentes inerentes a educação escolar, não experimentando, portanto, outras dimensões do trabalho docente que contribuem para o desenvolvimento profissional, relativas às relações com a sociedade, como visitas técnicas e a participação em atividades das entidades da categoria docente de estudos e sindicais, possíveis apenas em atividades extraclasse.

Uma condição que é acrescida pelo discurso corrente dos docentes da educação superior, de que o aluno é quem faz o curso, tentando chamá-lo a atenção para a responsabilidade com sua formação. Um alerta que, apesar das boas intenções, contribui sobremaneira para a construção de uma postura individualizada do aluno, que sem dúvida será transmitida à vida profissional, e conseqüentemente ao processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Não se trata aqui de apontar culpados, mas de identificar elementos de um contexto no qual a cultura de algumas posturas tem comprometido o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior, em especial daqueles que atuam na rede privada em instituições não-universitárias.

Entretanto, outras percepções povoam nossas análises do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior, levando-nos a considerar, também, uma série de outros fatores, vinculados à natureza relacional da prática docente, não limitados ao universo da rede privada de educação superior. O primeiro deles refere-se ao objeto a ser trabalhado na relação professor aluno, o conhecimento, que não pode ser tomado como algo estático, tomando, por exemplo, o caso das matérias-primas de outros setores produtivos.

O segundo elemento dessa relação docente diz respeito ao agente com o qual o suposto produtor, o professor, interage, o aluno, que deve ser considerado em sua subjetividade, o que implica compreendê-lo como parceiro, como co-produtor, uma vez que re-elabora o conhecimento com o qual trabalha no processo ensino aprendizagem.

E o terceiro aspecto deste processo da construção de saberes na educação superior tem a ver com o que no setor privado denomina-se produto. Com desenvolvimento de uma educação que se propõe a formar um profissional cujos saberes profissionais a serem incorporados devem ser demonstrados pelos egressos, em provas e na sua inserção no mercado de trabalho. Algo de difícil controle, por ocorrer fora do processo formativo, por encontrar-se no plano das competências, ser algo que se dá no outro, e por estar submetido a variáveis que se encontram fora do controle do professor.

Como se vê, o fazer docente e o desenvolvimento de seu profissional encontram-se expostos a um conjunto de vetores de natureza social que, embora se possa compreender o processo educativo como parte da cadeia

produtiva e reconhecer a natureza empresarial das instituições privadas de educação, não é permissível considerar a atividade docente como as demais atividades laborais da cadeia produtiva, tampouco o desenvolvimento profissional dos professores como o de qualquer outro trabalhador.

Assim, buscando compreender a tessitura da trama que constitui o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam na educação superior privada não-universitária, nossa análise procurou identificar elementos que lhe dão forma e complexidade, e a enveredar pela trajetória formativa e profissional desses professores e o seu envolvimento com a constituição de sua profissionalidade.

Opção analítica na qual o corpo discente foi lançado a plano secundário, embora reconhecermos que muitas vezes os rumos dados pelos professores, tanto a sua prática docente quanto ao seu desenvolvimento profissional, decorram da tentativa de superação aos estranhamentos surgidos diante das dificuldades em atender as necessidades de formação de um determinado perfil de aluno, no caso: trabalhador, com formação básica precária, com pouco tempo para dedicar-se aos estudos e que, em sua maioria, busca com o diploma de nível superior melhorar sua condição no mercado de trabalho.

Portanto, na abordagem do desenvolvimento profissional dos professores da Escola Superior de Formação de Professores – ESPRO – optamos pela composição de um conjunto de instrumentos para a coleta das informações que fugisse à construção de discurso único sobre o desenvolvimento profissional daquele grupo, por mais que haja pretensão de generalizá-lo à categoria docente da educação superior. Empreendemos, então, um processo de pesquisa e análise que nos possibilitou compreender os nexos estabelecidos por aqueles professores às relações entre sua prática docente, sua formação profissional, sua vivência docente e o seu desenvolvimento profissional.

E, a partir desta postura analítica nossa incursão naquele universo docente procurou caracterizar os professores enquanto profissionais docentes, bem como suas práticas e seu contexto de atuação, o que se configurou à medida que as informações sobre suas trajetórias formativas e profissionais foram se revelando perante a associação dos achados nas leituras, nas análises dos questionários e nas entrevistas.

Este processo investigativo nos permitiu vislumbrar no desenvolvimento profissional daqueles professores quatro categorias - formação docente; experiência profissional, engajamento profissional; e desenvolvimento profissional - que passaram a nortear nossas análises. Um enquadramento do objeto de estudo que, sem fragmentá-lo, tampouco esgota as possibilidades de pontos de visão a respeito, esclarecendo, sobretudo, detalhes do processamento do desenvolvimento profissional dos professores.

E, compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores em duas dimensões, a técnica e a gestora, sendo os aspectos técnicos deste desenvolvimento aqueles que dizem respeito aos elementos preparadores para o exercício da atividade que lhe é fim, a docência, portanto, fundamentais ao exercício da profissão e apresentados ainda na graduação, pois, compõem ordinariamente o currículo dos cursos: conteúdos da área de formação – história, geografia, letras, etc. -, à prática docente – as didáticas -, à organização do campo educacional – legislação e as diferentes modalidades de educação – e aqueles destinados à compreensão do contexto social da educação – história, psicologia, filosofia, sociologia e antropologia da educação.

Já a segunda dimensão, a gestora, embora decorra das atividades inerentes à dimensão técnica, encontra-se menos vinculada aos processos tradicionalmente da licenciatura, e tem a ver com o envolvimento do futuro professor em atividades mais ligadas à vivência docente, como o contato direto com alunos, com as rotinas escolares, com outros professores em seu

exercício profissional, com membros da comunidade escolar e às entidades profissionais e de pesquisa da categoria, os sindicatos e as de pesquisa.

É nessa segunda dimensão do seu desenvolvimento profissional que o professor vivenciará, compreenderá e conhecerá as necessidades inerentes ao seu processo de desenvolvimento profissional. Um processo que, embora, tenha se iniciado já na licenciatura - ou pelo menos deveria tê-lo sido feito -, fortalecerá no decorrer da prática docente, quando de fato tomam forma para o professor as demandas sociais e econômicas da profissão, antes tratadas apenas no plano das reflexões.

Nessa perspectiva, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor abarca o processo de licenciamento e os de formação permanente, bem como todos aqueles aspectos pertinentes à categoria docente e à organização do trabalho pedagógico e educacional em todos os seus níveis. Num contínuo que envolve, portanto, a graduação e a prática docente, justificando, desta forma, o entendimento de que a prática formadora do professor como um profissional não prescinde do estreitamento das relações entre os estudos teóricos e a prática educativa, caracterizando o desenvolvimento profissional dos professores como processo de práxis formativa.

Essa percepção do desenvolvimento profissional dos professores confere à formação inicial e à prática docente caráter de instabilidade, por estarem essas práticas em constante movimento e submissas a confluência de uma combinação de objetivos: os previstos em lei, os inerentes ao campo de conhecimento trabalhado, os constantes dos projetos de curso e os decorrentes das expectativas dos alunos com o curso. Fatores que, próprios de um espaço de formação profissional, exigem dos professores a construção de interpretações próprias e adequadas a cada processo vivenciado.

Perspectiva que nos permite afirmar a implicabilidade existente entre a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes e o impedimento, em

função desta implicação, de considerá-los separadamente. Não apenas por comprometermos os objetivos de ambos os processos, que é a configuração do professor como um profissional, mas, fundamentalmente, por que incorreríamos na ignorância da dialética que configura a relação entre esses dois processos na formação profissional dos professores.

Esse foco sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores subjaz o entendimento de que as práticas devem ser objeto do questionamento teórico, assim como as teorias devem ser validadas pela experiência docente. Processo de confronto de teoria e prática que na produção de conhecimento a partir do fazer docente, contribui para o desenvolvimento profissional do professor e, sobretudo, possibilita que este profissional, torne-se agente maior de seu desenvolvimento, em caráter intransferível, além de lhe oferecer condições de identificar suas necessidades de desenvolvimento profissional e, assim, contribuir efetivamente para o estabelecimento de políticas de desenvolvimento profissional para a categoria.

Processo reflexivo sobre e na ação docente que não se dá de forma solitária, mas a partir da reflexão coletiva do grupo de professores, que em última instância decidirá pelas mais adequadas e/ou possíveis estratégias para o seu desenvolvimento profissional. Condição que torna incorreto falar do desenvolvimento profissional de docentes no singular, pois, enquanto processo construído a partir de determinada realidade vivenciada, o desenvolvimento assume formas tão distintas quantos forem os contextos experimentados pelos professores.

No entanto, o reconhecimento dessa diversidade não representa impossibilidade do estabelecimento de diretrizes epistemológicas ou de princípios para a legitimação dos diferentes processos de desenvolvimento profissional dos professores. Tampouco, o atrelamento do processo de desenvolvimento profissional dos professores à prática docente e seu contexto significa preterimento ou diminuição da importância dos fundamentos teóricos quando das reflexões sobre as questões identificadas na docência.

É importante termos esta variedade de possibilidades de desenvolvimento profissional como respeito às singularidades próprias a cada contexto, a cada grupo profissional. Essa riqueza não é fator impeditivo do estabelecimento de algum tipo de controle da parte da categoria docente ou do Estado, mas, sobretudo, é o reconhecimento da importância da reflexão livre e descompromissada, não-pragmática, na construção de alternativas criativas e potencialmente ruptoras dos processos culturalmente instituídos, que se corroem no decorrer da evolução histórica da educação e da sociedade como um todo.

A percepção plural do desenvolvimento profissional de professores não representa de forma alguma negação de seu caráter corporativo ou de sua caracterização como um processo de construção coletiva da categoria docente, tampouco de que se trata de uma práxis formativa coletiva. Mas, fundamentalmente, da percepção da docência e suas singularidades como moto-perpétuo do desenvolvimento profissional dos professores, como uma prática que possui locais próprios que conferem caracteres particulares a esse desenvolvimento.

Devendo, portanto, o debate sobre estabelecimento de uma possível política de desenvolvimento profissional dos professores caracterizar-se como um movimento que busque a unidade de princípios e não a unificação das ações voltadas a esse desenvolvimento, respeitando as singularidades inerentes aos diferentes contextos. Um movimento que, a partir de reflexões devidamente fundamentadas sobre os fatores que envolvem e decorrem da prática docente, do alinhamento de teorias e práticas ligadas ao fazer do professor, construa alternativas de desenvolvimento profissional para a categoria de professores, que respeitem e ajudem na superação da realidade vivenciada pelos docentes.

O reconhecimento do caráter coletivo do desenvolvimento profissional dos professores não implica, em hipótese alguma, acolhimento de propostas

massificadoras, mesmo quando ancoradas na defesa de um planejamento voltado à otimização de recursos, mas o respeito às particularidades dos diferentes *ethos* docentes. Quando se objetiva a adequação de recursos, via de regra, ignora-se as singularidades que caracterizam os diferentes contextos docentes - ponto fulcral do êxito das ações de desenvolvimento -, cuja desconsideração tem tornado a maioria dessas ações, geralmente implementadas por organismos estatais, pouco produtivas.

Todavia, não defendemos o distanciamento do Estado do processo de desenvolvimento profissional do professores, tampouco que este desenvolvimento fique a cargo dos professores e/ou das instituições de educação privada. Creditamos maior confiança nas políticas que privilegiam as demandas locais e a participação coletiva, defendemos a adoção de sistemáticas de verificação das demandas de desenvolvimento profissional junto aos próprios professores e a definição de conteúdos e estratégias de desenvolvimento profissional juntamente com os interessados.

Nesse sentido, as avaliações têm muito a contribuir, pois privilegiam, dentre seus critérios de avaliação institucional, aspectos como a melhoria das condições de trabalho e a promoção de ações que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores. Isso permite, de certo modo, um mapeamento dos fatores que impactam o desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior.

No entanto, há como minimizar o caráter estandardizado dessas avaliações, estabelecendo-se instrumentos mais interativos, com a participação de representações dos docentes da educação superior, capazes de mapear com maior precisão os diferentes contextos nos quais se dão as práticas pedagógicas na educação superior privada, promovendo uma melhor radiografia do universo docente desta rede e das demandas de desenvolvimento profissional que lhe são inerentes.

Por entendermos que uma avaliação que procura verificar a qualidade da prática da educação desenvolvida numa determinada instituição não pode omitir a verificação do nível de suporte ao desenvolvimento profissional do corpo docente, sem negligenciar na preservação da qualidade da formação dos alunos. O que implica os órgãos gestores e, fundamentalmente, a coordenação, estenderem o compromisso derivado da missão formativa inerente a uma instituição de educação superior à formação e desenvolvimento profissional dos seus professores.

É fundamental, ainda, à compreensão do processo de desenvolvimento profissional de professores, o entendimento da natureza relacional do trabalho docente. Compreender que diferentemente da produção material que deriva da manipulação de um objeto inanimado, com pouca interação entre o objeto e seu manipulador, a produção de conhecimento põem em contato dois indivíduos caracterizados como sujeitos de um processo, marcando a relação de trabalho do professor com o signo da interação, da troca.

O entendimento da prática docente como processo de produção de conhecimentos de natureza coletiva, implica a troca de experiências, que nos leva a fundamentar o envolvimento do grupo e o estabelecimento de uma coordenação pedagógica caracterizada como espaço de estudos e pesquisa e, sobretudo, voltada à promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Daí, ser uma perspectiva da coordenação para a educação superior comprometida com a gestão pedagógica do curso, envolvendo todo o corpo docente, no mapeamento das demandas sociais de formação e desenvolvimento profissional do corpo docente.

Insistimos no entendimento de que a trajetória solitária de desenvolvimento profissional verificada junto ao corpo docente da ESPRO – Escola Superior de Formação de Professores -, embora justificada pelas circunstâncias apresentadas pelos professores e coordenadores de curso, além de fragilizar o corpo docente, dificulta a conversão dos esforços e

reflexões numa política de desenvolvimento profissional para a categoria docente, por não extrapolar o foro íntimo e a dimensão de queixas.

Pois, sem os aportes de uma reflexão qualificada, ancorada em estudos teóricos e em vivências, as reflexões sobre as questões cotidianas relativas à prática docente empreendidas de maneira isolada trazem efeitos limitados, e contribuem pouco para a formação de uma massa crítica a respeito da docência desenvolvida e, sobretudo, quanto às possibilidades de desenvolvimento profissional a serem empreendidas.

Diante disso, a interação com entidades da categoria como o sindicato e as associações de pesquisa torna-se fundamental à legitimação das ações de desenvolvimento profissional, dado o nível da amplitude das possibilidades de trocas de experiências viabilizadas no âmbito destas instituições. Uma vez que, tanto as entidades sindicais quanto as de pesquisa conferem a estas ações caráter de movimento de categoria, por atuarem, de certa forma, como fóruns legitimadores dessas ações, tanto política quanto epistemologicamente junto a todos os níveis do sistema educacional.

Quando falamos do desenvolvimento profissional de professores vislumbramos algo que se caracteriza como centro e moto propulsor de todo o processo formativo de uma categoria, que tem por sua vez por epicentro a prática docente. Manifestamos preocupação com a construção de uma cadeia de desenvolvimento profissional cujo eixo é o desenvolvimento do professor, mas que se estende fundamentalmente às instituições educacionais e aos organismos representativos da categoria docente.

Nessa perspectiva, as duas dimensões aqui atribuídas ao desenvolvimento profissional de professores – a técnica e a gestora - não se configuram como etapas estanques deste processo, mas complementares. Com formação técnica, relativa aos conteúdos e as didáticas, servindo não apenas à prática profissional, mas também para orientar o professor num processo de aprender a aprender, na construção de uma postura pesquisadora

inclusive dos aspectos relativos à gestão do processo educativo, conferindo ao professor condições de agregar a sua condição de ator a de produtor do seu processo de desenvolvimento profissional.

Assim, a perspectiva do desenvolvimento profissional de professores se amplia, bem como reconfigura a docência ao ampliá-la a espaços distintos à sala de aula e à escola, dando-lhe – a escola - o *status* de cenário privilegiado do desenvolvimento do professor como profissional, e ao professor possibilidades de assumir os rumos de sua profissão, técnica e epistemologicamente.

A prática docente passa a ser compreendida como uma práxis que, extrapolando seu caráter individual, envolve, além do compromisso pessoal do professor com suas turmas e o domínio do conhecimento cujo desenvolvimento encontra-se sob sua responsabilidade, o comprometimento com a categoria docente, por compreender, também, a organização do trabalho pedagógico e da categoria, por compreender, também, a participação junto ao sindicato e às associações de estudos e pesquisa da classe.

É nesse aspecto que o corpo docente da ESPRO demonstra maior fragilidade no seu desenvolvimento profissional. Pois, apesar de apresentar uma formação adequada à prática docente, caracterizar-se como dedicado ao seu fazer docente e um número expressivo dos professores dedicar-se a estudos de temas de suas áreas de formação e atuação, o grupo de professores da ESPRO atua pouco junto ao sindicato.

As análises da literatura e do contexto vivenciado pelos professores da ESPRO nos permitiram vislumbrar algumas características do que seria o desenvolvimento profissional de professores da educação superior, que bem se aplicam aos demais níveis da educação. São elas: a individualidade, pois cabe a cada professor assumir sua necessidade de desenvolvimento; a coletividade, por originar de demandas coletivas; contextualidade, por dizer respeito a demandas de um espaço / tempo; a continuidade, por não se tratar de ação

pontual ou estanque; a singularidade, por voltar-se às questões de determinado grupo, evitando as massificações; e a multirrelacional, pois, admiti a possibilidade de encontros de diferentes realidades para troca de experiências.

Mas nos permitiu também a percepção de outro nó, desse processo de desenvolvimento profissional, o fato de contemplar apenas os elementos técnicos da formação – o que já é uma tarefa árdua -, negligenciando a formação sócio-política que constitui a prática profissional do professor. Pois, as ações de desenvolvimento profissional mais procuradas voltam-se aos aspectos pedagógicos, deixando de lado questões relacionais e sindicais que dizem respeito à construção do sentimento de categoria, o que de certa forma, reforça o isolamento identificado tanto na prática docente quanto nas opções de desenvolvimento profissional adotada pelos professores.

Compreendemos que a opção pelos congressos, por mais pertinente e profunda que seja a sua temática e o nível dos debates, bem como a formação dos estudiosos que dele participam, tratam de coisas cuja generalização e aplicação futura demanda certa intencionalidade do ouvinte, uma preparação do professor cujo epicentro deve ser a coordenação pedagógica, que refina e envia a escuta pelo professor dos debates para as demandas do contexto por ele vivenciado, por meio de questionamentos próprios à sua realidade docente, rompendo, portanto, com o caráter individual das participações nesses eventos.

Esse enviesamento, promovido pela ação da coordenação, qualifica-se pela realização de leituras e debates anteriores aos seminários que interessam ao grupo, potencializando a atuação dos professores e as trocas de experiências entre os professores de diferentes áreas e espaços de atuação.

Outra prática significativa ao desenvolvimento profissional dos professores e à potencialização da participação em eventos coletivos são os grupos de estudos, que podem ser organizados a partir da coordenação pedagógica ou por iniciativa dos professores, para reflexão e aprofundamento

de questões relativas à organização do espaço docente em todos os seus níveis.

Essa preparação do grupo para atuação em eventos de desenvolvimento profissional demanda envolvimento coletivo no seu planejamento, com ações posteriores que garantam o retorno das discussões pelo grupo, como a realização de encontros de estudos e a aquisição de literatura própria para futuros estudos, tornando a freqüência a seminários ação concreta de desenvolvimento profissional coletivo e não algo solitário.

Os dados relativos à formação dos professores da ESPRO revelaram que a trajetória acadêmica da maioria dos docentes é bastante próxima da vivenciada pelos alunos: ensino noturno após um dia de trabalho em rede privada. O que nos sugere concluir, partindo do pressuposto de que ninguém pode oferecer aquilo que não possui, que estes professores de fato estão reproduzindo em sua prática docente a forma como apreenderam o que seria a docência na educação superior.

Constatação que nos leva à defesa do estabelecimento de uma política de desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação superior que instituisse programas oficiais para este fim. Um conjunto de ações envolvendo não apenas organismos governamentais, mas que contasse com as representações da categoria docente, com a rede universitária federal e com as instituições de ensino superior em geral.

Movimento que implicaria também em mobilizações políticas com vistas a alterações na legislação educacional no sentido de garantir que os programas de pós-graduação, bem como os cursos de especialização, para habilitarem seus egressos à prática docente na educação superior, tivessem uma composição curricular adequada à formação profissional desses professores. A partir de currículo que contivesse conteúdos relativos a organização do trabalho pedagógico conjugado com horas de práticas

docentes orientadas na educação superior, mesmo para aqueles já que são docentes.

É recomendável, ainda, a implementação de estratégias de assessoramento pedagógico ao corpo docente - prática já adotada por algumas instituições de educação superior -, ancorada no suporte da coordenação pedagógica e por grupos de estudos constituídos por membros do corpo docente. Não sendo, portanto, assessoria externa aos moldes das consultorias adotadas pelo setor empresarial.

Nesse ponto chegamos a outro nó do desenvolvimento profissional dos professores da educação privada não-universitária apontado pelos docentes da ESPRO: a falta de apoio institucional. Elemento que, como já dissemos, tem sido objeto dos processos avaliativos implementados pelos organismos centrais do sistema educacional, mas que precisa ser enfrentado como questão coletiva, pois, vem sendo mascarada por soluções individuais, que acabam demandando esforços dos professores, sem, contudo, caracterizar-se como alternativa efetiva à questão.

A falta de apoio institucional, que na linha de raciocínio que norteia esta reflexão pode ser também identificada como um dos nós do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior privada não-universitária, foi apontada como uma das causas para o que compreendemos ser mais um dos nós deste desenvolvimento: o desvinculamento estabelecido pelos docentes da instituição entre as ações de desenvolvimento profissional nas quais se envolvem e o contexto docente que vivenciam.

Estuda-se, busca-se cursos, lê-se rotineiramente, porém, temas que guardam pouca relação com as questões docentes vivenciadas. Postura que explicaria, em alguma medida, a disparidade existente entre a boa formação acadêmica individual dos membros do grupo e o seu fraco desenvolvimento profissional enquanto corpo docente. E revela o que entendemos como o

verdadeiro nó deste desenvolvimento profissional: o não reconhecimento pelos professores daquele espaço como espaço de desenvolvimento profissional.

Durante as análises do desenvolvimento profissional dos professores da ESPRO destacou-se como uma das mais relevantes características daquele corpo docente a busca pela atualização junto às discussões epistemológicas de suas áreas de formação e o desenvolvimento profissional, contudo, de forma isolada e, a maioria delas, desconectadas das questões decorrentes das práticas docentes.

Essa postura traz consequências que impactam negativamente o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada não universitária numa amplitude bem maior que o espaço institucional. Um exemplo seria a pífia participação destes professores nas instituições privadas de educação superior não-universitárias nas instâncias coletivas da categoria, caso do sindicato, onde esta pouca atuação enfraquece a entidade na relação junto às instâncias gestoras do setor privado.

Deve-se levar em conta, também, que essa falta de participação docente junto à entidade sindical dificulta o estabelecimento dos vínculos necessários para que a agremiação compreenda as demandas de desenvolvimento profissional na categoria e possa contribuir efetivamente para este desenvolvimento.

Este não engajamento sindical dos professores da educação superior privada, quando associado às informações relativas à responsabilidade com o desenvolvimento profissional, ganha contornos cujo destaque é a incompreensão do funcionamento do jogo de forças que caracteriza as relações sociais e políticas que permeiam o campo educacional e o profissional, tampouco do papel reservado às representações trabalhistas nesse contexto. Além de revelar a ignorância dos docentes relativa ao conflito identitário que permeia as empresas educacionais em relação a percepção de seus fins.

Esse tipo de empresa, como todo e qualquer empreendimento de natureza capitalista, visa o lucro. No entanto, sua matéria-prima e seus trabalhadores, diferentemente dos demais segmentos empresariais - a saúde está no mesmo plano -, não respondem às manipulações e às técnicas de produção e burocráticas de forma inerte, no processo produtivo. E o seu produto, algo extremamente subjetivo, é desenvolvido numa outra pessoa, com a participação desta pessoa, não podendo ganhar forma apenas em função das técnicas e das formas utilizadas por seu produtor.

Com isso, é legítima a percepção dos interlocutores deste estudo sobre a natureza empresarial das instituições educacionais privadas como fator comprometedor da qualidade do ensino desenvolvido e obstaculizadoras do desenvolvimento profissional dos professores. Muito embora creiamos que esta condição de empresa possa ser convertida a favor da qualidade do desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que se trata de qualificação da mão-de-obra, perspectiva que o eleva à categoria de investimento, ao invés de reduzi-lo a custos.

No entanto, ocorrência dessa mudança de foco sobre o desenvolvimento profissional dos professores pelos gestores da rede privada demanda maior organização, por parte dos professores, e o fortalecimento das representações da categoria docente.

Trata-se, enfim, de se iniciar uma mudança filosófica do trabalho, passando-se à compreensão de que o processo de produção na educação é permeado por um conjunto de relações interpessoais: entre os professores, destes com os alunos e entre os alunos; a relação destes atores com o conhecimento já produzido e o que se produz no processo ensino / aprendizagem; e as relações com as instituições.

Portanto, a qualidade do processo de produção na empresa educacional depende da qualidade das relações estabelecidas nesse cenário multirelacional

que caracteriza o trabalho docente, o que torna o desenvolvimento profissional do professor um processo de compreensão das relações sociais que constituem o fazer docente acadêmico, e o fazer escolar uma espécie de paradigma para os processos formativos em todas as instâncias educacionais.

Cabe ainda afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada deveria ser entendido como ação estratégica pelos envolvidos na operacionalização desta educação: os professores, o Estado e os empresários da educação, pois do seu incremento depende a evolução da engrenagem que se tornou a educação superior brasileira.

Os professores, via suas representações, têm no seu desenvolvimento profissional alternativa real de romper o processo de proletarização nefasto imposto pelo modelo de gestão empresarial; o Estado pode, no incremento da formação desses professores melhorar a qualidade da formação de mão-de-obra das classes populares, maioria dos alunos das instituições privadas de educação superior não-universitária; e os empresários do setor podem potencializar seus ganhos, consolidando suas empresas na medida em que mantiverem um corpo docente tecnicamente preparado para atender ao seu público.

E, por fim, chegamos ao entendimento, a partir da identificação e análise das dificuldades do processo desenvolvimento profissional dos professores da ESPRO, que os percalços que perpassam esse desenvolvimento, decorrem do fato, que preservando a metáfora que sustentou este estudo, de um grande nó, a ausência de uma identidade coletiva dos professores da educação superior privada, uma ausência que resulta na pulverização dos esforços e das ações e no esforço individual, na busca de um objetivo, a profissionalização, cuja construção caracteriza-se por uma práxis formativa coletiva.

REFERÊNCIAS:

ALTET, Marguerite; PAGUAY, Léopold & PERRENOUD, Phelippe. (Orgs.). **A profissionalização dos formadores de professores**. (Trad.) Fátima Murad. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800 – 1836**. 2ª Ed. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZDJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa, v. 13).

ARAGÓN, Virgilio Alvarez; ROCHA, Maria Zélia Borba. A educação superior latino-americana em uma encruzilhada. (in) SCHMIDT, Benício Viero; OLIVERIA, Renato; ARAGÓN, Virgilio Alvarez. **Entre escombros e alternativas: ensino superior na America Latina**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. (in) Currículo Sem Fronteiras, v1, nº 2. pp. 99- 116/Dez. 2001. www.curriculosemfronteiras.org . (acessado em janeiro 2009).

BARREYRO, Gladys; ROTHEN, José Carlos. **Política de avaliação e regulação da educação superior brasileira**. Anais do VII Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto – Portugal, 2008.

BASTOS, Rogério Lustosa. **Ciências humanas e complexidades: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos a nova ciência**: EDUF, Juiz de Fora: Londrina: CEFIL, 1999.

BAZZO, Vera Lúcia. Dilemas da profissionalidade docente na educação superior: entre o cientista e o mestre. (in) Franco, Maria Estela Dal Pai; Krahe, Elizabeth, Diefenthaeler. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. (Série: RIES/PRONEX, v. 1).

BIANCHETTI, R.G.. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BICUDO, Maria A. Viggiani; JUNIOR, Celestino A. da Silva. (Orgs.) **Formação do educador e avaliação educacional V.2 – Formação Inicial e Contínua**. 2ª Reempresão. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Coleção Seminários e Debates).

BOGDAN & BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.

BOSCHETTI, Vânia Regina. **Plano Atcon e a comissão Meira Mattos**: construção do ideário da universidade do pós-64. (in) Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 27, p. 221 – 229, set. 2007. ISSN: 1676-2584.

BOUDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.(Coleção Estudos; 20).

BRASIL, **Ministério da Educação E Cultura. Principais realizações de 1930 a 1967**. MEC, INEP: Brasília-DF, (s/a). <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001573.pdf> . (Acessado em 30/05/09).

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no debate internacional**: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol. 13, nº 002 – Universidade do Minho, Braga, Portugal: 2000 pp. 29-52.

COÊLHO, Ildeu. M.. Universidade e formação de professores. (in) Guimarães, Soares Valter.(Org.) **Formar para o Mercado ou Para a Autonomia?**: o papel da universidade. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. (Trad. Sandra Trabucco Valenzuela). São Paulo: Cortez Editora, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. (trad.) Mônica Curullón. (in) Tommansi, Livia de; Warde, Mirin Jorge; Haddad, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.(Coleção Em Foco).

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. (in) **500 anos de educação o Brasil**. 3ª ed. (Org.) Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da colônia a era vargas. 3ª Ed. [revista]. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2ª Ed. (Trad.) Luciana de Oliveira da Rocha. Artmed: Porto Alegre, 2007.

CRUZ, Manuel Fernandez. **Desarrollo profesional docente**. Grupo Editorial. Granada, Espanha: Universitário, 2006.

DOURADO, Luiz F.; CATANI Afrânio M. e OLIVEIRA João F. de (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene (Orgs.) **Educação superior**: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

FARIAS, Isabel M^a Sabino. **Do individualismo à colaboração**: desafio à formação docente na contemporaneidade. (in) MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. Formação do Pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Cacém, Portugal: Texto Editores, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3^a ed. (Rev. e Amp.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Editora Liber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 10).

GIL, Antônio Carlos. **Didático do Ensino Superior**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

_____. **Estudo de caso**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

GOMES, Candido Alberto. (Org.) **Nova LDB**: um lei de esperança. Brasília: Universa – UCB, 1998.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. <http://sites.ffclrp.usp.br/paidéia/artigos/24/03.doc>. Acessado em 22/03/08.

GRANVILLE, Maria Antônia. (Org.). **Teorias e práticas na formação de professores**. Campinas – SP: Papyrus, 2007.

HERRERA, José Rivero. **Educação e exclusão na América Latina**: reformas em tempos de globalização. (Trad.) Norisa Kassim Penteado. Brasília, DF: Universa, 2000.

LOPES, Marta Teixeira; FILHO, Luciana Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (ORGs). **500 anos de educação no Brasil**. 3^a ed. 1^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção História, vol. 6).

LOUZADA, R. C. R. Sobre o crescimento da produtividade científica brasileira: anotações. **Revista de espaço acadêmico**. São Paulo, a.2 n.18, novembro, 2002.

Manifesto do Educadores: mais uma vez convocados. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.205–220, ago2006 - ISSN: 1676-2584.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade de professor coordenador pedagógico?. (in) GUIMARÃES, Ana Archangelo. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MASSETO, M. T. ; ABREU, M.C.. **O professor universitário em aula**. 11ª Ed. São Paulo: MG Editora, 1999.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "**Analfabetismo funcional**" (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=132>, Acessado em 18/3/2008.

MENEZES, João Gualberto de Carvalho (at all). **Estrutura e funcionamento da educação básica**. 3ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA DO BRASIL. **Estatuto das Universidades Brasileiras** – Decreto 19.851, de 11/04/1931. Brasil: 1931

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A.. **O processo de pesquisa**: iniciação. 2ª Edição ampliada. Brasília: Líber Livro Editora, 2006. (Série Pesquisa, v. 2).

NETO, Alexandre Shogonov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. (Orgs.). **Desatando os nós da formação docente**. 2ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

OLIVEIRA, Ramom. **A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Capital Humano - Ramon de Oliveira.mht.

PACHANE, Graziela Giusti. Formação de docentes universitários frente a um mundo em transformação. (In) ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

PAULA, Christiane Jalles de. O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais. (in) **FGV** – **CPDOC**.

(http://www.cpdoc.fvg.br/nav_jgoular/html/6Na_presidencia_presidencia_instituto_de_pesquisa_e_estudos_sociais - acessado em 28/01/09).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior Vol. 1**. São Paulo: Cortês, 2002. (Coleção Docência em Formação).

Programa de Estudos e Documentação Educação E Sociedade da Universidade Federal do Rio de Janeiro. <http://www.proedes.fe.ufrj.br> (Acessado em 28/01/09).

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975. (Coleção:Estudo Latino–Americanos, v. 2).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil: (1930/1973). 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da reforma de 1968. (in) **Educação E Sociedade**. v.29 n.103 Campinas maio/agosto 2008. <http://www.scielo.br/scielo.php> (acessado em 29/01/09).

SANTOS, Eder Fernando dos; AZEVEDO, Luiz Neves de. **O ensino superior no Brasil e os acordos mec/usaid: uma contribuição ao estudo do intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. (in) http://www.ppe.uem.br/publicacao/sem_ppe_2003/Trabalhos%20Completo/pdf/057.pdf (acessado em 29/01/09).

SCHWARTZMAN, DURHAM & GOLDEMBERG. **A Educação no Brasil em uma perspectiva de transformação**. 1993. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. (in) MANCEBO, Denise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (Orgs.). **Universidade: Política, Avaliação e Trabalho Docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas - São Paulo: Autores Associados – Fapesp, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. (in) Tommasi, Livia de; Warde, Mirian Jorge; Haddad, Sergio. (ORGs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. . São Paulo: Cortês, 2003.

SZYMANSKI, Heloisa. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2ª Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa, v. 4).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio S.. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio. (ORGs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4ª ed. . São Paulo: Cortês, 2003.

TRIGUEIRO, Michelangelo Santoro. **Reforma universitária: mudanças no ensino superior brasileiro**. Brasília: Paralelo 15, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação – a observação**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003. (Série Pesquisa em Educação, v. 5).

VEIGA, Ilma Passos .(Org) **Profissão docente**: novos sentidos , novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Docência**: uma construção ético profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. (Org) **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **A prática pedagógica do professor de didática**. 10ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, Darci. **O problema da formação do magistério**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 46, nº 104, out./dez., p.278-287. Brasília: 1966. (Bibliothèque Virtuelle Anísio Teixeira).

YIN, Robert K. **Estudo de casos: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

Anexo I : Orientações Para Observações.

Anexo II : Questões Para Debate Com os Professores Entrevistados.

Anexo III: Questionário Entregue aos Professores.

ANEXO - I

ORIENTAÇÕES PARA AS OBSERVAÇÕES

A – Foco da observação:

A1) A atuação docente - organização do trabalho pedagógico desenvolvida pelo professor; como ele desenvolve a ensinagem na sala de aula.

A2) O planejamento da aula; a abordagem dos temas; as estratégias de avaliação; e as estratégias de acompanhamento da aprendizagem; material utilizado (relação texto / tema; relação exercícios / tema); atendimento aos alunos; e etc.

A3) Verificar a preparação do professor para as suas aulas (em termos de formação).

B – Registro da Observação:

B1) Para os registros das observações será organizado um “Diário”, onde serão feitas durante a observação e posteriormente com o professor em exame do seu material de aula anotações referentes a dinâmica da aula..

B2) Deste diário também constarão anotações referentes a pesquisa documental junto aos registros da secretaria sobre a documentação da turma (histórico dos alunos e currículo dos professores).

C – Suporte à observação:

C1) Serão realizadas entrevistas com os alunos para levantar seu perfil da trajetória escolar, desde a educação básica, do grupo de alunos, bem como consultado histórico escolar desses alunos junto a secretaria da faculdade.

C2) Os professores serão entrevistados para construção do perfil do desenvolvimento profissional do corpo docente, bem como análise dos currículos apresentados a secretaria da faculdade.

D) Postura do observador:

D1) Dada a natureza não-participante da observação proposta, o pesquisador deve evitar envolvimento nas atividades realizadas, limitando sua

relação com a turma ao esclarecimento das posturas apresentadas, tanto pelos professores como pelos alunos.

E) Parâmetros de qualidade dos dados levantados:

E1) O foco deste estudo é o desenvolvimento profissional do professor, então sua validade bem como a qualidade dos levantados encontra-se na sua possibilidade contribuir para o esclarecimento tanto dos processos quanto dos sentidos desse desenvolvimento.

ANEXO - II

Questões Para Debate Com os Professores Entrevistados

1 – A maioria dos professores, cerca de 80% afirma escolher a trajetória de desenvolvimento profissional em função de demandas pessoais, não considerando as demandas profissionais. Como você vê esta escolha?

1.1 - Como você acredita que ela se dê? Qual a distinção possível entre estas demandas?

2 – Você foi muito bem avaliado pelos alunos e pela coordenação. E, percebemos que seus pares também o avaliam muito bem, a que você atribui esta avaliação? Que diferencial você percebe em seu trabalho? E como você aprendeu a desenvolver este trabalho?

3 – Como você vê as possibilidades de trabalho na rede privada de educação superior?

4 – Tem experiência em trabalhos com a rede pública de educação superior?

5 – Com a educação básica? Quanto tempo? Como você localiza esta experiência no seu êxito docente?

6 – É sindicalizado? Frequenta grupos de estudos de sua área?

7 – Formação básica.

8 – Qual o papel: do sindicato, dos organismos de pesquisa, das IES – públicas, e do professor, no desenvolvimento profissional dos professores da educação superior privada não-universitária.

9 – Qual seu tempo de estudo atualmente?

10 - Como você vê o aluno?

11 – As condições de trabalho?

12 – Como realiza seu desenvolvimento profissional?