

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
Área de Concentração: Educação Escolar**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
SUBSÍDIOS EXPRESSOS NAS DISCUSSÕES DE TRÊS GTS DA  
ANPED ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**MARISA DE CÁCIA DAL CASTEL**

**MARINGÁ  
2007**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO  
Área de Concentração: Educação Escolar

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
SUBSÍDIOS EXPRESSOS NAS DISCUSSÕES DE TRÊS GTS DA ANPED  
ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada por Marisa de Cácia Dal Castel, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação Escolar, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a):  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lizete Shizue Bomura Maciel

MARINGÁ  
2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

D136d Dal Castel, Marisa de Cácia  
Docência na educação superior : subsídios expressos nas discussões de três GTs da ANPEd acerca da formação de professores e da prática pedagógica / Marisa de Cácia Dal Castel. -- Maringá : [s.n.], 2007.  
268 f.

Orientador : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação Escolar, 2007.

1. Docência na educação superior. 2. Formação de professores. 3. Prática pedagógica. 4. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. I. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 21.ed. 370.71

**MARISA DE CÁCIA DAL CASTEL**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
SUBSÍDIOS EXPRESSOS NAS DISCUSSÕES DE TRÊS GTS DA ANPED  
ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM

---

Profª Drª Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

---

Profª Drª Regina Taam – UEM

10 /12/ 2007

Ao professor,  
que diante do desafio de educar as gerações contemporâneas, a partir do horizonte de uma sociedade cercada pelos mecanismos de dominação e alienação, mantém uma relação concreta e responsável com a formação de seu aluno, posiciona-se ética e dialeticamente perante as limitações e implicações sociais e econômicas em que vivem ele e o educando, e, compromete-se na sua ação docente com o processo de humanização.

Mas qual é então a essência do homem, da qual ele é consciente, ou o que realiza o gênero, a própria humanidade do homem? A razão, a vontade, o coração. Um homem completo possui a força do pensamento, a força da vontade e a força do coração. A força do pensamento é a luz do conhecimento, a força da vontade é a energia do caráter, a força do coração é o amor. Razão, amor e vontade são perfeições, são os mais altos poderes, são a essência absoluta do homem enquanto homem e a finalidade da sua existência (Ludwig Feuerbach).

Ao Ednei, com meu carinho.

## AGRADECIMENTOS

Meu reconhecimento à minha querida orientadora, Professora Doutora Lizete Shizue Bomura Maciel, que para além de ser uma profissional de renome, comprometida com a educação, com sensibilidade, motivação, capacidade, dedicação e tranquilidade – virtudes de sabedoria – durante nosso convívio, sempre esteve prontamente presente. Suas indicações, estímulos e aconselhamentos foram essenciais para realização de todo o trabalho.

Ao Ednei, meu amor, pessoa sensível, sincera e íntegra. Pelo seu incentivo constante, o qual possibilitou transformar em realidade este objetivo. Sem seu carinho e compreensão, teria sido difícil concluir este desafio.

Aos meus enteados: Ednei Filho, Ademar e Taiana, compartilhar com vocês a minha vida só faz torná-la mais significativa e especial.

À minha amada mãe, que mesmo distante, sempre se preocupa comigo. Ao meu pai, *in memoriam*, por tudo o que representou em minha vida.

À Professora Doutora Lizia Helena Nagel, que me ensinou muito, obrigada pelo apoio no início desta caminhada.

À Professora Doutora Regina Taam, meu agradecimento especial, pelos ensinamentos nas aulas, suas palavras sempre são lições em vários sentidos. Agradeço pela participação na banca examinadora e pelas suas importantes colaborações.

À Professora Doutora Maria Isabel da Cunha expresse minha honra por tê-la como participante na banca examinadora, por seu interesse e dedicação na tarefa de avaliar o conteúdo deste trabalho e oferecer suas valiosas e enriquecedoras contribuições.

À Professora Doutora Analete Regina Schelbauer pela disponibilidade em participar da banca examinadora e contribuir para o aprimoramento desse trabalho.

À Professora Doutora Silvina Rosa pelas importantes observações na revisão ao texto.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, a todo corpo docente e equipe de apoio.

A todos os colegas de mestrado, dos quais guardarei ótimas lembranças, e entre estes, especial agradecimento à Cristina, Juliana e Renata pelo convívio e apoio; desde já minha saudade.

Aos contribuintes, que ao pagarem seus impostos, permitiram-me cursar este mestrado em uma instituição pública e de renome.

“O que é que nós queremos dizer aos nossos alunos? O que é que nós esperamos que venham a ser nossos alunos?” (SNYDERS, 1984, p. 27).

DAL CASTEL, Marisa de Cácia. DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SUBSÍDIOS EXPRESSOS NAS DISCUSSÕES DE TRÊS GTs DA ANPED ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. (268 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, 2007.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, ora concluída, traz como objeto de estudo a formação e a prática pedagógica para docência na educação superior. Constitui-se com a seguinte questão problematizadora: Os estudos, acerca da formação de professores e da prática pedagógica para a educação superior, produzidos pelos pesquisadores das IES brasileiras e que foram apresentados nos GTs de Política de Educação Superior, Formação de Professores e de Didática, durante as reuniões anuais da ANPEd, no período de 2001 a 2005, têm oferecido subsídios teórico-práticos aos docentes para o enfrentamento das exigências que a atual conjuntura social apresenta e que a legislação vigente recomenda? Para tal, definiu-se o seguinte objetivo geral: investigar as apresentações realizadas nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática da ANPEd, acerca da formação e prática pedagógica para a docência na educação superior brasileira, visando a análise das contribuições encontradas. A pesquisa está respaldada no materialismo histórico e dialético, cujos principais interlocutores são: Sánchez Vásquez (1977), Snyders (1974; 1984; 2001), Scheibe (1987), Cunha (1988; 2005b; 2006), Veiga (1989), Duarte (2001b), Ribeiro (2001), Saviani (2002; 2003), Nagel (2004), Maciel e Shigunov Neto (2004). A modalidade investigativa é exploratório-documental, que possibilitou a constituição da seguinte trajetória: estudo bibliográfico dos referenciais que discutem a sociedade contemporânea, recortando temporalmente, a partir da década de 80 do século XX, e espacialmente o Brasil, período no qual as políticas neoliberais foram implantadas, expressando grandes reflexos na educação brasileira; estudo documental da legislação vigente para a educação superior brasileira apresentando as orientações e exigências preconizadas nesses documentos para a formação de professores e desenvolvimento da prática pedagógica para este nível de ensino; apresentação de autores brasileiros de renome que realizaram estudos acerca desta temática; estudo bibliográfico utilizando-nos de trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, nos GTs e período citados. Após a constituição da base documental para esta dissertação, os textos estudados foram organizados em dois momentos: apresentação dos cenários dos GTs, com as questões problematizadoras de cada texto e o olhar dos pesquisadores; explicitação das questões que se inter-relacionam entre os GTs estudados, e análise dos subsídios presentes nos estudos, os quais estão alicerçados em diferentes referenciais teóricos e sistematizados por eixos temáticos. Finaliza-se a dissertação com a articulação da olhar de pesquisadora, momento em que se discute acerca da formação e da prática pedagógica para a docência na educação superior respaldada no referencial teórico adotado. Este estudo apresenta diversificadas contribuições: análise e reflexão a respeito dos estudos realizados na ANPEd nos três GTs; auxílio ao docente com a breve explicação dos referenciais;

sistematização dos eixos temáticos; abordagem dos pressupostos teóricos para a atividade docente, a partir do referencial crítico-dialético; possibilidade deste trabalho ser utilizado em grupos de estudos para formação inicial e continuada. Objetiva-se por meio deste estimular novas pesquisas a respeito da temática aqui discutida e refletida, como por exemplo, analisar os possíveis impactos provocados pelas atuais discussões dos pesquisadores a respeito da pedagogia universitária na formação e prática pedagógica para a docência na educação superior.

Palavras-chave: Formação de Professores. Prática Pedagógica. Docência na Educação Superior. ANPEd.

DAL CASTEL, Marisa de Cácia. TEACHING IN UNDERGRADUATION COURSES: EXPRESSED SUBSIDIES IN THE DISCUSSION OF THREE GTS FROM ANPEd TOWARDS THE PROFESSORS FORMATION AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE. (268 f.). Thesis (Master's Degree in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lizete Shizue Bomura Maciel. Maringá, 2007.

## ABSTRACT

This master's degree thesis, by now concluded, aims at studying the formation and the pedagogical practice of teaching at higher education (undergraduation courses). It is built upon the following problematization: the studies, concerning the professors formation and the pedagogical practice for higher education, produced by researchers from the Brazilian universities (IES- higher education institutions) that were presented in the *Higher Education Politics GTs, Professors Formation and Didactics*, during the annual meetings of ANPEd from 2001 to 2005, have offered technical and practical subsidies to the professors so that they can face the demands inquired by the current social conjuncture and recommended by the current legislation? For doing so, a general aim has been defined: investigating the presentations made in the *Higher Education Politics GTs, Professors Formation and Didactics of ANPEd*, concerning the formation and pedagogical practice for teaching in Brazilian higher education, searching the analysis of the contributions found in them. The research is based on historical and dialectics materialism whose main interlocutors are: Sánchez Vásquez (1977), Snyders (1974; 1984; 2001), Scheibe (1987), Cunha (1988; 2005b; 2006), Veiga (1989), Duarte (2001b), Ribeiro (2001), Saviani (2002; 2003), Nagel (2004), Maciel e Shigunov Neto (2004). The investigative mode is exploratory and documental because it allows the following trajectory: bibliographical study from the references that discuss the contemporary society, cutting timely, from the 80s - 20th century, and spacially Brazil, period in which the neoliberal politics were implemented, expressing great reflexes in Brazilian Education; documental study of the current legislation for Brazilian higher education presenting the orientations and demands foreshadowed in these documents towards professors formation and development of pedagogical practice for this level of teaching; exposure of some relevant Brazilian authors who achieved important studies about these themes; bibliographical study about the annual meetings of ANPEd, in the GTs and in the periods mentioned above. After de documental base constitution of this thesis, the studied texts were organized in two moments: presentation of the GTs scenarios, within the problematizing questions of each text added to the researchers' view; explanation of the questions which are interrelated among the GTs studied and the subsidies analysis presented in the studies that are founded in different theoretical references and systematized by thematic axis. This thesis ends with the articulation from the author-researcher's perspective, moment in which the formation and pedagogical practice are discussed in relation to teaching in higher education and based on the references used. This research provides several contributions: analysis and reflection about studies made in ANPEd in the three GTs; assistance to professors with brief explanation of the references; systematization of the thematic axis; approaching from the theoretical concepts to the teaching practice

based on the critical and dialectical referential; possibility of using this research in studying groups aiming at initial and continuous formation. Thus, it is our goal to stimulate new researches about this theme in order to provide more and more discussion and reflection about it, for instance, analyzing the possible impacts provoked by the current researches' discussions about the higher formation pedagogy and practice for this peculiar kind of teaching in undergraduation courses.

Keywords: Professors' Formation. Pedagogical Practice. Teaching in Higher Education. ANPEd.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução do número de instituições por categoria administrativa.....	58
Quadro 2	Distribuição do número de docentes – instituições públicas e privadas.....	61
Quadro 3	Distribuição do número de docentes – conforme grau de formação (2001 a 2005).....	62
Quadro 4	Número e Percentual de Instituições e Vagas Oferecidas por Categoria Administrativa – 2005.....	73
Quadro 5	GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Número e percentual por GT de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos resumos - 2001 a 2005.....	113
Quadro 6	GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Total e percentual nos três GTs de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos resumos - 2001 a 2005.....	116
Quadro 7	GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Número e percentual por GT de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos textos completos - 2001 a 2005.....	118
Quadro 8	GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Total e percentual nos três GTs de trabalhos e	

	pôsteres apresentados na ANPEd e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos textos completos - 2001 a 2005.....	120
Quadro 9	Roteiro para leitura dos textos completos de trabalhos e pôsteres da ANPEd – período de 2001 a 2005.....	123
Quadro 10	Instituições representadas no GT Política de Educação Superior entre os trabalhos escolhidos no período de 2001 a 2005.....	125
Quadro 11	GT Política de Educação Superior: temáticas discutidas nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos no período de 2001 a 2005.....	126
Quadro 12	Instituições representadas no GT Formação de Professores entre os trabalhos escolhidos no período de 2001 a 2005.....	147
Quadro 13	GT Formação de Professores: temáticas discutidas nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos no período de 2001 a 2005...	148
Quadro 14	Instituições representadas no GT Didática entre os trabalhos escolhidos no período de 2001 a 2005.....	164
Quadro 15	GT Didática: temáticas discutidas nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos no período de 2001 a 2005.....	165
Quadro 16	Instituições representadas nos textos escolhidos nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática (2001 – 2005).....	190
Quadro 17	Instituições representadas nos trabalhos e pôsteres escolhidos nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática (2001 – 2005), ordenadas por região geográfica.....	192

Quadro 18	Distribuição dos estudos entre as agências de fomento/financiamento encontradas.....	195
Quadro 19	Modalidades investigativas encontradas nos estudos apresentados.....	196
Quadro 20	Distribuição dos referenciais teóricos entre os textos estudados dos GTs: Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática – 2001 a 2005.....	198
Quadro 21	Eixos temáticos delineados com base nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática (2001 – 2005).....	211

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Instituições representadas nos três GTs da ANPEd no período de 2001 a 2005.....	191
Gráfico 2	Número de instituições distribuídas por Unidades da Federação representadas nos trabalhos e pôsteres escolhidos no período 2001 a 2005.....	193
Gráfico 3	Distribuição das instituições quanto à categoria administrativa.....	194
Gráfico 4	Distribuição das agências de fomento/financiamento.....	195
Gráfico 5	Distribuição das modalidades investigativas encontradas nos textos.....	197
Gráfico 6	Distribuição dos referenciais teóricos entre os textos estudados dos GTs: Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática – 2001 a 2005.....	198
Gráfico 7	Representação dos eixos temáticos.....	212

## LISTA DE SIGLAS

ACE	Avaliação das Condições de Ensino
ACO	Avaliação das Condições de Oferta
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Avaliação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EDUFORUM	Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAPERGS	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
Forgrad	Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNPESQUISA/UFSC	Fundo de Incentivo à Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina
GERES	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior
GTs	Grupos de Trabalho
IES	Instituições de Ensino Superior

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PNE	Plano Nacional de Educação
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PPG/Edu	Programa de Pós Graduação em Educação
PUC RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura

UNESP

Universidade Estadual Paulista

UNICAMP

Universidade de Campinas

USP

Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	24
2	<b>DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTO SOCIAL, LEGISLAÇÃO E INVESTIGAÇÕES.....</b>	33
2.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	37
2.2	LEGISLAÇÃO VIGENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, SUAS DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	57
2.3	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	88
3	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APRESENTAÇÃO DOS CENÁRIOS.....</b>	102
3.1	ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd .....	103
3.1.1	<b>As temáticas das reuniões anuais no período de 2001 a 2005.....</b>	107
3.2	OS GTs POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA.....	108
3.2.1	<b>GT Política de Educação Superior.....</b>	109

3.2.2	<b>GT Formação de Professores</b> .....	110
3.2.3	<b>GT Didática</b> .....	110
3.3	LEITURA E SELEÇÃO DOS TRABALHOS E PÔSTERES APRESENTADOS NOS GTs ESCOLHIDOS PARA NOSSA PESQUISA.....	111
3.3.1	<b>O processo de triagem por meio da leitura dos resumos</b> .....	112
3.3.2	<b>O processo de triagem por meio da leitura dos textos completos</b> .....	117
3.4	AS PRODUÇÕES DOS GTs POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2001 A 2005: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO.....	121
3.4.1	<b>Procedimentos metodológicos adotados para leitura dos textos</b> .....	121
3.4.2	<b>O cenário delineado pelo GT Política de Educação Superior</b> .....	124
3.4.2.1	Configuração e panorama do atual sistema da educação superior brasileiro .....	127
3.4.2.2	Políticas de educação superior: intenções, possibilidades, impasses e perspectivas.....	131
3.4.2.3	Docência na educação superior: formação e dimensão pedagógica; profissão docente e responsabilidade social.....	139

3.4.3	<b>O cenário delineado pelo GT Formação de Professores.....</b>	146
3.4.3.1	Formação para a docência: entreolhares teóricos e experienciais.....	149
3.4.3.2	Docência e prática pedagógica: reflexões em movimento, sondagens e perspectivas em tempos de reestruturação flexível.....	156
3.4.4	<b>O cenário delineado pelo GT Didática.....</b>	163
3.4.4.1	Apontamentos para repensar a didática na educação superior.....	166
3.4.4.2	A profissionalização continuada para a docência na educação superior: tendências em movimento.....	171
3.4.4.3	As interdimensões do processo de ensino e de aprendizagem na educação superior: a prática pedagógica em questão.....	177
4	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE E REFLEXÃO.....</b>	188
4.1	MAPEAMENTO DOS CENÁRIOS DELINEADOS NOS GTS INVESTIGADOS.....	189
4.2	APONTAMENTOS A RESPEITO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS PRESENTES NOS TEXTOS ESTUDADOS.....	197
4.2.1	<b>Referencial fenomenológico-hermenêutico.....</b>	201
4.2.2	<b>Perspectiva estruturalista.....</b>	202
4.2.3	<b>Referencial crítico pós-estruturalista.....</b>	203

4.2.4	<b>Referencial estruturalista construtivista.....</b>	204
4.2.5	<b>Referencial estruturalista pragmático.....</b>	205
4.2.6	<b>Referencial crítico-dialético.....</b>	206
4.3	<b>TENDÊNCIAS QUE SE INTER-RELACIONAM ENTRE OS TRÊS GTS.....</b>	208
4.3.1	<b>Situação e perspectivas para a educação superior brasileira na contemporaneidade.....</b>	213
4.3.2	<b>A (re) configuração do trabalho docente circunstanciada pela reestruturação produtiva, orientações da legislação e implicações da avaliação externa.....</b>	216
4.3.3	<b>Implementação das ações institucionais: novos olhares para as exigências que se articulam na atividade docente.....</b>	219
4.3.4	<b>Formação para a docência e ação do professor na educação superior: importância da dimensão pedagógica para o processo de ensino e de aprendizagem.....</b>	221
4.3.5	<b>Os saberes docentes: elementos constituintes da identidade e profissionalidade.....</b>	223
4.3.6	<b>Docência e prática pedagógica: apontamentos teóricos e alternativas de ações.....</b>	225
4.4	<b>FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOSSO OLHAR DE PESQUISADORA.....</b>	228

5	<b>CONCLUSÃO.....</b>	243
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	251
	<b>ANEXOS.....</b>	269

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual apresenta um conteúdo complexo, cujas especificidades e singularidades, próprias deste momento histórico, não foram gestadas da noite para o dia, ou vice versa, sem que o passado fosse precursor do presente, elemento condicionante e constitutivo das tendências contemporâneas e alicerce das perspectivas futuras.

No contexto atual, caracterizado pela intensa globalização, vivenciamos modificações de toda ordem: técnico-científicas, tecnológicas, políticas, econômicas, sociais, étnicas, religiosas e culturais. Esse período, marcado pela velocidade e aligeiramento, é produzido pela revolução tecnológica e pelas orientações políticas neoliberais. Sua principal particularidade são as mudanças surpreendentes em todos os segmentos sociais, particularmente o sistema educacional em todos os níveis de ensino. Dessa forma, temos e estamos vivenciando uma trama bastante complexa que intermedeia e circunstancia as relações.

O contexto explicitado suscita uma série de discussões nos diferentes segmentos da sociedade. É dentro desse quadro que está inserida a educação superior brasileira. Cunha (2003), em seus estudos, afirma que, nas duas últimas décadas do século XX, esse nível de ensino foi palco de significativas mudanças de natureza política e econômica, implementadas pelos governos comprometidos com encaminhamentos neoliberais, mundialmente instituídos. Shigunov Neto e Maciel (2004, p. 49) entendem que o pressuposto neoliberal aplicado à educação escolar, nos seus diferentes níveis, articula-se com base em dois posicionamentos:

- 1) a pressuposição de que a instituição escolar possa ser tratada como uma organização empresarial com fins lucrativos, segundo a idéia do mercado educacional livre e sem a interferência estatal; 2) a transposição de conceitos aplicados ao setor empresarial para a área educacional.

Um outro estudioso dessa questão, Laval (2004), alerta-nos que esses aspectos da política neoliberal para os rumos escolares traduzem-se em tendências pedagógicas subordinadas à produção capitalista. Para este autor, o neoliberalismo avança sobre o sistema educacional mundial, principalmente na educação superior,

impondo um pensamento utilitarista e mercantilista, submetendo-o a pressões pela concorrência, competitividade e rentabilidade.

Em face das múltiplas exigências que se articulam no atual contexto social, marcado pelos crescentes encaminhamentos neoliberais, o professor da educação superior é instado a adotar uma nova postura,. As alterações vivenciadas na educação superior brasileira, principalmente nos cursos de graduação presenciais, abrangem diversos aspectos, como: a) crescimento acelerado (abertura de novas vagas e aumento do número de instituições, na maioria pertencentes à iniciativa privada); b) flexibilização do sistema (criação de inúmeros novos cursos para atender à demanda de mercado); c) alterações nas diretrizes curriculares (respaldadas na pedagogia das competências); d) mudanças nos critérios de ingresso de alunos nas instituições (sistemas de cotas e programa universidade para todos); e) processos de avaliação das instituições - interno (auto-avaliação) e externo (comissões designadas pelo Ministério da Educação). Esses acontecimentos têm provocado conseqüências diretas na prática pedagógica do docente que trabalha especificamente com os cursos de graduação, sejam pela heterogeneidade econômica, social, cultural e intelectual dos alunos que ingressam no ensino superior, sejam pelas exigências que emanam da atual conjuntura social, orientadas pelas legislações vigentes.

Em face desse contexto, propusemos o problema de pesquisa que se expressa da seguinte forma. Os estudos, acerca da formação de professores e da prática pedagógica para a educação superior, produzidos pelos pesquisadores das IES brasileiras e que foram apresentados nos GTs de Política de Educação Superior, Formação de Professores e de Didática, durante as reuniões anuais da ANPEd, no período de 2001 a 2005, têm oferecido subsídios teórico-práticos aos docentes para o enfrentamento das exigências decorrentes da atual conjuntura social e da legislação vigente?

Constituída nossa questão problematizadora, propusemo-nos à realização da leitura de todos os trabalhos publicados pelos integrantes dos três GTs escolhidos, no período destacado, de forma a selecionar as discussões referentes à formação de professores e à prática pedagógica de docentes da educação superior. Destacamos que a formação e a prática pedagógica foram situadas no contexto da legislação educacional e das exigências da sociedade, na contemporaneidade, porque visamos a análise dos conteúdos priorizados nesse espaço temporal.

Em razão de tal proposta, desenvolvemos nossa dissertação com base em três objetivos principais. Inicialmente, abordamos e discutimos questões relativas à educação superior brasileira no contexto histórico da sociedade, bem como, da legislação vigente, a partir da década de 80 do século XX para situar as novas orientações relativas à formação de professores e a prática pedagógica. Em seguida, levantamos e identificamos os conteúdos discutidos pelos pesquisadores docentes de três GTs da ANPEd, relativos à formação e à prática pedagógica de professores da educação superior. Por fim, analisamos, nessas produções, em face das exigências da legislação vigente, das demandas de mercado e das discussões do mundo acadêmico, os diferentes subsídios teórico-metodológicos oferecidos para os docentes da educação superior brasileira.

Cabe o esclarecimento de que, em nossa dissertação, como referência de nossa investigação, tomamos as Instituições de Educação Superior (IES) – pública ou privada. Delimitamos a análise com o tema da formação e da prática pedagógica dos docentes dos cursos de graduação, na modalidade presencial, que atuam nessas instituições, enfrentando as tendências e perspectivas do contexto contemporâneo.

Consideramos necessário explicitar nossa escolha pela ANPEd. No Brasil há muitas e importantes entidades e fóruns que também discutem as questões delimitadas em nosso trabalho. Entre elas, podemos destacar: Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação – ANFOPE; Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – Forgrad; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES; Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR; Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Escolhemos a ANPEd porque, ao mesmo tempo em que ela congrega pesquisadores da área da educação das IES mais renomadas do Brasil, sua finalidade é o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa nessa área para todos os níveis de ensino.

A delimitação do período de 2001 a 2005, como recorte temporal de nosso estudo das produções dos três GTs escolhidos da ANPEd, deve-se a duas razões: 1) Cinco anos é o período de referência que se observa da produção acadêmica de um pesquisador, válidos para concursos, mudança de nível na carreira acadêmica, elaboração de currículo profissional; 2) Como a atual LDB foi aprovada em

dezembro de 1996, considerando-se que os trabalhos aqui analisados foram apresentados no período de 2001 a 2005, desde a aprovação da lei até o primeiro ano especificado para este estudo, passaram-se quatro anos. Esse distanciamento é favorável, pois se presume que os pesquisadores tiveram um tempo razoável para observar e se posicionar em face das medidas encaminhadas.

Entendemos que as discussões a respeito da formação de professores e da prática pedagógica na educação superior, nos três GTs escolhidos, se inter-relacionam, permitindo o levantamento de discussões comuns no que diz respeito à integração do ensino com a pesquisa, ao perfil profissional que se exige do professor diante das tendências da sociedade contemporânea, aos limites impostos pela conjuntura social e pela legislação vigente para a docência, e às perspectivas e possibilidades de transformação.

Outro aspecto que consideramos necessário explicitar é a escolha dos estudos apresentados por pesquisadores da área pedagógica: são docentes que se dedicam a estudar essas questões e sustentam suas análises com conhecimento teórico-prático.

Nossa dissertação está vinculada à nossa trajetória acadêmica e ao trabalho de assessoria que desenvolvemos no setor de apoio pedagógico de uma instituição de educação superior. Foi por meio das atividades pedagógicas que desenvolvemos nesse local, do contato com os docentes dos diversos cursos, de forma direta (observação de aulas e participação em bancas de processo seletivo docente) e de forma indireta (análise das avaliações de aprendizagem e dos resultados das pesquisas de opinião dos alunos sobre seus professores) que sentimos a necessidade de realização de um estudo a respeito da formação e da prática pedagógica para a docência na educação superior.

Percebemos consideráveis diferenças entre os docentes que têm e os que não têm formação pedagógica, independentemente da concepção teórica que sustenta suas práticas, em diversos aspectos: na maneira como elaboram os objetivos e informam os procedimentos didáticos que norteiam seus planos de ensino; na forma como introduzem um novo conteúdo aos alunos, desenvolvem suas aulas, estabelecem relações com outras informações, formulam perguntas aos alunos para promover a atenção às aulas, elaboram as questões para as avaliações de aprendizagem.

Consideramos que a escolha desta temática continua a ser importante porque, historicamente, na educação superior brasileira, no que diz respeito à formação do docente para este nível de ensino, priorizou-se a racionalidade técnica, secundarizando-se os demais aspectos. Entendemos e realizamos nosso trabalho com base na concepção de que a racionalidade técnica

[...] diz respeito à lógica racional orientada pelos procedimentos técnicos. De qualquer modo, a técnica responde a uma necessidade, demanda ou exigência histórica de um grupo ou de segmentos de uma estrutura social. Embutidas na concepção de técnica estão as noções de invenção, inovação e progresso técnico próprias de cada cultura, no caso a capitalista (ARAÚJO; CIANALLI, 2006, p. 291)

É importante observar que a submissão do homem à racionalidade institucionalizada, conforme discute Rouanet (1987) é apresentada como necessária à promoção do bem-estar. No entanto, em razão dos encaminhamentos econômicos e políticos, essa mesma racionalidade constitui-se em fundamento de legitimação da dominação e exploração, uma vez que restringe a liberdade e contribui para manter a desigualdade.

Outro aspecto é que a trajetória histórica da educação superior brasileira é recente, quando comparada à de outros países: anteriormente à vinda da família real ao Brasil, em 1808, era praticamente inexistente E, até o início da década de 30 do século XX, a formação em nível superior existia apenas para profissionais liberais.

Durante todo esse período, o processo de ensino pautou-se na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos estabelecidos e o relato de experiências profissionais bem sucedidas. Isso significava que as instituições procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades, para ingressar nos quadros do magistério do ensino superior. Logo, quem fosse bem sucedido em seu campo de atuação seria um bom professor daquela área.

No período da República Populista, entre os anos de 1945 a 1964, a educação superior brasileira passou por um processo intenso de mudanças. Observa-se que o aumento quantitativo de instituições e desenvolvimento de pesquisas ocorreram de acordo com as necessidades que a modernização do país demandou à época. No entanto, para a função de docente do nível superior, continuou a se exigir apenas o bacharelado e o exercício competente da respectiva

profissão, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades e a pesquisa já fosse um investimento em ação.

Em razão das necessidades de pesquisas e estudos relacionados ao desenvolvimento do país, houve grande expansão dos cursos de pós-graduação a partir da segunda metade da década de 60 do século XX. Nesse contexto de mudanças, a exigência de qualificação do professor foi alterada, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, com o oferecimento de cursos de mestrado e doutorado. Contudo, nas questões relacionadas à formação para a docência no ensino superior continuou-se dando ênfase à racionalidade técnica.

É somente a partir do final da década de 80 e início de 90 do século XX que começaram a ser publicados estudos com essa preocupação, ou seja, a questão da formação pedagógica para a docência no ensino superior passa a ser discutida e enfatizada pelos pesquisadores da educação escolar (SCHEIBE, 1987; CUNHA, 1988; VEIGA, 1989, PIMENTEL, 1993). Este é um dado importante, que nos revela que a temática é recente, se comparada às pesquisas feitas sobre este mesmo aspecto nos demais níveis de ensino escolar brasileiro. O momento histórico vivido durante a década de 80 do século XX foi propício para estas produções. Nesse período, com o retorno ao país dos exilados (Lei da anistia data de agosto de 1979) e o fim da ditadura militar, em 1985 (início da Nova República), muitos acontecimentos cobriram o Brasil de esperanças e de novas expectativas, em todos os segmentos sociais, especialmente no educacional.

Nos últimos anos, inúmeros trabalhos acadêmicos abordaram o tema da formação de professores e da prática pedagógica para os diferentes níveis de ensino, principalmente, para a Educação Básica. Estudos da mesma natureza com foco na docência na educação superior também começaram a ser publicados com maior freqüência. Entre esses estudos, destacamos: Vasconcelos (1996), Masetto (1998, 2003), Veiga (1998, 2005), Leite (1999), Veiga e Cunha (1999), Isaia (2000), Morosini (2000), Pimenta e Anastasiou (2001), Cunha (2000, 2005a, 2005b, 2006). Esses pesquisadores salientam a necessidade da ampliação dessas discussões e lamentam que a docência na educação superior ainda seja um campo pouco explorado.

Quanto ao que nos propusemos nesta pesquisa - discutir a formação e a prática pedagógica para a docência no ensino superior – respaldamo-nos no

seguinte argumento: toda formação oferece sustentação à prática e, toda prática reflete o que a formação proporcionou. Desta forma, não vemos possibilidade de discutir situações envolvendo questões da prática pedagógica, sejam positivas ou não, sem que os aspectos relacionados à formação estejam presentes.

Consideramos que a formação e a prática pedagógica dos docentes da educação superior é uma temática relevante porque, de acordo com o censo de 2005, o ensino é a atividade principal da grande maioria das instituições brasileiras de educação superior. Essa característica que marca a educação superior brasileira, na atualidade, não é recente, de acordo com as explicações de Cunha (2000, p. 153); suas raízes estão na educação jesuítica; na maneira como foram conduzidas as instalações das instituições no século XIX, com o consentimento de Portugal; e na multiplicação ao longo dos anos, principalmente de escolas de ensino superior isoladas.

Segundo os dados mais recentes, em relação à organização acadêmica, o Brasil conta com 2165 instituições, das quais 231 são universidades, representando 10,6%, e 1934 não são universidades, representando 89,4%. As universidades desenvolvem ensino, pesquisa e extensão; as não universidades, que compreendem os centros universitários e as demais faculdades e cuja prioridade está no ensino, logram como atividades secundárias a pesquisa e a extensão.

Outro argumento que torna positiva nossa investigação é o de que a exposição e a análise de dados de outros pesquisadores, relativos à formação e à prática pedagógica em diferentes contextos e que foram examinados por diferentes concepções teóricas, tornaram-se relevantes. Em quais aspectos? Essas produções não só ofereceram uma análise daquilo que as pesquisas apresentaram, mas também ofereceram subsídios e referências direcionados à resolução de questões relacionadas à formação e à prática pedagógica dos professores da educação superior no contexto atual.

Isso posto, apresentamos a constituição formal de nossa dissertação. Sua organização é conseqüência de muitas leituras, análises, discussões, reflexões e sugestões feitas pela banca que constituiu o nosso Exame de Qualificação.

A primeira seção compreende esta parte introdutória, na qual apresentamos o tema, o objeto, os objetivos, a justificativa, os referenciais de análise de nossa pesquisa. Nesta introdução, tivemos a intenção de deixar o leitor próximo do método

de pesquisa que utilizamos, sem realizarmos uma retórica a seu respeito, mas pela forma como encaminhamos e constituímos cada uma das seções.

Denominamos a segunda seção de “Docência na educação superior: contexto social, legislação e investigações”. Nessa parte, com base no contexto histórico, abordamos e discutimos questões relativas à educação superior brasileira, bem como a legislação vigente, a partir da década de 80 do século XX, de forma a analisarmos as novas orientações relativas à formação de professores e a prática pedagógica. Finalizamos a seção com a apresentação de estudos publicados por pesquisadores brasileiros a respeito dessa temática, limitando-nos ao recorte temporal especificado para nossa investigação.

O título “Formação de professores e prática pedagógica para a docência na educação superior: apresentação dos cenários” refere-se à nossa terceira seção. Nessa seção levantamos e analisamos, de forma preliminar, os conteúdos que foram discutidos pelos pesquisadores e docentes, relativos à formação e a prática pedagógica de professores da educação superior, nos trabalhos e pôsteres dos GTs de Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática, apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2001 a 2005. Organizamos a seção em dois momentos. Iniciamos com uma breve apresentação da ANPEd e dos três GTs e, em seguida, trazemos os critérios adotados para escolha dos textos completos e as informações quantitativas obtidas. No segundo momento fazemos uma análise qualitativa do material selecionado em cada um dos GTs.

Intitulamos a quarta seção de “Formação de professores e prática pedagógica para a docência na educação superior: análise e reflexão”. Com base nos trabalhos e pôsteres apresentados pelos pesquisadores e docentes nas reuniões da ANPEd, conforme levantado e analisado, preliminarmente, na seção 3, identificamos e analisamos os subsídios teórico-metodológicos que ali se oferecem aos docentes da educação superior, em face das exigências da legislação vigente, das demandas de mercado e das discussões do mundo acadêmico. Iniciamos com o mapeamento dos cenários delineados nos três GTs investigados; na seqüência, apresentamos uma abordagem a respeito das metodologias investigativas encontradas e dos referenciais teóricos dos textos presentes nos trabalhos e pôsteres, analisando as questões que se articulam entre as discussões dos autores. Em continuidade, fazemos a apresentação dos subsídios, sistematizados por eixos temáticos. Por fim,

com base no referencial teórico que adotamos, apresentamos nosso posicionamento em relação à formação e à prática pedagógica para a docência na educação superior.

Na conclusão de nossa dissertação, sustentadas na concepção teórica explicitada em nossa análise, pretendemos fazer uma reflexão acerca daquilo que é afirmado no momento atual, por meio das tendências econômicas e políticas, da legislação vigente e dos trabalhos apresentados e também oferecer possibilidades de outras investigações.

O levantamento, a exposição e a divulgação de situações concretas pesquisadas, nas quais o docente da educação superior possa se reconhecer como elemento integrante de uma relação, bem ou mal sucedida, são fundamentais para mudanças de postura. Esses elementos permitem-lhe identificar-se como sujeito partícipe de uma situação que não pertence somente a ele, mas que tem relação com o contexto social de todos os envolvidos.

O foco fundamental da educação superior, relativamente à formação de profissionais, é de que os mesmos estejam preparados para a construção de uma sociedade melhor. Essa preparação está, de acordo com o referencial do materialismo histórico-dialético, diretamente relacionada à prática pedagógica desenvolvida pelo docente da educação superior. Portanto e para tanto, o professor, deste nível de ensino, precisa ensinar retirando as vendas dos olhos de seus alunos. Para fazer isso, é necessário que o professor retire primeiro as vendas de seus próprios olhos, isto é, seja um profissional crítico radical, com amplo e profundo conhecimento da realidade social, do conhecimento específico, do conhecimento pedagógico; seja um profissional que ofereça subsídios para que seus alunos rompam com as visões e concepções parciais, imediatas e simplistas da sociedade, do homem, da educação, da política. Nesse sentido, conhecer, entender, posicionar-se e conseguir desenvolver um trabalho pedagógico, no qual os limites e as possibilidades da sociedade sejam o ponto de partida e de chegada, é o grande desafio a ser enfrentado pela e na educação superior brasileira.

## **2 DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONTEXTO SOCIAL, LEGISLAÇÃO E INVESTIGAÇÕES**

Nesta seção, procedemos a um estudo da literatura pertinente ao nosso objeto de pesquisa, de forma a construirmos um marco referencial que o sustente teoricamente e nos auxilie a situá-lo no contexto histórico da sociedade capitalista, especialmente no período posterior à década de 80 do século XX. Nesse momento quando proliferam as políticas neoliberais, explicitam-se também as novas orientações para a formação de professores e para a prática pedagógica nesse nível de ensino.

Com base nesse contexto, fazemos uma apresentação da legislação vigente para a educação superior brasileira, destacando as novas orientações e exigências para a docência neste nível de ensino.

Por último pontuamos trabalhos publicados que analisam a Educação Superior Brasileira. O procedimento adotado visa a evidenciar os aspectos que esses autores brasileiros publicaram acerca da formação do professor e da prática pedagógica para a docência neste nível de ensino em nosso país.

Como fio condutor da análise, apresentamos uma síntese das reflexões de Karl Marx, contidas no “Prefácio à Contribuição à crítica da economia política”, escrito em 1859

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência (MARX; ENGELS, 1980, p. 301).

A idéia essencial presente nesta passagem é de que, para explicar a maneira de pensar dos homens, sua forma de se relacionar social, política e intelectualmente, de se educarem uns aos outros, é preciso compreender a sociedade como um todo,

analisar todos os seus determinantes: estrutura, forças e relações de produção. Para o encaminhamento dessa idéia, são bastante significativas as colocações de Gramsci (1978, p.47) a respeito das relações entre indivíduo e sociedade:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em interação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo.

É no interior das relações sociais mais amplas que o indivíduo se desenvolve, é no desenvolvimento dessas relações que ele se torna um ser pertencente ao gênero humano. Isto significa que as representações mentais da realidade que os homens constroem são determinadas pela prática social, como afirmam Marx e Engels na seguinte passagem de A Ideologia Alemã:

Os homens são os produtores das suas representações, idéias etc., mas os homens reais, os homens que realizam, tais como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do intercâmbio que a estas corresponde até às suas formações mais avançadas. A consciência nunca pode ser outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda a ideologia os homens aparecem de cabeça para baixo como numa câmara obscura, é porque este fenômeno deriva do seu processo histórico de vida, da mesma maneira que a inversão dos objetos na retina deriva do seu processo diretamente físico de vida (MARX; ENGELS, 1984, p. 22).

Com tais pressupostos, é possível definir: a prática como toda a ação do homem sobre a natureza e sobre os outros homens e a teoria como a organização das representações que ele constrói sobre objetos ou fenômenos, num sistema conceitual elaborado segundo critérios lógicos (estes, por sua vez, igualmente construídos pelo homem).

De acordo com Sánchez Vásquez (1977, p. 193), “[...] o que caracteriza a atividade prática é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto”, ao passo que a atividade teórica “[...] só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 202)

O autor oferece-nos subsídios para afirmar que a prática pedagógica é uma atividade humana específica, que se desenvolve no âmbito da realidade natural e social, ou seja, deve ser analisada como parte das relações sociais. É dessa perspectiva que ele expõe sua concepção a respeito da relação entre teoria e prática, elucidando assim os caminhos de nossa análise da formação e do trabalho docente:

Na verdade, a história da teoria (do saber humano em seu conjunto) e da práxis (das atividades práticas do homem) são abstrações de uma só e verdadeira história: a história humana. É uma prova de mecanicismo dividir abstratamente em duas partes e depois tentar encontrar uma relação direta e imediata entre um segmento teórico e um segmento prático. Essa relação não é direta nem imediata, fazendo-se através de um processo complexo, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria, e outras desta à prática. A atividade prática que hoje é fonte da teoria exige, a seu turno, uma prática que ainda não existe, e desse modo, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva (SÁNCHEZ VÁSQUEZ 1977, p. 233)

O que o autor nos ensina é que a reflexão, que constitui a articulação constante entre teoria e prática, possibilita a transformação das representações e das ações concretas sobre a realidade num processo dialético. Em outras palavras, mudanças que o homem provoca em seu meio, com sua atividade, determinam alterações em suas representações da realidade. Reciprocamente, mudanças nessas representações (e nas teorias) possibilitam novas formas de atividade, num processo contínuo de transformação mútua.

Sánchez Vásquez (1977) ressalta a importância da consciência da práxis e sustenta que a consciência exige conhecimento, pois teoria e prática são imbricadas e dependem uma da outra.

Ribeiro (2001) assevera que, de acordo com o materialismo histórico dialético, práxis é a atividade prática humana, em que, a um só tempo, o homem produz objetos e a si mesmo. Nessa perspectiva, a educação é uma atividade humana que,

[...] como as demais formas de atividade humana, está condicionada por esta finalidade; finalidade que não é algo acabado, posto em abstrato, e sim uma finalidade que se põe e se resolve infinitamente na história, finalidade de construção/constituição de um ser humano cada vez mais humano (RIBEIRO, 2001, p.13).

A autora, ao tratar a prática pedagógica como uma forma específica de práxis, explica que “[...] a dimensão educativa da atividade prática humana decorre da relação entre esta prática e as finalidades que a dirigem” (RIBEIRO, 2001, p. 15). Segundo Sánchez Vásquez (1977, p. 202) as formas específicas de práxis “[...] nada mais são do que formas concretas, particulares, de uma práxis total humana, graças a qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e humaniza a si próprio”.

Veiga (1989, p.16) também nos oferece uma importante contribuição ao afirmar que a prática pedagógica é uma prática social, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos específicos: “[...] o lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho”. Já o lado objetivo da prática pedagógica, segundo a autora,

[...] é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, satisfazer determinada necessidade humana (VEIGA, 1989, p.17).

O que caracteriza ou identifica uma forma específica de práxis, segundo Ribeiro (2001), é a natureza da necessidade. Explica que a atividade educacional compreende duas finalidades que se complementam. A finalidade mediata relaciona-se à satisfação da necessidade de todo ser humano de se produzir como ser humano. A finalidade imediata corresponde à

[...] necessidade que todo ser humano tem de compreender a um tempo, o que foi feito/produzido, o que está sendo feito/produzido e o que pode, tem de ser feito/produzido. Neste processo se insere e adquire sentido o que cada um fez/produziu, está fazendo/produzindo e pode, tem responsabilidade de fazer/produzir (RIBEIRO, 2001, p. 29).

Dessa forma, a finalidade imediata da educação é tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual estamos teórica e praticamente inseridos. De acordo com Veiga (1989, p. 17):

A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.

Sobre esta questão, Ribeiro (2001, p. 40) acrescenta, ainda, que: “[...] a atividade educacional escolar se caracteriza como uma forma específica de atividade prática humana, ou seja, de práxis, ainda que tenha finalidade imediata, matéria-prima, instrumentos e produtos nucleares de natureza teórica”.

Tomando como parâmetro esses pressupostos teóricos, para examinar as questões propostas nesta pesquisa, compreendemos que a prática pedagógica se faz e se refaz articuladamente no interior das relações históricas e sociais nas quais está inserida como parte integrante dessa totalidade.

Alicerçadas neste posicionamento teórico passaremos a uma reflexão a respeito do panorama em que se inscreve, na atualidade, a educação superior brasileira, pontuando as orientações para a formação e a prática pedagógica do professor desse nível de ensino.

## 2.1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As constantes e rápidas mudanças da atual fase da sociedade capitalista que se manifestam como: imediatismo, descentramento, relativismo, flexibilidade, modismos são resultantes do processo de globalização do capital associado às práticas neoliberais e concepções pós-modernas. Nessa ótica, de acordo com Bauman (2001) velocidade, mobilidade, inconstância são palavras-chave.

Alguns elementos essenciais devem ser destacados do panorama atual. O primeiro ponto é que o momento contemporâneo é resultante do processo histórico de desenvolvimento do capitalismo, cuja formação se inicia no final da Idade Média, percorre o colonialismo do século XIX e se desenrola durante todo o século XX.

Outro aspecto importante a ser demarcado é que a sociedade capitalista tem como objetivo fundamental produzir para acumular, concentrar e centralizar o capital. Deixam de ser prioridade, portanto, nessa perspectiva, os homens e as necessidades humanas. Elas estão subordinadas às determinações imanentes da produção capitalista, cujo objetivo principal é o lucro.

Algumas considerações a respeito dos acontecimentos que marcaram a trajetória histórica do século XX podem esclarecer aspectos importantes do recorte temporal definido para nossa investigação, ou seja, esclarecer o porquê de, nas duas últimas décadas desse século, ter-se iniciado o processo de implementação das políticas neoliberais, que se expandiram mundialmente.

O século XX foi chamado por Eric Hobsbawm (1995) de “A era dos extremos”. Esse historiador afirma que o século XX teve seu início em 1914 com a Primeira Guerra Mundial, e se encerrou com a queda do muro de Berlim, em 1991. Registra três diferentes momentos: a “era da catástrofe”, que compreende o intervalo entre as duas guerras mundiais e a crise econômica de 1929; “a era do ouro”, ou a expansão do consumismo capitalista, mais ou menos entre 1947 e 1973; e “o desmoronamento”, entre 1970 e 1991, momento em que o declínio dos sistemas institucionais abriu espaço para a brutalização política e à irresponsabilidade teórica da ortodoxia econômica. É importante observar que esses acontecimentos não se deram ao mesmo tempo e de forma igual em todos os lugares, pois a história não se articula de forma linear, existem particularidades.

De acordo com esse historiador, o que confere coerência e sentido a um “século de oito décadas” é o caráter global dos acontecimentos traumáticos que o marcaram. Em nenhum outro momento da história existiu uma economia mundial única e universal capaz de transcender as características particulares das diferentes formações nacionais como a que se firmou no século XX. Ele esclarece, ainda, que o progresso científico e tecnológico não significou, necessariamente, a melhoria das relações humanas e a qualidade de vida da população mundial. O século da corrida espacial, da engenharia genética e de tantas outras maravilhas criadas pelo homem foi também o século da invenção das fórmulas de destruição em massa, do genocídio e da completa intolerância. Mesmo com tantos meios de comunicação para aproximar os homens, nunca estivemos tão distantes e impessoais: o outro se tornou um estranho. Nesta perspectiva, Hobsbawm (1995) evidencia que ciência e

tecnologia não produzem, necessariamente, bem-estar e fraternidade, pois são acessíveis apenas para uma parcela minoritária da população.

Ao discutirem essas questões que caracterizam o século XX, Frigotto e Gentili (2002) explicam que o desenvolvimento científico e tecnológico não foi sequer capaz de erradicar a fome e a miséria, mesmo que se tenha produzido o suficiente para o triplo da população humana existente no planeta. Segundo eles, esse fenômeno ocorre em razão do seguinte paradoxo: de um lado, o desenvolvimento e a crescente multiplicação da ciência e da tecnologia levaram o ser humano a rever as perspectivas do seu futuro; por outro lado, ocorreu o mais profundo e brutal processo de concentração de renda para uma minoria da população, cuja contrapartida foi uma absurda e injustificável desigualdade social, que faz com que atualmente um terço da população mundial viva abaixo da linha da pobreza.

Com efeito, de acordo com os dados divulgados no Relatório do Desenvolvimento Humano 2006, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), cerca de 90% da riqueza mundial concentra-se na América do Norte, na Europa e na região pacífico-asiática (Japão e Austrália). Especificamente quanto aos indicadores de pobreza, existem 2,8 bilhões de pobres no mundo, sendo que destes, 1,3 bilhões vivem na absoluta miséria. Nesse relatório o Brasil é apresentado o 10º mais desigual, em uma lista de 126 países, situando-se à frente apenas da Colômbia, Bolívia, Haiti e de 5 países da África Subsaariana. Em nosso país os 10% mais ricos são detentores de 45,8% da renda total.

A miséria, o desamparo e a exploração fazem parte do cotidiano da grande maioria dos habitantes do planeta neste início do século XXI, cuja causa triste e vergonhosa recai sobre as relações entre os homens e não sobre sua capacidade produtiva.

Com base nestas considerações, podemos retomar as duas últimas décadas do século XX e analisar as novas tendências e orientações que, tendo origem no processo de globalização neoliberal, integram-se às especificidades nacionais. A elas estão, necessariamente, relacionadas à formação de professores e à prática pedagógica na educação superior. Nesse quadro sinalizam-se tensões, adaptações e lutas que revelam embates mais amplos produzidos no contexto da sociedade brasileira. São estas as questões que abordamos para dar seqüência ao nosso estudo.

Globalização e neoliberalismo são termos muito presentes nos diferentes contextos da agenda mundial atual. Embora associados, com maior frequência, aos aspectos econômicos, eles estão interligados e diretamente interconectados com todos os fenômenos sociais, políticos e culturais da sociedade contemporânea. Neste sentido, Dias Sobrinho (2005, p. 51) ao refletir a respeito de globalização e desenvolvimento científico, sustenta que:

A globalização vem trazendo transformações de grande impacto sobre a vida das pessoas. De modo particular, as conquistas nas áreas do saber e os avanços fantásticos nos diversos setores tecnológicos, de modo incisivo na tecnologia da informação, estão promovendo uma grande revolução na história da humanidade. Em termos técnicos e científicos, a humanidade atingiu estágios de desenvolvimento jamais antes alcançados.

Atento às contradições, o autor observa ainda que “[...] para mais da metade da população mundial, a globalização está significando mais miséria, mais fome, mais violência, mais exclusão, mais desemprego, mais concentração de rendas, mais insegurança...” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 52). E sinaliza que vivenciamos uma crise global que se reveste de aspectos aparentemente particulares, como é o caso da crise de sentidos, de valores, de paradigmas, que afetam a educação, uma vez que interferem nas relações sociais, formativas e na produção de conhecimentos.

O processo de globalização não é recente, pois vem sendo gestado concomitantemente ao desenvolvimento histórico da humanidade. São as condições mais recentes, especialmente com o progresso tecnológico e científico, que permitiram que esse processo se acentuasse nos últimos trinta anos.

A definição de globalização é socialmente construída: tem raízes históricas e determinantes ideológicos. Não compreende apenas a dimensão econômica, embora essa prevaleça sobre as demais, mas incorpora também as dimensões política, cultural, ecológica, organizacional, entre outras. O determinismo econômico, que vem marcando o conceito de globalização na sociedade capitalista contemporânea pode mascarar e até mesmo desviar a discussão, levando-a a passar ao largo dos interesses presentes nas demais dimensões.

A globalização é um processo que compreende um conjunto de transformações mundialmente instituídas cuja tendência é a interdependência

econômica dos povos e países do planeta. “Assim o processo de ‘globalização’ é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado” (DUARTE, 2001a, p. 46, grifo do autor).

Hirst e Thompson (1998, p.11) trazem à tona questões fundamentais do nosso tempo, destacando o aspecto ideológico presente na retórica da globalização. Eles afirmam que a globalização é um mito, utilizado como álibi para justificar o estado atual das questões sociais. Nesse sentido, o mercado aparece como uma espécie de entidade metafísica, pois exime os governos de qualquer culpa e, assim, desloca o foco das atitudes e decisões político-administrativas.

A globalização em curso, de acordo com Castells (2005), abarca diferentes âmbitos, como: avanços na tecnologia de comunicação via redes de transmissão de dados; mudanças radicais no sistema produtivo; desenvolvimento da biotecnologia e da medicina; crescente internacionalização da economia e fortificação do sistema financeiro mundial; fortalecimento de uma rede de “cidades globais” de comando da economia mundial; aumento da concentração de renda, do desemprego e da violência urbana em várias cidades do mundo; mudanças no padrão cultural.

Castells (2005, p.50) sustenta que o processo de reorganização do sistema de produção capitalista, proposto pelas políticas neoliberais a partir de 1980, “tem na revolução tecnológica sua base essencial, pois foi a que mais contribuiu para as rápidas transformações que aconteceram e também àquelas que ocorrem na atualidade”. Esse mesmo período tem como característica marcante a projeção mundial do neoliberalismo.

As mudanças propostas pelas políticas neoliberais nos diferentes países contemplam, principalmente, a recomposição produtiva, a diminuição significativa das responsabilidades do Estado quanto ao atendimento às necessidades essenciais da população e a viabilização de uma proposta educacional em consonância com as metas da economia de mercado globalizada. No Brasil, a adoção dessas políticas teve início na década de 90 do século XX, precisamente com o governo de Fernando Collor de Melo.

Em 1980, enquanto o neoliberalismo se propagava em muitos lugares do planeta, os brasileiros vivenciavam ainda o fim da ditadura militar, a “abertura” política e o movimento pelas “diretas já”. Frigotto (2006, p. 34), ao tratar da relação entre o estrutural e o conjuntural, como delimitadora das políticas de educação

tecnológica e profissional, desenvolvida no Brasil nos anos de 1980 e 1990, deixa claro o que significou esse período:

Podemos assumir a visão de que a década de 1980 foi uma dura travessia da ditadura à redemocratização em que se explicitou, com mais clareza, os embates entre as frações de classe da burguesia brasileira (industrial, agrária e financeira) e seus vínculos com a burguesia mundial e destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais que se desenvolveram em seu interior. A questão democrática assume centralidade nos debates e nas lutas em todos os âmbitos da sociedade ao longo da década.

O autor explica que, nessa década, definiu-se uma conjuntura em que se tentou romper com o regime da ditadura e seu modelo econômico-social, mas, ao mesmo tempo, a ruptura se mostrou restrita e parcial. Na verdade, o que acontecia nesse momento, era uma mudança significativa, que se revelou, ao seu término, um alargamento das desigualdades e um adensamento de poderosos aparelhos de hegemonia, como é o caso de instituições políticas criadas ou moldadas com o objetivo de manter os interesses da classe privilegiada e dominante.

A primeira metade da década de 1980 caracteriza-se por movimentos lentos de conquistas democráticas elementares, mas, ao mesmo tempo, de clara resistência das forças de direita que estavam instaladas na força bruta da ditadura no tecido social amplo (FRIGOTTO, 2006, p. 36).

A segunda metade da década de 80 é inaugurada com a eleição de Tancredo Neves, cujo vice-presidente foi José Sarney. Para Frigotto (2006, p. 37), tanto o perfil de ambos quanto a forma indireta da eleição, explicitam o teor conservador e emblemático da transição democrática. Nesse período de esperança e de crescimento dos movimentos sociais, apostou-se na reconquista dos direitos sociais e políticos. Foram essas as tendências que deram o tom ao processo de elaboração da Constituição Brasileira de 1988. “A Assembléia Nacional Constituinte inicia-se em 1987 e se encerra, em 1988, com a aprovação da nova Constituição que sem dúvida, contabiliza ganhos significativos para os direitos políticos, sociais e subjetivos” (FRIGOTTO, 2006, p. 38).

Souza (2004) pontua que embora as mudanças políticas ocorridas nos anos de 1980 sejam pontos favoráveis, nossa economia, nesse percurso, foi marcada por grandes desacertos. O aumento da subordinação aos credores externos promoveu

grande estagnação econômica, período hoje conhecido como o das “décadas perdidas”. A título de esclarecimento, o autor assinala que, entre 1980 e 1993, tivemos, no Brasil, cinco programas de congelamento de preços e nove de estabilização; a moeda mudou cinco vezes e foram criados onze índices diferentes para medir a inflação.

Os estudos realizados por Silva (2001) indicam que esse período de crises e incertezas produzidas pelos altos índices de inflação, repercutiu na educação superior. Um dos principais reflexos foi a diminuição do número de candidatos inscritos para prestar exames vestibulares, o qual baixou de 1,8 milhões, em 1980, para 1,5 milhões, em 1985, voltando a crescer somente a partir de 1989. O autor observa que essa situação problemática

[...] desencadeou maior movimentação da comunidade científica principalmente por meio da Academia Brasileira de Ciências, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), convergindo para dois focos que ofereciam boas perspectivas de renovação: a implantação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985, do qual se esperava grande dinamismo e inovação na política de pesquisa aplicada; e a Assembléia Nacional Constituinte de 1987, que oferecia oportunidades de diálogo e discussão de propostas em favor da atividade científica e da educação em todos os seus níveis (SILVA, 2001, p. 273).

O autor assinala, ainda, que, em 1985, na 37ª reunião anual da SBPC foi elaborado um documento, com uma série de recomendações, sugerindo, por exemplo, a associação entre o Ministério da Ciência e Tecnologia e o Ministério da Educação. Essa junção tinha por objetivo encontrar soluções para problemas das instituições tanto na graduação como na pós-graduação. O documento sugeria também a necessidade de reformular a carreira docente, tomando-se o mérito científico e a atividade docente como base para tal.

Frigotto (2006, p. 39) destaca que nos anos 80 do século XX enraizou-se, no campo educacional a idéia de democratização substantiva como uma reação ao caráter autoritário das medidas efetivadas ao longo da ditadura militar.

O confronto no âmbito da concepção de práticas educativas na escola dá-se entre tecnicismo, economicismo, fragmentação, dualismo e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica. Trata-se de conceitos, por um lado de tradição republicana (escola pública, laica,

gratuita e universal) e, por outro, de tradição marxista (unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica).

A chegada do modelo neoliberal ao Brasil, na década de 90 do século passado, foi marcada por inúmeras medidas, principalmente econômicas. Destacam-se as que provocaram maior impacto na sociedade brasileira: reestruturação do sistema produtivo com o avanço das novas e modernas tecnologias; inúmeras privatizações das organizações estatais; enxugamento das responsabilidades do Estado nos setores como educação, saúde e transporte rodoviário; viabilização de projetos educacionais, em sintonia fina com as metas do mercado econômico.

Alvo estratégico para a viabilização das medidas mencionadas, as instituições de ensino superior foram diretamente afetadas, tanto na dimensão das políticas educacionais quanto na dimensão didático-pedagógica organizacional. Para Dias Sobrinho (2005, p.69), esta é uma questão que traz à tona um dilema para as instituições de educação superior e para os professores, pois “[...] importantes passaram a ser a formação pragmática, o conhecimento útil, a capacidade de oferecer respostas imediatas às necessidades do momento, para satisfação do indivíduo e das empresas”.

Os impactos nas relações humanas, especificamente as ligadas ao trabalho e à educação escolar, foram intensos. As transformações do capitalismo refletem-se em momentos de incertezas, intensas preocupações e grandes contradições sociais.

Entre os autores que abordam as questões acima citadas, podemos destacar Gentili e Silva (1994), Bauman (1999; 2001), Frigotto (2002), Frigotto e Gentili (2002), Antunes (2004), Sennet (2004), Laval (2004), Dias Sobrinho (2005). Ao discutirem as relações entre os conflitos que caracterizam a conjuntura organizacional da sociedade contemporânea e os embates nos diferentes níveis de ensino do sistema educacional, eles são unânimes em afirmar que as mudanças ocorridas na produção, na economia, na política e na cultura têm afetado toda a nossa forma de sentir, pensar e viver o mundo.

Segundo Sennet (2004), as contínuas transformações resultantes da expansão do “capitalismo flexível” (termo utilizado pelo autor nesta obra para explicar as propostas neoliberais) não atingem apenas os grandes centros mundiais, mas estão disseminadas em todos os espaços do planeta. Ele salienta também que “[...] o sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade

consiste em três elementos: reinvenção descontínua das instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização” (SENNET, 2004, p. 54).

Para Bauman (2001), as transformações contemporâneas acentuam a dissolução das instituições sociais. Argumenta que os posicionamentos consolidados historicamente estão, de certa forma, em processo de liquefação e a modernidade imediata é "leve", "líquida", "fluida". Ainda, segundo o autor, mutação, mobilidade, flexibilidade, velocidade e inconsistência são aspectos que caracterizam a nova ordem, induzem ao individualismo e, conseqüentemente, promovem o enfraquecimento do coletivo como também a forte prevalência do relativismo em todos os segmentos sociais.

Atualmente, vivenciamos intensamente o ideário neoliberal da modernidade. Por isso, julgamos pertinente apresentar, nesta parte do nosso trabalho, as principais características do modelo econômico neoliberal, bem como também as tendências pós-modernas, as quais estão diretamente relacionadas à educação escolar, em sua constituição histórica.

Após a Segunda Guerra Mundial, a política do Estado de Bem Estar Social foi adotada em vários países e, por meio de recursos disponibilizados pelos governos, apresentou-se como uma forma de atender às necessidades fundamentais da população. A partir dos anos de 1960 desencadeou-se a grande crise do Estado de Bem Estar Social e o neoliberalismo foi apresentado como a melhor alternativa para a definição das novas funções do Estado. Essa política ocorreu, sobretudo, nos países desenvolvidos, cujos investimentos no sistema previdenciário, na geração de empregos e no crescimento asseguraram, de um modo geral, esses direitos aos seus cidadãos. Entretanto, isto implicou uma progressiva oneração do Estado, o que conduziu os governantes das nações mais ricas e desenvolvidas a serem receptivos a uma nova proposta de organização estatal.

Importante considerarmos neste contexto dois acontecimentos históricos marcantes pós Segunda Guerra: a Guerra Fria que ocorreu de 1945 a 1989 (aqui especificamente o fim deste período) e a crise do petróleo nos anos de 1970.

A Guerra Fria caracterizou-se pela confrontação entre o bloco capitalista, sob liderança dos Estados Unidos, e o bloco socialista, representado pela União Soviética. Foi chamada de “fria” por tratar-se de uma luta ideológica (política e econômica) com característica divisionista, armamentista, porém sem confronto

físico direto entre os dois países. No entanto, o mundo todo temia diante dessa luta ideológica, a vinda de um novo combate mundial por se tratarem de duas potências com grande arsenal de armas nucleares e bases militares instaladas em diversos pontos estratégicos do mundo. Os confrontos militares diretos aconteciam entre países e grupos isolados, mas sempre estrategicamente protegidos por um dos blocos.

A Guerra Fria terminou com a crise interna do bloco socialista, ao final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, nascendo uma nova ordem internacional, fundada basicamente no poder econômico, sob a liderança inicial dos Estados Unidos, Japão e Europa Ocidental.

O outro acontecimento que destacamos para explicar a crise do Estado de Bem Estar Social foi a crise do petróleo, gerada pelos países do Oriente Médio, em 1973. Até esse ano os países exportadores de petróleo vendiam o barril do produto por 14 dólares, cujo valor, em razão da instabilidade política criada pela de Guerra do Yom Kippur (dia do perdão) chegou a atingir 34 dólares. Esta guerra envolveu o Egito e a Síria contra Israel. O aumento dos preços tornou-se especulativo pela guerra e gerou uma crise mundial que derrubou as bolsas de valores de todo o mundo e causou inflação em vários países do ocidente, pela dependência dos mesmos em relação ao petróleo como principal fonte da matriz energética.

As circunstâncias da crise, a instabilidade e as dificuldades dela decorrentes permitiram que o modelo pensado pelos teóricos neoliberais fosse apresentado como a solução possível. O neoliberalismo foi assim instituído: na Inglaterra, em 1979; nos Estados Unidos, em 1980; e, na Alemanha em 1982. Esses países foram pioneiros na adoção da proposta neoliberal e, a partir de 1990, ocorreu a expansão desse modelo para o restante da Europa, para os países do Leste Europeu e América Latina.

Conforme Maciel e Shigunov Neto (2004, p. 36) o neoliberalismo pode ser definido como um ideário político, econômico e social de caráter hegemônico, fundamentado na total subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção estatal. Eles esclarecem que as idéias neoliberais, historicamente, foram herdadas dos fundamentos teóricos do liberalismo.

O liberalismo, doutrina política e econômica surgida no século XVIII, pode ser resumido como o postulado da livre concorrência; da inviolabilidade da propriedade privada; da liberdade de comércio e de produção; e da não-interferência do Estado

(exceto para a manutenção da ordem, preservação da paz, proteção da propriedade privada e articulação de programas assistencialistas). Portanto, os pressupostos neoliberais não se constituem como um corpo teórico à parte do modelo liberal, mas, em alguns aspectos, representam uma radicalização desse modelo, como é o caso dos valores em torno do Estado Mínimo e dos valores individuais (competição, exaltação do privado, lucro acima de tudo). Duarte (2001a, p. 142) assim se posiciona em face dessa questão:

O discurso ideológico contemporâneo não pode é claro, ser comparado ponto a ponto com o discurso liberal dos séculos XVIII e XIX, mas a essência é a mesma, a despeito de todos os artifícios retóricos e simbólicos atualmente utilizados. O ambiente ideológico do mundo neoliberal é constituído por discursos aparentemente não articulados entre si, até pelo fato de serem utilizados em momentos distintos. Assim, por exemplo, para a defesa das políticas neoliberais é apresentado, de forma agressiva, o pressuposto de que a sociedade deve ser organizada com base na auto-regulação produzida pelas leis de mercado.

Os principais teóricos que fundamentam o discurso ideológico neoliberal são: Ludwing von Mises (1881-1973), Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). A obra mais conhecida de Ludwing von Mises é “Liberalismo: segundo a tradição clássica”, de 1927. A obra de Hayek “Caminho da servidão”, publicada em 1944, é a principal referência explicativa da proposta neoliberal. “Capitalismo e liberdade” publicada nos Estados Unidos, em 1962, é a principal obra de Milton Friedman.

O momento pós-moderno que vivenciamos, identificado com a política neoliberal, surgiu primeiro no campo das artes, disseminando-se pelos demais segmentos sociais. O marco de referência do pós-modernismo é a obra “A condição pós-moderna”, de Jean-François Lyotard (1924-1998), lançada na década de 70 do século XX.

Na perspectiva pós-moderna nada do que se constitui é definitivo, tudo é transitório, fazendo com que a grande aventura da vida seja a sua fluidez, a sua instabilidade. Segundo os pós-modernos, devemos olhar o micro, o fragmento, as particularidades.

As transformações que ocorrem no campo tecnológico, na produção econômica, na cultura, nas formas de sociabilidade, na vida política e na vida

cotidiana estão vinculadas ao ideário neoliberal da pós-modernidade. A passagem, a seguir apresentada, da obra de Friedman ilustra essa concepção:

Um governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedade; sirva de meio para a modificação dos direitos de propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre a interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; se envolva em atividades com relação ao monopólio técnico e evite os efeitos laterais considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplemente a caridade privada e a família na proteção do irresponsável, quer se trate de um insano ou de um louco; - um tal governo teria evidentemente, importantes funções a desempenhar (FRIEDMAN, 1977, p. 38).

Os teóricos do neoliberalismo defendem a posse privada dos meios de produção e, por isso, o capitalismo é para eles a única ordem aceitável para as relações sociais. Suas demandas - todas - derivam dessa exigência central. O neoliberalismo não se opõe a que empresas privadas deliberem sobre o bem-estar de pessoas, povos, nações inteiras, mas aceita que poderosos interesses particulares, por meio do domínio econômico dos meios de comunicação de massa, manipulem a formação de opinião.

Laval (2004) argumenta que a liberdade defendida pelo neoliberalismo é a liberdade econômica das grandes organizações. Explica que essa ideologia domina o mundo contemporâneo e que os Estados Unidos são seu principal representante, não só pela supremacia econômica, mas também por tomar decisões e interferir em outros países que, supostamente, significam uma ameaça ao seu domínio ou ao de seus aliados diretos.

Ainda segundo Laval (2004), na prática, o neoliberalismo não garante condições objetivas para a liberdade de todos os indivíduos. O que se observa é exatamente o inverso do que afirmam seus adeptos e defensores: uma enorme exclusão social e condições precárias de sobrevivência para um grande contingente da população mundial. Do total da riqueza produzida no mundo, 80% fica com 1 bilhão de pessoas que vivem nos países ricos, enquanto 5 bilhões, quase todas em países pobres, dividem os 20% restantes.

Maciel e Shigunov Neto (2004), ao discutirem a respeito das políticas neoliberais e a formação de professores, situando-as como propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações, analisam essa tendência e

explicam que, para compreendermos a perspectiva atual da educação escolar, precisamos focalizá-la a partir do contexto da sociedade capitalista. Os autores esclarecem que a educação escolar tem lugar central nos pressupostos neoliberais, ou seja, nela as relações capitalistas encontraram um ponto de referência.

A educação desempenha papel fundamental e estratégico na construção dessa hegemonia neoliberal, entre outros fatores por dois motivos: atrela a educação pública aos interesses neoliberais de preparação para o mercado de trabalho, a educação é utilizada como veículo de transmissão das idéias neoliberais. Perante a lógica do mercado adotada pelo neoliberalismo, a educação é tida como um bem econômico, uma mercadoria, subordinada às leis do mercado, ou seja, à lei da oferta e da demanda (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2004, p.45).

Do ponto de vista neoliberal, a educação escolar deve acompanhar e adotar a lógica do mercado econômico, na qual se prioriza inequivocamente, formações voltadas para dar atendimento às suas demandas, numa perspectiva imediatista e acrítica. Nesse contexto a educação superior, em especial, na visão dessa proposta, ocupa um lugar estratégico e tem sido convocada em todos os seus segmentos para estar em sintonia com essas novas tendências. Laval (2004, p. 22, grifo do autor) argumenta que para tal,

É necessária uma cultura rápida, econômica, que custe pouco esforço e permita ganhar muito dinheiro. Mais pessoas são chamadas para o saber, mas é um saber que deve ser útil, servir à finalidade do bem estar. “A verdadeira tarefa da cultura seria, então criar homens tão correntes quanto possível, assim como se fala de uma moeda corrente”.

São evidentes as conseqüências das políticas neoliberais na educação superior. Segundo Dias Sobrinho (2005, p. 68) “[...] atualmente, a principal demanda feita às instituições educativas é que estejam a serviço das indústrias, dos mercados, das necessidades laborais”. Além de submeter às instituições de educação superior às leis do mercado econômico, estas são convocadas a se organizar e a funcionar de forma semelhante às grandes empresas comerciais. Dias Sobrinho (2005, p. 69) observa que “[...] com isso, estaria havendo um deslocamento dos mais importantes compromissos da educação superior, a eficácia e a eficiência assumindo posições mais importantes que os valores propriamente acadêmicos”.

Neste quadro o professor precisa ser um excelente atendente e o aluno é visto como cliente. Rompe-se, nesta ótica, a idéia de que a instituição de educação superior é uma comunidade educativa, cujo propósito é formar o ser humano emancipado. Ou seja, se passa a considerar como suficiente um cidadão produtivo e subserviente ao sistema econômico.

Sevcenko (2000, p. 3), ao discutir o contexto de atuação do professor da educação superior observa: “[...] o professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento”.

Outro aspecto que observamos, muito presente no contexto da educação superior, é a subordinação das pesquisas aos valores mercantis e às demandas da economia. Eis como Laval (2004, p. 37, grifo do autor) se pronuncia a respeito dessa evidência:

[...] o valor mercantil das pesquisas é mais importante do que seu escopo de verdade, na medida que esse termo tenha qualquer validade na nova configuração, ou, para dizer de outra maneira, a verdade, embasamento até então da atividade teórica é “desvinculada” pelo mercado.

O autor ressalta que a concorrência entre as instituições implica a busca pela excelência, pela eficácia e pela qualidade total, segundo as exigências do mercado. E afirma, ainda, que a proposta que induz e conduz as instituições de educação escolar a trabalhar de forma semelhante às empresas está, há muito tempo, sendo gestada no processo articulador da manutenção da sociedade capitalista. Destaca que basta buscar os clássicos para comprovar que os encaminhamentos e tendências atuais já estavam pensados para a construção de uma escola em conformidade com o espírito do capitalismo.

Em Spencer, por exemplo, que foi um dos principais teóricos utilitaristas da educação em meados do século 19, reencontram-se os argumentos já desenvolvidos antes dele por Benjamim Franklin, mas também por Rousseau e muitos outros, em favor de uma educação que preparasse para uma “vida completa”. “O que é mais negligenciado em nossas escolas é justamente aquilo que nós temos mais necessidade na vida” (LAVAL, 2004, p. 8, grifo do autor).

A afirmação de que a formação profissional deve corresponder aos interesses do mercado, também não é uma idéia recente. Segundo Laval (2004, p. 8), Adam Smith, no século XIX, já considerava a necessidade de submeter às relações entre os indivíduos e os estabelecimentos de educação a uma dimensão de mercado.

[...] se se quer que as escolas ensinem coisas úteis, é necessário que elas obedeçam antes a uma demanda do que ao conformismo da corporação ou ao capricho de superiores. O mercado é o melhor estimulante do zelo dos mestres, posto que ele permite que seus interesses e seus deveres se confundam.

Preconizadas no século XIX, essas idéias, estão hoje praticamente consolidadas. A responsabilidade do Estado foi minimizada em comparação com a função social exercida no passado, não somente no que tange à educação superior, mas em todos os demais segmentos.

Isto significa que o valor social do conhecimento produzido não é priorizado e, conseqüentemente, não ocorre uma distribuição eqüitativa dos benefícios gerados, porque, as descobertas científicas e tecnológicas são patenteadas pelas empresas, garantindo-lhes direito de “propriedade” e, dessa forma se apropriam do conhecimento produzido com o propósito de obter grandes lucros. Não é por acaso que umas das características mais preocupantes do mundo, na contemporaneidade, é o gigantismo das organizações e corporações oligopolizadas, que acabam adquirindo poder capaz de fazer face ao próprio Estado, sinalizando uma tendência de supremacia em um futuro próximo.

Além da especulação econômica e da má distribuição social das descobertas científicas e tecnológicas, há o uso político que se faz deste conhecimento. Essa é uma situação que pode ser exemplificada com o que acontece no Brasil. As instituições de educação superior (especialmente as públicas e principalmente as universidades) atendem demandas sociais carentes, (nos hospitais universitários, nas clínicas odontológicas e psicológicas, nos laboratórios, em cursos em escolas estaduais e municipais) com baixos investimentos do governo, pois o que este busca é principalmente dividendos políticos e a manutenção do *status quo*.

Dias Sobrinho (2005, p. 85-86), ao discutir essa problemática, explica que:

Como nunca antes na história, a produção de conhecimento tende hoje a se privatizar e se vincular estreitamente aos interesses do capital. Isso produz um efeito de retorno às formas e políticas de

produção científica. Os temas prioritários passam a ser definidos pelo mercado, mais que pela própria comunidade científica e pela sociedade.

Ao se utilizarem do discurso da gestão empresarial, os defensores do neoliberalismo dão a tônica do momento: transferir às escolas aquilo que anteriormente era obrigação do Estado. Na verdade, assim como nas demais organizações de ensino escolar, as instituições de educação superior têm uma missão e um conjunto de propósitos que lhe são próprios, que são inerentes ao seu papel social. Desta maneira, em função do objetivo primordial da educação no processo de humanização, é um grande equívoco propor que o funcionamento dessas instituições seja semelhante a uma empresa.

Podemos inferir que, embora esses aspectos mencionados estejam presentes, constantemente, sem mistérios no âmbito das instituições, as conseqüências geradas são menos perceptíveis e mais difíceis de serem avaliadas, pois elas estão intimamente ligadas às tendências camufladas pela proposta neoliberal.

Com base em Sennet (2004) podemos esclarecer como esses fatos se repercutem na docência. O autor destaca que o impacto do “capitalismo flexível”, ao mesmo tempo em que exige dos trabalhadores agilidade, constante receptividade às mudanças de curto prazo e disposição para assumir riscos continuamente, também impede que os mesmos tenham uma visão ampla de futuro e possam fazer uma programação estável de suas carreiras profissionais. Essa situação torna-se mais complexa no caso dos professores da educação superior. Estando eles diretamente envolvidos na preparação de profissionais para os inúmeros setores sociais e nichos de mercado que se renovam constantemente, a necessidade contínua de adaptação constrói um cenário de transformações aligeiradas e freqüentes incertezas. A educação, desta forma, tende mais para atender a volatilidade do mercado do que a formar o cidadão emancipado com direito, no mínimo, à liberdade e às condições dignas para sua subsistência, tanto na educação superior privada como na pública.

Torres Santomé (2003), ao discutir a respeito da educação nesse mundo em crise, constata e assinala que na proposta vigente de reestruturação do capital, todo o sistema educacional é afetado. O autor explica que, do ponto de vista neoliberal, a educação escolar é considerada de vital importância para o desenvolvimento econômico e para a construção de mercados transnacionais. Portanto, os sistemas

educacionais e, especialmente, o trabalho desenvolvido pelos docentes, tornam-se, ao mesmo tempo solução e causa dos problemas das economias nacionais e internacionais.

Os bombardeios discursivos lançados a partir das esferas próximas ao poder estabelecido insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados. Uma inquestionável naturalização dessa interligação – ou um movimento unidirecional da esfera da educação para a econômica – será transformada no núcleo da insistente propaganda com a qual se tentará promover e condicionar a filosofia das reformas educativas e das intervenções políticas na educação (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 27).

Tais intervenções, destinadas a atender de modo particular e específico aos interesses econômicos, apresentam-se sob a forma da linguagem publicitária, que acoberta e mascara as contradições do sistema econômico capitalista.

Desse modo, a concretização da globalização capitalista exigiu das instituições escolares a incorporação do conceito de competência ao trabalho educativo. Esse modelo de formação aponta para novas exigências na profissionalização. A noção de competência está ancorada numa dimensão individual, que subestima a dimensão social das relações sociais de trabalho.

Para Laval (2004) ancorados na lógica de recomposição da hegemonia capitalista e das relações capital-trabalho, passam a ser objetivos da preparação do cidadão racionalizar, otimizar e adequar a força de trabalho às demandas do sistema produtivo. O autor expõe ainda que,

Cada vez mais, as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa – essas qualidades e outras competências “genéricas” – são agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde, sob outro ponto de vista, à evolução pela qual a pedagogia passa (LAVAL, 2004, p. 59, grifo do autor).

As habilidades para o trabalho abarcam uma série de recomendações que devem estar incorporadas ao perfil profissional. Ao eleger a competência como elemento central dos processos formativos, dando-lhe um caráter disciplinador à medida que o saber-ser está além do saber-fazer, se estabelece um vínculo entre os

padrões, atitudes e valores, e as exigências postas pelas empresas para o desempenho do trabalho profissional. Para ter acesso e, de certa forma, garantir-se no mercado de trabalho, sugere-se inúmeros requisitos ao trabalhador: deve ser competente, criativo, flexível, inovador, empreendedor, disponível. Também deve dominar conhecimentos da tecnologia da informação. Ideal falar, ler e escrever em diversos idiomas. É imprescindível conseguir desenvolver trabalho em equipe e adaptar-se, com facilidade, às constantes mudanças.

Duarte (2001) esclarece que é cada vez mais intensa e enfatizada a utilização de conhecimentos oferecidos pela educação escolar, mas, ao mesmo tempo, e de forma contraditória, vivemos numa sociedade que desconsidera a necessidade do conhecimento historicamente elaborado. Segundo Laval (2004, p. 60, grifo do autor):

Desde que a “competência profissional” não é redutível apenas aos conhecimentos escolares, mas, depende de “valores comportamentais” e de “capacidades de ação” a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde.

Prioriza-se a formação, exclusivamente, para o mercado, cujo fundamento está voltado para a subordinação e aprisionamento do homem, ao invés da formação emancipadora.

Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças do sistema produtivo (DUARTE, 2001a, p. 47).

Nessa ótica, podemos inferir que o sistema precisa de “cidadãos” bem formados, “técnicos altamente qualificados”, para sua manutenção. Porém, aquele que não estiver capacitado para dar conta destas exigências irá juntar-se a outros tantos, marginalizados, excluídos e desempregados, mas, igualmente necessários para viabilizar a permanência da sociedade capitalista.

No contexto apresentado o que se verifica é que está largamente difundida na sociedade, de forma contraditória, a idéia de que, no mundo globalizado, só há

espaço de trabalho e garantia de empregabilidade para os cidadãos por meio da formação escolar e da qualificação profissional. A competitividade, própria da sociedade capitalista, é naturalizada. Os limites individuais, impostos pelo contexto social, é desconsiderado. De acordo com Duarte (2001a, p. 78), simultaneamente, ao processo de globalização ocorre de forma acelerada uma fragmentação das relações sociais.

Essa fragmentação da realidade social contemporânea, comandada pelo processo de mundialização do capital, tem sua correspondência no pensamento pós-moderno, que rejeita qualquer possibilidade de captação do sentido da totalidade, do real e da história.

A apologia ao individualismo é uma tônica muito forte na contemporaneidade. O esfacelamento da convivência humana, que observamos na sociedade, é produto de uma tendência exacerbada de individualização.

O indivíduo, na retórica pós-moderna e neoliberal, é induzido a acreditar que não precisa de ninguém, que é autônomo, independente da sociedade, e pode tomar decisões sem se preocupar com o que poderá causar a outras pessoas. Como ele se entende como um sujeito privado, os termos usados em seu discurso são: “eu vou, eu quero, eu sei, eu faço, eu tenho, eu posso”, expressando uma certeza de êxito e sucesso permanentes. Programas como *big brother*, livros de auto-ajuda e filmes como “a procura da felicidade”, “o segredo” e “minhas vidas”, servem para essa ideologia. Porém, há uma infeliz constatação que se observa nesta tendência, é que quando o indivíduo deixa de preocupar-se com os problemas da comunidade em que vive, promove sua auto-exclusão.

O momento pós-moderno, atrelado à política neoliberal, é por excelência o lugar do efêmero, do fugaz e da incerteza. Nada se constitui para ser definitivo, tudo é transitório, fazendo com que a grande aventura da vida seja a sua fluidez, a sua instabilidade. Esta forma de ser do homem pós-moderno, imediatista, superficial, que celebra o efêmero e o irrelevante, tem implicado no esvaziamento das relações humanas coletivas possíveis, ainda que parciais na sociedade capitalista.

É comum no discurso neoliberal, impulsionados pelo desenvolvimento tecnológico, proclamar-se que vivemos na “sociedade do conhecimento”. Dias Sobrinho (2005, p. 77) observa e assinala que:

Sociedade do conhecimento e economia do conhecimento são expressões largamente utilizadas sem que seu uso corriqueiro revele algum problema ou quaisquer contradições. É como se elas fossem naturalmente portadoras de todas as virtudes e não precisassem ser postas em questão.

Duarte (2003, p. 13) esclarece que a sociedade do conhecimento, tão enfatizada nos diversos segmentos da sociedade contemporânea, é uma ideologia produzida pelo capitalismo e que as ilusões resultantes geram situações que enfraquecem as possibilidades de críticas ao sistema. Concordamos com o autor, ao sustentar que:

[...] o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivendo uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade radicalmente nova, que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento.

Finalizamos essa primeira etapa, com uma observação de Bauman (2001, p. 36, grifo do autor):

A sociedade que entra no século XXI não é menos “moderna” que a que entrou no século XX; o máximo que se pode dizer é que ela é moderna de um modo diferente. O que faz tão moderna como era mais ou menos há um século é o que distingue a modernidade de todas as outras formas históricas do convívio humano: a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva, se for o caso: “de limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade).

As idéias apresentadas até aqui, objetivaram uma reflexão a respeito do momento atual. Essa fase do neoliberalismo pode ser assim sintetizada: os últimos trinta anos da história do homem, que demarcaram a passagem do século XX para o XXI, foram determinados por uma profunda transformação do tempo, da informação e da velocidade, gerando a obsolescência não só das suas criações, mas dele próprio em um processo de avanço e retrocesso. É nesse contexto que foi elaborada, sistematizada e implementada toda a legislação que direciona e orienta a educação superior, da qual tratamos a seguir.

## 2.2 LEGISLAÇÃO VIGENTE PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA, SUAS DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA.

O foco principal de discussão, neste momento de nosso trabalho, é a apresentação da legislação vigente para a educação superior brasileira, observando o que estes documentos trazem explícita ou implicitamente acerca da formação e da prática pedagógica para a docência na educação superior. Antes de adentrarmos especificamente na abordagem da legislação vigente, consideramos importante trazer os dados do Censo da Educação Superior, tendo em vista a significativa expansão ocorrida nos últimos anos neste nível de ensino.

A educação superior brasileira, nas últimas duas décadas do século XX, vivenciou expressivas mudanças. Uma delas é que desde meados da década de 70 do século XX, a educação superior deixa de ser predominantemente pública.

Esse quadro foi radicalmente modificado a partir dos anos 80 e se intensificou nos anos 90. Essas modificações estão em sintonia e circunstanciadas pelo movimento histórico da sociedade capitalista acerca do qual discutimos no item anterior. O crescimento do setor privado e a heterogeneidade do público discente são alguns dos aspectos que fazem da educação superior brasileira, atualmente, uma realidade completamente distinta. Quanto às modificações no perfil dos alunos, Martins (2000, p. 42) assinala:

No intervalo de pouco mais de 30 anos, o sistema de ensino superior brasileiro passou por expressivas mudanças em sua morfologia. No início dos anos 60, contava com cerca de uma centena de instituições, a maioria delas de pequeno porte, voltadas basicamente para atividades de transmissão do conhecimento, com um corpo docente fracamente profissionalizado. Esses estabelecimentos vocacionados para a reprodução de quadros da elite nacional, em geral cultivando um *ethos* e uma mística institucional, abrigavam menos de 100 mil estudantes, com predominância quase absoluta do sexo masculino.

O autor ao abordar a respeito do crescimento acelerado e alteração no perfil dos alunos da educação superior, especialmente nos anos 90 do século XX e, particularmente no âmbito de diferenciação das instituições destaca que

Nesse processo de mudanças, houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente, o aumento significativo do ingresso de estudantes do gênero feminino, a entrada de alunos já integrados ao mercado de trabalho e o acentuado processo de interiorização e de regionalização do ensino. Na trajetória dessas transformações, forma-se um campo acadêmico extremamente complexo em virtude das diferentes posições ocupadas por essas instituições diante dos indicadores que comandam o funcionamento desse espaço social, como a qualidade do ensino oferecido, a titulação do corpo docente, a capacidade científica instalada, os formatos organizacionais desses estabelecimentos, o prestígio e o reconhecimento social e simbólico dos distintos estabelecimentos que o integram (MARTINS, 2000, p. 42).

Ao abordar o aspecto institucional Martins (2000, p. 57) observa que enquanto no setor estatal, nos últimos vinte e cinco anos, há um crescimento lento, o setor privado quase triplicou.

A relativa estagnação do setor público mostra de certa forma, o esgotamento da capacidade dos governos federal e estadual em aumentar seus investimentos na ampliação dessas instituições, principalmente daquelas que realizam atividades de pesquisa.

De acordo com os dados<sup>1</sup> do censo da educação superior, fornecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), há um crescimento desigual, atestando o predomínio quantitativo do setor privado. Podemos observar no Quadro 1 o número de instituições por categoria administrativa, cujos indicadores podem ser comparados:

Instituições	1980	1990	1994	1996	2001	2002	2003	2004	2005
Públicas	200	222	218	211	183	195	207	224	231
%	22,7	24,2	25,6	22,9	13,2	11,9	11,1	11,1	10,6
Privadas	682	696	633	711	1208	1442	1652	1789	1934
%	77,3	75,8	74,4	77,1	86,8	88,1	88,9	88,9	89,4
Total	882	918	851	922	1391	1637	1859	2013	2165

Quadro 1 – Evolução do número de instituições por categoria administrativa.  
Fonte: INEP/MEC/Censo Superior (2006).

<sup>1</sup> Apresentamos nos quadros principalmente os índices de 2001 a 2005 em virtude de ser o período que investigamos as produções acadêmicas que tratam acerca da formação e também da prática pedagógica do professor da educação superior. Os indicadores referentes a outros períodos estão incorporados ao texto.

Em 1980, havia 77,3% de instituições privadas e 22,7% de instituições de educação superior públicas. Observamos que entre esse ano e 2005 este índice aumentou, concentrando um percentual de 89,4% de instituições privadas, e 10,6% de públicas. Na comparação percentual entre este mesmo período, houve um crescimento total de 145,5%, sendo que as instituições públicas cresceram apenas 15,5%, ao passo que o aumento de instituições privadas foi de 183,6%.

Após 1990, houve uma redução do número de instituições públicas, pois muitas instituições municipais de ensino superior foram fechadas e, apenas em 2002 novas foram criadas, sendo 12 instituições em 2002, outras 12 em 2003 e 17 em 2004. Em 2005 foram criadas apenas 7 instituições públicas.

Entre 1994 e 2002, que compreende o octênio do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), enquanto as instituições privadas tiveram aumento de 127%, as públicas diminuíram percentualmente 10,5%. Nos três primeiros anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2005), os percentuais de crescimento são de 18,46% nas instituições públicas e 34,11% nas instituições privadas.

Entre 2001 e 2005, período que corresponde o nosso estudo, os índices de crescimento são de 26,22% para instituições públicas e de 60,09% para instituições privadas.

Quanto a essa situação desigual existente no Brasil, no que diz respeito às instituições de educação superior privadas e públicas, é interessante, antes de prosseguirmos com outros indicadores do Censo da Educação Superior, abriremos um parêntese para analisarmos a diferente realidade dos países desenvolvidos.

Em artigo produzido em 21 de junho de 2001 para a coluna "Tendências e Debates", do jornal Folha de S. Paulo, o professor doutor Carlos Henrique de Brito Cruz discute, alguns indicadores internacionais a respeito do ensino superior público e privado. Pontua que, por exemplo, nos Estados Unidos, país campeão da iniciativa privada, 78% dos 14 milhões de matrículas em cursos superiores concentram-se nas instituições públicas, e destaca que de 22% de matrículas em instituições privadas, apenas 1,4% estão concentradas em instituições com fins lucrativos. Cruz (2001, p. 2) ressalta, ainda, que, na Inglaterra, Itália, Alemanha e França a predominância de instituições públicas de educação superior é de quase 100%: "[...] em países onde os cidadãos estão acostumados a exigir valor e qualidade em troca de seu dinheiro, ensino superior não é uma maneira de enriquecer empresários".

Ele levanta também outra questão: por que no Brasil essa realidade é diferente? Situa sua questão explicitando que são os resultados das pesquisas realizadas em instituições públicas as principais contribuições para o desenvolvimento brasileiro: a fabricação e exportação de aviões, o aumento na produção de soja e, também, para tornar o Brasil auto-suficiente na produção de petróleo.

Com efeito, em apoio ao argumento do autor, podemos acrescentar dados recentes, disponibilizados na página da internet da Folha *On-line*, pois chamam a atenção, quer pela atualidade, quer pelo irrefutável e significativo crescimento da pesquisa nos últimos anos nas universidades brasileiras. Os indicadores divulgados pela Folha de S.Paulo (2007), mostram que o número de trabalhos publicados por pesquisadores brasileiros aumentou na escala mundial de 0,3% para quase 2%, internamente, isso representa um crescimento de 200%. Todas as instituições que mais contribuíram são públicas. As seis primeiras colocadas são: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual Paulista (Unesp), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

A respeito do porquê no Brasil vivenciamos exatamente o oposto, com relação ao fato de ser priorizado o ensino superior privado, temos duas observações a fazer: a primeira, relaciona-se ao fato de que nos países desenvolvidos o sistema de ensino superior está há séculos consolidado e desde sua implantação foi priorizado o desenvolvimento público deste setor; a segunda, diz respeito ao momento de articulação da sociedade capitalista que encontrou na educação superior de países em desenvolvimento um nicho de mercado lucrativo, com políticas orientadas pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Após este parêntese, retomamos os indicadores do Censo e podemos abordar um outro aspecto referente às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, agora relacionado ao corpo docente das mesmas. Destacamos que essa composição é diferenciada nos dois modelos institucionais. Os docentes das IES privadas, em sua maioria, não possuem plano de carreira e dedicam-se, quase que com exclusividade, ao ensino. Já os docentes das IES públicas, quase que em sua totalidade, desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão; estão assegurados dentro de um plano de carreira; cuja maioria opta pelo regime de tempo integral e dedicação exclusiva.

No quadro 2, apresentamos o número de docentes que atuam em IES públicas e privadas, no período de 2001 a 2005.

Ano	Pública	%	Privada	%	Total
2001	90.950	41,3	128.997	58,7	219.947
2002	92.215	38,0	150.260	62,0	242.475
2003	95.863	35,6	172.953	64,4	268.816
2004	100.424	34,2	192.818	65,8	293.242
2005	104.119	34,0	201.841	66,0	305.960

Quadro 2 – Distribuição do número de docentes – instituições públicas e privadas

Fonte: INEP/MEC/Censo Superior (2006).

O aumento do número de docentes nas instituições de ensino superior entre 2001 a 2005 foi de 39,1%. Nas instituições públicas, o crescimento foi de 14,5% e nas instituições privadas o índice alcançou o percentual de 56,5%.

Os dados indicam que, entre 2001 e 2002, nas instituições públicas, houve crescimento do número de docentes de 1,4%; nesse mesmo período nas instituições privadas o crescimento foi de 16,4%.

Já no período de 2002 e 2003 o número de docentes nas públicas cresceu 3,9%, enquanto nas instituições privadas chegou a 15%. O crescimento médio de 2003 para 2004 foi de 9%, sendo 4,7% nas públicas e 11,4% nas instituições privadas.

Entre 2004 e 2005, percentual de aumento observado foi de 3,7% nas públicas e de 4,7% instituições privadas, indicando neste espaço temporal um aumento médio de 4,3%.

Em síntese, de 1980, marco temporal de nossos estudos bibliográficos, acerca das políticas neoliberais, a 1996, ano em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada, houve um crescimento médio de 35% do número de docentes das instituições, sendo 23% nas públicas e 48% nas instituições privadas.

Entre 1996 a 2001, que compreende o primeiro ano de análise dos trabalhos apresentados na ANPEd, nesta pesquisa – enquanto nas instituições privadas o número de docentes cresceu 75%, as públicas tiveram um crescimento de 21%. Nesse período, o aumento médio foi de 48%. Já, ao compararmos os índices de 1980 com os de 2005, verificamos um crescimento nesse período de 178%, sendo respectivamente de 72% nas públicas e 308% nas instituições privadas.

Ao analisar o processo de desenvolvimento do ensino superior no Brasil, Cunha (2004) assinala que todo esse crescimento não foi acompanhado de um conjunto de procedimentos compatíveis para propiciar formação docente adequada e nem fornecer subsídios para a prática pedagógica. Argumenta que, mesmo diante de tantas circunstâncias adversas e exigências da sociedade contemporânea, a preparação específica para o magistério superior ainda é algo desconhecido. O autor postula que a improvisação é a tônica geral e persistente.

No próximo quadro apresentamos o número de docentes por titulação entre os anos de 2001 a 2005.

Ano	Grau de Formação	Pública		Privada		Total	
		Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%
2001	Sem graduação	145	0,16	156	0,12	301	0,14
	Graduação	12.951	14,24	19.429	15,06	32.380	14,72
	Especialização	19.553	21,49	48.602	37,68	68.155	30,99
	Mestrado	27.446	30,18	45.532	35,30	72.978	33,18
	Doutorado	30.855	33,94	15.278	11,84	46.133	20,97
	Total	90.950	100	128.997	100	219.947	100
2002	Sem graduação	37	0,04	130	0,087	167	0,07
	Graduação	12.106	13,13	22.206	14,78	34.312	14,15
	Especialização	18.874	20,47	53.427	35,56	72.301	29,82
	Mestrado	27.988	30,45	56.931	37,89	84.919	35,02
	Doutorado	33.210	36,01	17.566	11,69	50.776	20,94
	Total	92.215	100	150.260	100	242.475	100
2003	Sem graduação	3	0,003	20	0,011	23	0,008
	Graduação	13.458	14,04	24.512	14,17	37.970	14,12
	Especialização	17.582	18,34	60.493	34,98	78.075	29,04
	Mestrado	28.555	29,79	67.955	39,29	96.510	35,90
	Doutorado	36.265	37,83	19.973	11,55	56.238	20,92
	Total	95.863	100	172.953	100	268.816	100
2004	Sem graduação	56	0,066	119	0,06	175	0,06
	Graduação	14.231	14,17	26.216	13,60	40.437	13,79
	Especialização	18.222	18,16	68.153	35,35	86.375	29,45
	Mestrado	29.187	29,06	75.789	39,30	104.976	35,80
	Doutorado	38.638	38,47	22.641	11,74	61.279	20,90
	Total	100.424	100	192.818	100	293.242	100
2005	Sem graduação	31	0,029	17	0,008	48	0,015
	Graduação	13.994	13,44	25.121	12,44	39.115	12,78
	Especialização	18.772	18,02	71.136	35,24	89.908	29,38
	Mestrado	30.066	28,87	80.926	40,09	110.992	36,27
	Doutorado	41.256	39,65	24.641	12,23	65.897	21,56
	Total	104.119	34,0	201.841	66,0	305.960	100

Quadro 3 – Distribuição do número de docentes – conforme grau de formação (2001 a 2005).

Fonte: INEP/MEC/Censo Superior (2006).

As instituições públicas concentram um número maior de mestres e doutores, mantendo em todos os anos os percentuais de aumento em consonância com os indicadores numéricos de crescimento. Nas instituições privadas, houve um crescimento significativo na quantidade de mestres, embora o maior percentual se concentre para a titulação de até especialistas. Se observarmos os percentuais gerais comparados ao conjunto total de professores, vemos que as instituições públicas concentram em média 10% a mais de professores com titulação de doutorado.

A expansão acelerada da educação superior, ocorrida nos últimos anos, gera, pelo menos, duas situações distintas, mas relacionadas entre si. De um lado, ela se apresenta como uma solução de um problema, pois, com o aumento de instituições superiores, muitos brasileiros que não tinham acesso a esse nível de ensino, passam a ter essa nova oportunidade. De outro, esse aumento desencadeia novas situações, novos problemas. Tornam-se necessários ajustes e reestruturações para atender às exigências do novo contexto. Torna-se, neste sentido, imperativo pensar as especificidades da formação e da prática pedagógica do docente da educação superior, tendo em vista essas questões colocadas.

Com relação à inserção de novos mestres e doutores para atuar como docentes na educação superior, Amaral (2004, p. 142-143) observa que:

[...] os novos doutores e mestres são cada vez mais jovens, muitos deles ingressando na pós-graduação imediatamente após a conclusão da graduação, sem o concurso da prática docente em sua formação, o que se não é suficiente, é por demais necessária. Há que se destacar também que a formação em nível de mestrado e / ou doutorado não é garantia de uma docência de qualidade, dado que tais cursos têm privilegiado a pesquisa em detrimento do ensino. Isto se deve aos órgãos competentes que, submetendo-se às regras do mercado, avaliam quantitativamente os professores do ensino superior, recompensando a sua produtividade pelos resultados no campo da pesquisa e da publicação. O ensino tem merecido pouca atenção no processo avaliativo desses órgãos, exceto na exigência de um certo número de aulas para cada professor, um critério ainda nitidamente apenas quantitativo, com vistas à complementação salarial dos professores.

Assim, para situar e analisar a questão que pretendemos abordar, delimitada em nossos objetivos de trabalho trazemos para dar seqüência ao texto, a discussão da legislação vigente.

Entendemos que, toda legislação educacional pressupõe dois componentes essenciais interligados. O primeiro é seu significado social, político e pedagógico, datado historicamente, e que incorpora as tendências do contexto, o qual na sociedade capitalista é determinado principalmente pela proposta econômica. O segundo, é que a legislação explicita, direta ou indiretamente, por meio dos parâmetros e princípios que a compõe, uma concepção de homem, de sociedade e educação.

Não vamos nos reportar em fazer comparações com as legislações anteriores, até porque extrapolaria nosso propósito de estudo. Porém é importante observarmos que assim como nas leis que já foram revogadas, as que estão vigentes são fruto de uma trajetória de luta e reivindicações, ou seja, da cultura de formação historicamente produzida pela educação superior, embora os resultados sempre estejam limitados pelos interesses da sociedade capitalista.

Em nossa opinião as leis para a educação superior brasileira em vigor são concomitantemente centralizadoras e descentralizadoras. Por exemplo, em relação à autonomia das instituições para elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, aparece a tendência descentralizadora mas, em relação ao processo avaliativo, estão contidos encaminhamentos centralizadores os quais limitam e dão certo direcionamento indireto aos cursos.

É necessário destacar que no processo de elaboração da atual legislação aconteceram amplos debates entre os representantes do MEC – Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) e os docentes, os quais citamos: ANPEd, Forgrad, FORUMDIR, Anfope, Andes.

As promulgações da Constituição Federal, em 1988, e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº. 9394/96), em 1996, marcaram as novas tendências e encaminhamentos dados a educação em nosso país. A legislação brasileira para a educação superior, elaborada principalmente a partir dos anos de 1990, tem as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Banco Mundial (BM) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) incorporadas.

A UNESCO, principalmente na última década do século XX, com base nas indicações dos organismos internacionais que determinam as políticas econômicas, deflagrou uma discussão mundial acerca do papel das instituições e da educação superior para o século XXI. Inúmeros estudos preparatórios e diversos eventos

foram realizados, em diferentes lugares do planeta, cujo resultado foi a publicação de diversas declarações mundiais, contendo recomendações à educação para todo o século XXI.

Interessa-nos especialmente, para a educação superior dois documentos mundiais: o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors, publicado em 1996, que estabelece princípios para a educação em todos os níveis de ensino. O outro documento é resultante da Conferência Mundial, realizada em Paris, em outubro de 1998, e que contou com a expressiva participação de diversos representantes de 180 países; trata-se da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação.

A Declaração de Paris, além de incorporar todas as recomendações do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, destaca que os sistemas de Educação Superior devem aumentar a capacidade do indivíduo para viver em meio à incerteza, defende o financiamento privado como serviço público, a criação de mecanismos de avaliação da qualidade, o respeito à diversidade, a autonomia e a responsabilidade social das instituições. Um dos aspectos que chama muito nossa atenção, nesses documentos da UNESCO, é a sua linguagem sedutora, e por meio dela conseguem camuflar a adesão aos pressupostos do mercado econômico.

Começamos a apresentação da legislação vigente para a educação superior, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual focalizamos aspectos importantes relacionados à formação e à prática pedagógica dos professores deste nível de ensino, em dois momentos: o primeiro, é o momento no qual o projeto dessa lei esteve em tramitação e discussão no Congresso Nacional; e, o segundo, após a aprovação da mesma.

Na continuidade, analisamos os objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE) para a educação superior, instituído pela Lei nº. 10.172/2001. Na seqüência, o foco são as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação presenciais e os encaminhamentos propostos pela lei vigente do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Na seqüência do capítulo, ao utilizarmos as siglas acima informadas não voltaremos a colocar seus respectivos significados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define as diretrizes da política e do planejamento educacional do país. Ela tem por finalidade atender aos princípios enunciados na Constituição Federal de 1988, visando a sua aplicação a situações reais as quais envolvem várias questões, dentre as quais: funcionamento das redes escolares; condições de matrícula; aproveitamento da aprendizagem e promoção de alunos; formação de docentes; recursos financeiros; materiais técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino; participação do poder público e da iniciativa privada na área educacional; administração dos sistemas de ensino; peculiaridades que caracterizam a ação didática nos diferentes contextos.

Considerando o contexto político de elaboração da Lei nº. 9.394/96, não podemos deixar de pontuar que o início de sua elaboração, nos anos 80, coincide com a ascensão do neoliberalismo.

Quanto a este fato, é importante sinalizar que as reformas educacionais iniciadas nos anos 80 do século XX, nos países capitalistas periféricos, como da América Latina e Caribe, foram realizadas sob determinação de organismos internacionais interessados nos rumos da economia desses países. No caso do Brasil, sob orientação do Banco Mundial, o poder público privilegiou investimentos no ensino fundamental, considerando que este podia ser complementado por qualificação profissional de curta duração e baixo custo. As ações para a educação superior, considerada como um processo prolongado e caro, foram minimizadas no setor público. A recomendação foi de que esse nível de ensino fosse transferido, progressivamente, para a iniciativa privada. Nos termos da legislação em vigor, essa tendência é bem visível, conforme já demonstramos por meio dos dados do Censo da Educação Superior.

Em continuidade à nossa análise da atual LDB, para qual verificamos os diferentes projetos que transitaram pelo Congresso Nacional no período de elaboração, até que a mesma fosse definitivamente instituída, e constatamos como algumas questões relativas à docência na educação superior foram tratadas neste processo.

O primeiro projeto dessa Lei foi apresentado à Câmara dos Deputados em Brasília, DF, em dezembro de 1988, pelo então deputado Octávio Elísio. Em seu artigo 54 fixava que “As condições para o exercício do magistério a nível de 3º grau (sic) serão regulados nos Estatutos e Regimentos das respectivas instituições” (SAVIANI, 2004a, p. 49).

O primeiro projeto substitutivo que ficou conhecido como “Substitutivo Jorge Hage”, o qual foi encaminhado para a Câmara dos Deputados em junho de 1990 e quanto à formação docente, destacamos aqui os artigos 94 e 98.

O artigo 94 evidenciava a necessidade de formação docente condizente com as especificidades de cada nível da educação escolar: “Art. 94 – A formação de profissionais da educação far-se-á em cursos específicos, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos” (SAVIANI, 2004a, p.105).

No que diz respeito à educação superior, o artigo 98 indicava que:

Art. 98 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á, preferencialmente, em nível de pós-graduação, em cursos e programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, na forma prevista nos estatutos e regimentos das instituições de ensino.

Parágrafo único – A equivalência de títulos dependerá do que dispuserem os estatutos e regimentos da instituição de ensino e do disposto em normas do Conselho Nacional de Educação (SAVIANI, 2004a, p.105-106).

Neste mesmo período que ocorria a discussão do projeto Jorge Hage, tem início à circulação de um outro projeto substitutivo. Este de autoria do então senador Darcy Ribeiro, que praticamente apresentava uma nova versão para a LDB.

Conforme Saviani (2004a, p. 144) nesse segundo projeto substitutivo constava que a formação específica além de se realizar em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, para a docência na Educação Superior seria necessária formação pedagógica específica para tal.

O texto final da LDB acompanhou em termos gerais a versão apresentada por Darcy Ribeiro, porém com algumas alterações. Vejamos, por exemplo, os cortes feitos acerca da Educação Superior, especificamente no aspecto da formação docente. O artigo 61 ficou assim redigido:

Art. 61. A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço;

II – aproveitamento de formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (SAVIANI, 2004a, p. 181).

O artigo citado evidencia que para atender as demandas do sistema e ajustes às exigências do mercado, faz-se obrigatória a formação continuada para promover a adaptação, conforme o próprio artigo postula: “inclusive mediante a capacitação em serviço,” não somente do trabalhador operário, mas também do trabalhador intelectual.

O artigo 73 do substitutivo inicial de Darcy Ribeiro, tornou-se o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual está assim redigido: “Art. 65 – A formação docente, exceto para o ensino superior, inclui prática de ensino, de no mínimo, trezentas horas” (SAVIANI, 2004a, p.182).

Já o artigo que se refere à formação do docente da educação superior foi aprovado com o seguinte teor: “Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (SAVIANI, 2004a, p. 182).

A respeito dessa questão, vale citar que, excetuando-se a determinação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que torna obrigatório o estágio de docência para estudantes bolsistas de pós-graduação *stricto-sensu*, a adoção de propostas específicas de preparação para a docência na educação superior, fica a cargo dos programas das próprias instituições. Cunha (2004, p. 798), neste sentido, alerta que:

A exigência recente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de que seus bolsistas tenham uma iniciação pedagógica e algum exercício do magistério, durante o doutorado no país, tem sido adaptada às circunstâncias com duvidosos resultados: há casos em que uma disciplina trata, em algumas horas de temas didáticos; em outros, os alunos são postos a lecionar no lugar dos professores, sem supervisão alguma.

Já o parágrafo único do artigo 66 da LDB trata da concessão de “notório saber” pelas instituições que oferecem curso de pós-graduação em nível de doutorado. No entanto não estabelece nenhum critério específico para o outorgamento do título supra.

Em suma, o enxugamento de detalhes que ocorreu em nome da abrangência da Lei, trouxe como conseqüência, em seu texto final a exclusão de qualquer menção a necessidade de formação pedagógica do docente da educação superior.

Observamos que, em relação à formação de docentes da Educação Básica, a legislação, explicita, de forma detalhada, as exigências para ser professor desse nível de ensino. Por que, para a educação superior, a legislação menciona apenas que a formação deve acontecer em programas de mestrado e doutorado? Por que essa diferenciação? O conhecimento pedagógico, tão necessário para a atuação na educação básica, pode ser supérfluo na educação superior? Com que argumento o estágio supervisionado foi desvinculado da prática docente na educação superior, quando é priorizado nas diretrizes curriculares de praticamente todas as demais profissões?

A legislação é omissa porque as exigências para instrumentalizar o professor da educação superior, no contexto da sociedade capitalista contemporânea, extrapolam os limites do conhecimento aprofundado da sua área de conhecimento. Compactuamos com as ponderações de Cunha (2004, p. 797) a esse respeito:

Causa espécie que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério. Para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso normal ou superior de pedagogia; para as quatro últimas do fundamental e para o ensino médio, as licenciaturas. Para o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade.

Todo o Capítulo IV da LDB, que compreende os artigos 43 a 57, trata da educação superior, no qual apenas as universidades são contempladas. A legislação para as demais instituições de educação superior, classificadas como não-universidades, está regulamentada por meio de legislação complementar<sup>3</sup>. Os centros universitários<sup>4</sup> e as faculdades<sup>5</sup> não são mencionados no texto principal da LDB.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Decreto nº. 5773, de 09 de maio de 2006, em seu artigo décimo segundo, esclarece que as instituições de ensino superior brasileiras são classificadas quanto à organização acadêmica em universidades, centros universitários e faculdades.

<sup>4</sup> Os centros universitários se caracterizam por desenvolver ensino de excelência e atuar em uma ou mais áreas do conhecimento. Têm autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação sem autorização prévia do Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>5</sup> As faculdades abrangem um conjunto de instituições em diferentes áreas do conhecimento, que oferecem ensino e, às vezes, pesquisa e extensão. São estabelecimentos que dependem do CNE para criar cursos e vagas.

Tomamos o artigo 52 para exemplificar nossa afirmação. Este artigo define que pelo menos um terço dos docentes deve ter titulação acadêmica de mestrado ou doutorado para atuar em universidades, no entanto, não traz qualquer orientação para as não-universidades. O que o artigo 52 estipula merece nossas observações, especialmente em dois aspectos. O primeiro está relacionado à determinação quantitativa em si; e o segundo, às conseqüências que a mesma pode gerar.

Avaliamos que a LDB, ao estipular que, pelo menos, um terço dos docentes tenha titulação de mestrado e doutorado apresenta uma proposta precarizada, legislando-se pelo nivelamento inferior. Admite-se, formal e implicitamente, por meio dessa determinação, que a formação específica para a docência na educação superior pode ser parcial e desnecessária.

Outro ponto que essa determinação preconiza, está relacionado ao posicionamento das instituições privadas, quanto a este aspecto. Quando estas atingem o equivalente a um terço de mestres e doutores, conforme determinação da lei, a contratação de um número maior de docentes com essa titulação qualificada, provavelmente será descartada, tendo em vista que haverá aumento de despesa, já que o valor da hora aula para docentes graduados ou especialistas é menor. Com o crescimento da oferta de cursos que levam à titulação de mestrado ou doutorado, ocorre o ingresso regular de expressivo número de novos mestres e doutores, em diversas áreas, para atuação no mercado de trabalho. Obviamente, se as Instituições de Ensino Superior privadas enquadram-se na legalidade, mesmo com o número mínimo de titulados, cria-se um quadro de excesso de “oferta”, situado em patamar bem aquém da “demanda”.

Cunha (2004) detecta que na educação superior há um desenvolvimento desigual e combinado entre Estado e mercado. Concordamos com o autor, especialmente quando levamos em conta a situação que apresentamos no parágrafo anterior.

O desigual e combinado apontado por Cunha, pode ser relacionado à existência de diferenças de salários dos docentes da educação superior. O problema é que os salários, mesmo para os titulados das instituições públicas, são produtos de “planos de carreira docente” que promovem o nivelamento por baixo. As próprias instituições, em seus “planos de carreira” estabelecem uma diferença tão ínfima entre os níveis dos professores de carreira, promovendo um achatamento generalizado para todos, dos graduados aos pós-graduados. Nas instituições

privadas, a tônica salarial segue esta mesma tendência, com o agravante de que nelas, os salários estão diretamente sujeitos a lei da oferta e a procura.

Percebe-se, portanto, que o que está em curso, com raras exceções, não é exatamente uma efetiva, real e concreta preocupação com a qualificação docente para melhorar o ensino. Mas, uma oculta e eficaz política de ampliação da oferta de “mão-de-obra” qualificada, para que os salários pagos possam manter-se nos níveis que atendam aos interesses da educação como um negócio.

Há, ainda, outro ponto importante para ser discutido acerca das instituições que não são universidades. Essas instituições, cuja prioridade é o ensino, podendo como atividades secundárias, existir espaço para a pesquisa e a extensão, são um exemplo de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estabelecida pela lei como finalidade da educação superior, não é uma prática no cotidiano da maioria das instituições. Segundo dados do INEP, as não-universidades representam 91,88 % das instituições de ensino existentes, ou seja, apenas 8,12% são universidades. Portanto, é o ensino, a atividade principal da maioria das instituições, e esse é um aspecto importante para nossa investigação.

Em síntese, o Ministério da Educação (MEC) consentiu que a LDB fosse aprovada de modo muito genérico. Sua forma "enxuta" corresponde à conjuntura de desregulamentação, à perspectiva do Estado mínimo neoliberal. Cunha (2004) observa que a LDB atual determina tanto quanto omite. Trata as questões da educação de forma generalizada e sintética, de modo que as definições e detalhamentos do funcionamento do sistema são objeto de decretos, pareceres, resoluções e portarias. Ou seja, caracteriza-se como uma lei minimalista, que não contempla nem todas as bases e nem todas as diretrizes da educação nacional, mas pressupõe eixos interdependentes, que não estão explicitados na letra da Lei, tais como: flexibilidade, autonomia, responsabilidade, participação, mundo do trabalho e avaliação.

Juntamente com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação é considerado integrante das bases normativas da educação nacional.

Doze anos depois de promulgada a Constituição Federal, e cinco anos após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou, em 9 de janeiro de 2001, com nove vetos (quatro dos quais específicos da educação superior), o Plano

Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001. Esse plano aborda de todos os níveis de ensino e de todas as modalidades de educação, do magistério, da gestão da educação e de seu financiamento, contendo ainda um capítulo a respeito de acompanhamento e avaliação.

Essa lei não foi originária de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no Congresso Nacional, porque nasceu da pressão social produzida pelo “Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública”. O Projeto de Lei nº. 4.155/98, com as reivindicações para a educação, foi encaminhado à Câmara como resultado de um amplo debate social. A inesperada ação da sociedade forçou o governo a apresentar o seu plano à Câmara, onde tramitou como anexo do Projeto de Lei nº. 4.155/98, sob o número 4.173/98.

O plano aprovado não foi o que havia sido elaborado coletivamente, mas o que expressava a política do capital financeiro e da ideologia neoliberal, devidamente refletido nas suas diretrizes, objetivos e metas para a educação, definidas até 2010.

Entre os objetivos e metas do PNE para a Educação Superior, assinalamos que o mesmo prevê: oferecer, até o final da década, vagas para pelo menos, 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos; diminuir as desigualdades de oferta de vagas entre as diferentes regiões do País; estabelecer sistema interativo de educação à distância; assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira às universidades públicas; institucionalizar sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado; instituir programas de fomento para as instituições de educação superior constituírem sistemas próprios e articulados de avaliação; diversificar o sistema, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que atendam clientela específica; estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade.

As diretrizes do plano para a educação superior procuram colocar em sintonia o ensino de graduação com todo o sistema educacional e observam que o ensino de graduação deve estar articulado com a pesquisa e a extensão. Em face de todos esses objetivos questionamos: Em que medida as metas e objetivos propostos pelo PNE estão sendo alcançados?

Não é nosso objetivo, neste trabalho, examinar e detalhar esta questão contrapondo todas as metas do plano com os resultados obtidos até o momento.

Queremos pontuar apenas um dos aspectos, tendo em vista que está diretamente relacionado à educação superior. Vejamos o que o plano prevê quanto à oferta de ensino superior público para, posteriormente, trazermos o que os dados quantitativos indicam:

Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais – em sintonia com o papel constitucional a elas reservado.

Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total (BRASIL, 2006c, p. 35).

Os indicadores numéricos atuais apontam para uma realidade muito aquém daquilo que preconiza o plano. Entre o que está dito e o que vem sendo feito há uma significativa diferença, a qual pode ser observada no quadro a seguir:

Instituições	Número	%	Vagas Oferecidas	%
Instituições Públicas	231	10,6	313.368	12,86
Instituições Privadas	1934	89,4	2.122.619	87,14
Total	2165	100	2.435.987	100

Quadro 4 – Número e Percentual de Instituições e Vagas Oferecidas por Categoria Administrativa – 2005.

Fonte: INEP/MEC/Censo Superior (2006).

O que se constata é que a proposta do PNE está longe de ser atingida, pois as instituições públicas representam apenas 10,6% do total e oferecem 12,86% das vagas. As instituições privadas respondem por 89,4% do total de instituições e oferecem 87,14% das vagas disponibilizadas. Também do total de vagas oferecidas entre as instituições públicas e privadas, segundo dados do INEP, houve 5.060.956 candidatos inscritos, e, ingressaram 1.397.281 estudantes. As vagas não ocupadas ocorreram principalmente, nas instituições privadas, mais de um milhão ficou a espera de alunos. Além de contraditório e absurdo, esse quadro revela o descaso da política governamental, mostrando os resultados do Estado mínimo neste segmento social. Demonstra, também, o achatamento salarial da classe média que, em tese, teria condições de custear as despesas de cursos nas instituições privadas. É surrealista que um documento do próprio Ministério da Educação apresente uma proposta cujos resultados, até o presente momento, indicam o oposto das suas propostas e que, além disso, os responsáveis se acomodem diante dos fatos.

De acordo com Catani e Oliveira (2001), ao discutirem acerca das políticas da educação superior no Plano Nacional de Educação, afirmam que os vetos foram especialmente os que ampliavam a parcela de recursos financeiros à educação, em particular, para o ensino superior público. Os autores apresentam uma análise das propostas do PNE para a educação superior e observam que:

[...] o *diagnóstico*, as *diretrizes* e os *objetivos e metas* não guardam total sintonia em termos da formulação da política de educação superior. Nas diretrizes e mesmo no diagnóstico, nota-se a tentativa de dar voz aos diferentes atores institucionais e interlocutores críticos desse campo, procurando harmonizar *divergências e polêmicas*. Isso, no entanto, é obscurecido pelos objetivos e metas, sobretudo pelos vetos presidenciais, que expressam a política governamental para esse nível de ensino (CATANI; OLIVEIRA, 2001, p. 2, grifo dos autores).

Da mesma forma que a LDB, o PNE, em relação à docência, confere particular atenção à formação inicial e continuada de professores, especialmente da Educação Básica, mas, não fazem abordagens específicas para os docentes da Educação Superior.

Vejamos, na seqüência, o que vem prescrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação.

O primeiro artigo da Lei 9394/96 determina que a educação escolar esteja vinculada ao trabalho e à prática social. Esse foi o eixo norteador das orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES) quando da elaboração das novas diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Observamos que as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, instituídas após a aprovação da atual LDB 9394/96, estão respaldadas na Lei nº. 9.131/95, segundo a qual cabe à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação “Deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. Essa Lei foi criada para dar nova redação aos artigos 6º, 7º, 8º e 9º da LDB nº. 4.024/61. As Diretrizes Curriculares fazem referência a essa lei, bem como a outros documentos, instituídos em data anterior a LDB nº. 9394/96 porque esta não revogou as Leis nº. 4024/61 e nº. 5692/71 na íntegra. Por isso, há artigos que continuam válidos.

As orientações gerais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais estão contidas no Parecer 776/97 CNE/CES. O citado parecer conclui que as diretrizes curriculares de todos os cursos de graduação devem estar fundamentadas em oito princípios. Quais sejam:

Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;

Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;

Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;

Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

Estimular práticas de estudo independente, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas (BRASIL, 2006b, p. 2-3, grifo nosso).

A forma abrangente e ao mesmo tempo sintetizada como estão colocados esses princípios, nos quais há certos aspectos contraditórios, possibilitam-nos algumas breves reflexões.

Observamos que os princípios sinalizam possibilidades várias de superação de práticas fragmentadas. Por exemplo, indicam que mudanças fazem-se sempre necessárias no contexto estrutural acadêmico e, principalmente, que novas opções sejam experimentadas, para a melhoria da qualidade do ensino de graduação.

Não podemos deixar de considerar que estas orientações permitem que as instituições tenham certa autonomia para programarem os seus cursos, com maior

flexibilidade. Os princípios avançam em relação ao engessamento contido nos antigos currículos mínimos. Certamente esse ponto positivo é fruto de reivindicações de entidades representativas dos docentes, que há muito tempo, haviam sinalizado como necessárias novos encaminhamentos.

Entendemos, em conformidade com os princípios explicitados, que as Diretrizes Curriculares Nacionais são o ponto de referência de todo o sistema da educação superior brasileira, pois servem para: orientar a elaboração ou revisão dos projetos pedagógicos dos cursos; referenciar a formação de professores; dar suporte à produção de pesquisas acadêmicas por meio de encaminhamentos obrigatórios que orientam o planejamento curricular das instituições.

A perspectiva da descentralização, presente nos três primeiros princípios possibilita que as instituições de educação superior tenham liberdade para definir a matriz curricular dos cursos de graduação, contemplando-se as especificidades do contexto institucional, regional e nacional, conforme possibilidade de abrangência das mesmas.

Ao recomendar que as instituições procurem evitar, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos e o prolongamento dos cursos, abrem-se espaços perigosos para que a formação ocorra de forma superficial, fragmentada e simplista, difundindo-se a idéia do aligeiramento, a qual está muito presente na perspectiva epistemológica e cultural contemporânea. É a legislação em sintonia com a sociedade burguesa, investindo na formação do exército de reserva.

É importante, porém, observarmos que atualmente a ampla liberdade contida no primeiro princípio, já tem certas limitações regulamentadas, pois a Resolução nº. 2 CNE/CES, de 18 de julho de 2007, dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação bacharelados, na modalidade presencial; e a Resolução nº. 3 CNE/CES, de 2 de julho de 2007, dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula. Frauches (2007) organiza em um quadro comparativo e apresenta a carga horária dos cursos nos antigos currículos mínimos e a carga horária das DCNs atuais. Para facilitar a explicitação, resolvemos transpor o quadro elaborado pelo autor. Vejamos:

Curso	Carga Horária		
	DCNs	Currículo Mínimo	Diferença
Administração	3.000	3.000	-
Agronomia	3.600	3.600	-
Arquitetura e Urbanismo	3.600	3.600	-
Arquivologia	2.400	2.160	+ 140
Biblioteconomia	2.400	2.500	- 100
Ciências Contábeis	3.000	2.700	+ 300
Ciências Econômicas	3.000	2.700	+ 300
Ciências Sociais	2.400	2.200	+ 200
Cinema e Audiovisual	2.700		-
Computação e Informática	3.000		-
Comunicação Social	2.700	2.700	-
Dança	2.400	2.880	- 480
Design (Artes Visuais)	2.400		-
Direito	3.700	3.300	+ 400
Economia Doméstica	2.400	2.500	- 100
Engenharia Agrícola	3.600	3.600	-
Engenharia de Pesca	3.600	3.600	-
Engenharia Florestal	3.600	3.600	-
Engenharias	3.600	3.600	-
Estatística	3.000	2.700	+300
Filosofia	2.400	2.200	+200
Física	2.400	2.500	-100
Geografia	2.400	2.200	+200
Geologia	3.600	3.600	-
História	2.400	2.200	+200
Letras	2.400	2.200	+200
Matemática	2.400	2.200	+200
Medicina	7.200	5.400	+1.800
Medicina Veterinária	4.000	3.600	+400
Meteorologia	-	3.000	
Museologia	2.400	2.700	-300
Música	2.400	2.500	-100
Oceanografia	3.000	4.040	-1.040
Odontologia	4.000	3.600	+400
Psicologia	4.000	4.050	-50
Química	2.400	2.500	-100
Secretariado Executivo	2.400	-	-
Serviço Social	3.000	2.700	+300
Sistema de Informação	3.000	-	-
Teatro	2.400	2.500	-100
Turismo	2.400	1.800	+500
Zootecnia	3.600	3.600	

Fonte: Frauches (2007, p. 353-354).

Na reestruturação das diretrizes curriculares, um dos problemas apontados era o de que os cursos nos antigos currículos mínimos tinham uma carga horária excessiva, no entanto, podemos constatar por meio do quadro de Frauches (2007)

que não acontecerem reduções significativas, houve até aqueles que tiveram acréscimos. Consideramos, entretanto, que o estabelecimento de uma carga horária mínima é essencial, afim de que distorções sejam evitadas entre as IES.

A formação de profissionais com diferentes especializações corresponde ao avanço das relações capitalistas de trabalho e apresenta-se como um mecanismo de atendimento à demanda do mercado. Essa necessidade se expressa no quarto princípio, que, de forma indireta e sutil relaciona a formação no ensino superior às exigências requeridas pelo atual estágio capitalista. Segundo Laval (2004, p.65), “[...] essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade”.

Os princípios quinto e sexto estão claramente em consonância com dois aspectos que se encontram em voga no atual estágio da sociedade capitalista: 1) ênfase no indivíduo como um ser desvinculado do contexto em que vive 2) defesa expressa de que qualquer conhecimento é válido. O quinto princípio explicita a falta de preocupação com o coletivo. Já a idéia presente no sexto princípio reforça a desvalorização e o esvaziamento do trabalho educacional escolar, ao deixar claro que os conhecimentos adquiridos fora do ambiente escolar, sem uma sistematização acadêmica, são tão relevantes quanto aqueles estruturados especificamente no processo de ensino e de aprendizagem. Laval (2004, p. 63) argumenta que nesse posicionamento pedagógico reside uma das contradições da nova ordem escolar e questiona:

Como mobilizar a atividade intelectual dos estudantes, desvalorizando as disciplinas científicas e culturais e deixando pensar que a experiência prática, espontânea e “informal”, os engajamentos associativos ou as boas intenções caritativas são da mesma ordem que os estudos escolares e educação física e cultural que eles proporcionam?

O sétimo princípio estabelece o fortalecimento da articulação da teoria com a prática. Mas, a prática é uma aplicação de conhecimentos teóricos à realidade pelo profissional em formação? Ou é considerada apenas como componente curricular que deve ser inserido no contexto programático das diversas disciplinas? A questão avaliativa, contida no oitavo princípio, não determina as finalidades que se busca e não define as condições que se oferece para alcançar os resultados esperados.

Em síntese destacamos que as recomendações das atuais diretrizes são mais genéricas do que as dos antigos currículos mínimos. A estruturação curricular deve ser flexível, de forma a possibilitar uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada. A organização dos cursos, antes determinada por conteúdos pré-definidos, agora é definida pelos perfis profissionais, por competências, delineadas em conformidade com as tendências econômicas e tecnológicas do contexto produtivo do momento contemporâneo.

Entendidas, portanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, em qualquer área, como orientações básicas para a preparação dos futuros profissionais, elas demarcam aspectos significativos para discutirmos acerca da formação e prática pedagógica do docente da educação superior.

O projeto pedagógico dos cursos de graduação, conforme Parecer nº. 583/2001 da CES/CNE, deve apresentar: perfil do formando egresso/profissional; competências e habilidades gerais e específicas a serem adquiridas; conteúdos curriculares; trabalho de conclusão de curso; estágios; atividades complementares; acompanhamento; e, avaliação.

Como concepção nuclear as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam na orientação para os cursos, que o projeto pedagógico deve estar em sintonia com: tecnologias de informação e comunicação; inovação por meio de tecnologias de última geração; informação e conhecimento; aprendizagem centrada no aluno; professor mediador e facilitador; educação e avaliação continuada. Deve contemplar, ainda, segundo a especificidade de cada curso, elementos de formação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão e promover no estudante a competência para se desenvolver intelectual e profissionalmente, de forma autônoma e permanente.

As DCNs recomendam que as instituições devem propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação; resolver problemas e aprender de forma autônoma; e, tornando-se aptos para se adaptarem de modo flexível, crítico e criativo às situações novas e emergentes. Além disso, enfatizam que é muito importante possibilitar ao aluno que alcance a aprendizagem por si próprio. O aluno é responsável por seu aprendizado, o que inclui a organização de seu tempo e a busca de oportunidades para aprender a aprender.

Nas DCNs constam que cabe às instituições e aos cursos a garantia do fornecimento de meios e ambientes facilitadores, e que os mesmos ofereçam práticas problematizadoras aos seus alunos. O currículo deve ser integrado e integrador, e, também, fornecer uma linha condutora geral, no intuito de facilitar e estimular o aprendizado.

A concepção de formação profissional por competências é o princípio ordenador das DCNs para os cursos de graduação. A lista de competências que integra as diretrizes curriculares de cada curso está de acordo com o perfil profissional desejado, com base no qual devem ser definidos os objetivos pedagógicos, a formação de professores e a prática pedagógica.

O modelo neoliberal que se estabeleceu no Brasil, tomou como ponto fundamental de ação a educação superior, estabelecendo referenciais de formação sob a lógica das competências. Que tipo de homem se quer desenvolver por meio da aquisição de tal ou qual competência?

O fato de a sociedade capitalista depender de profissionais com essas ou aquelas competências pré-determinadas justifica-se em função das características atuais do processo produtivo. Essa nova situação exige dos profissionais o desenvolvimento de competência para o trabalho em equipe, com capacidade para: solucionar problemas imprevistos e imediatos; adaptar-se, de modo compatível, às situações novas e emergentes; assumir posição de liderança e tomar iniciativas; aprender continuamente e atuar de modo multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinarmente; compreender as questões que envolvam sólidos domínios científicos, acadêmicos, tecnológicos e estratégicos, específicos de seu campo de atuação; refletir sobre a realidade social; aprender a conhecer, fazer, ser e conviver, articulando com o aprender a aprender.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais estão, portanto, explicitamente incorporados os quatro pilares do “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”. A inserção dos fundamentos formativos do relatório da Unesco às DCN dos cursos de graduação não é mera coincidência, pois visa à formação de um tipo determinado de homem, definido pelas leis de mercado, necessário e adaptado para dar continuidade ao modo de produção capitalista, sem alterar a lógica da divisão de classes existente.

A lógica das competências, tão enfatizada nos documentos, pressupõe a adoção de uma pedagogia especificamente voltadas para elas. Nessa perspectiva,

portanto, o modelo de competências, ao traçar o perfil profissional desejado, também direciona e orienta para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que seja capaz de dar conta dessa exigência, trazendo inúmeras conseqüências para o trabalho docente, em especial, para o processo de escolha de conteúdos e métodos de ensino. Duarte (2003) explica que o caráter adaptativo da pedagogia das competências é bem evidente e sinaliza aspectos importantes a respeito do trabalho docente. Segundo esse autor:

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

Um ponto muito enfatizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, relativo a prática docente e que chamou muito a nossa atenção, está relacionada à duas qualificações atribuídas ao professor: mediador e facilitador do processo ensino-aprendizagem, colocada concomitantemente, com se fossem complementares. Acreditamos que isso cria uma confusão teórica muito grande para o professor.

Na perspectiva teórica que defendemos, na qual temos Snyders (2001) como nosso interlocutor o professor mediador tem uma função e o professor facilitador outra, completamente diferente.

Mediador é o professor que age intencionalmente no processo de ensino e de aprendizagem. A aprendizagem materializa-se por meio de situações interdiscursivas, intermediadas por ações intencionais, planejadas. No ato educativo, o professor mediador: expõe de tal maneira o conteúdo, que os alunos sentem-se envolvidos e tem clareza a respeito dos motivos e finalidades pelos quais é importante aprender, e apreender acerca de determinado assunto; articula teoria e prática, inserindo na atividade pedagógica o propósito do processo de humanização; defende o trabalho escolar, principalmente o ato de ensinar, como elemento fundamental e primordial ao desenvolvimento integral dos alunos, levando-os à apropriação de conteúdos sistematizados, construídos historicamente; entende que a formação de conceitos no processo de ensino e de aprendizagem é uma construção cultural e são internalizados pelo homem no processo histórico-cultural no qual está inserido, e, por isso ajuda o aluno a concretizar a aprendizagem;

viabiliza as condições naturais para que o aluno pense científica, filosófica e historicamente os conteúdos.

Já o professor facilitador, entendemos que: adapta seus métodos e procedimentos de ensino para que o aluno determine o conteúdo a ser trabalhado, apenas conduz o processo, sem intervenção intencional; aceita aquilo que o aluno produz; submete o processo de ensino e de aprendizagem às realizações que vão acontecendo no cotidiano da sala de aula.

Observamos que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o foco da estrutura curricular por competências não cria possibilidades de superação de uma pedagogia rasa, centrada apenas na transmissão de conteúdos, quase sempre dissociados da prática concreta dos homens que vivem em uma sociedade complexa e altamente competitiva.

Por outro lado, não se pode deixar de destacar que a idéia de desenvolvimento de competências está centrada na idéia de adaptação e regulação circunstanciadas pela lógica de mercado.

As propostas formativas contidas nas Diretrizes Curriculares, por meio do perfil profissional desejado, enfatizam mais as atividades meio do que as atividades fim. Ramos (2002, p. 400-422), ao analisar a formação profissional pela pedagogia das competências no nível técnico, explica as transformações a que a noção de qualificação foi submetida. Suas conclusões a esse respeito podem ser entendidas às mesmas mudanças para a formação nos cursos de graduação. A autora explica que:

[...] a qualificação tem sido tensionada pela noção de competência, em razão do enfraquecimento de suas dimensões conceitual e social, em benefício da dimensão experimental. A primeira porque os saberes tácitos e sociais adquirem relevância diante dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. A segunda porque, em face da crise do emprego e da valorização de potencialidades individuais, as negociações coletivas antes realizadas por categorias de trabalhadores passam a se basear em normas e regras que, mesmo pactuadas coletivamente, aplicam-se individualmente. A dimensão que se sobressai nesse contexto é a experimental. A competência expressaria coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras (RAMOS, 2002, p. 402).

O conceito de qualificação é quase totalmente substituído pelo conceito de competência. Embora os princípios que alicerçam as competências sejam necessários e importantes socialmente, não podem se constituir na atividade principal da formação nos cursos de graduação. Ao que parece, o que está acontecendo é o seguinte: o domínio do conhecimento científico de cada área de atuação e a capacidade de determinar relações com as demais áreas do saber, para estabelecer vínculos com a atividade prática profissional, estão sendo transferidos para a formação continuada, para os cursos de especialização e até para a pós-graduação *stricto sensu*, pois, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação a formação é colocada como uma etapa inicial.

As disposições legais das Diretrizes Curriculares Nacionais atribuem às instituições de ensino superior autonomia para organizar os projetos pedagógicos e currículos dos cursos ofertados. Ao poder público fica reservada a avaliação da qualidade dos resultados, o que reflete, no âmbito educacional, a máxima do Estado mínimo que caracteriza o pensamento neoliberal. Por isso, uma das marcas evidentes da atual conjuntura vigente é a preocupação com a avaliação das instituições, aspecto que abordamos em continuidade ao nosso trabalho.

Qual é o perfil de professor inerente aos parâmetros avaliativos? Quais são as exigências preestabelecidas para ser bem avaliado? Certamente essas questões têm acompanhado o cotidiano docente desde que os processos avaliativos foram estabelecidos no contexto da educação superior brasileira.

Um processo avaliativo expressa sempre posicionamentos valorativos, que se alicerçam no controle ou na produção de sentidos. Segundo Dias Sobrinho (2004, p. 703-725), estão contemplados no contexto social atual dois paradigmas para a Educação Superior Brasileira e que dão suporte para os sistemas avaliativos.

Um dos paradigmas é determinado pela lógica de mercado e o outro é o de educação como um bem público. Cada um tem uma concepção distinta de avaliação. O primeiro defende que a avaliação deve ser regulatória e o segundo que deve ser formativa. Para o autor a avaliação é um tema extremamente complicado e complexo, tanto do ponto de vista teórico como prático.

Essa complexidade advém do fato de que não há consensos sobre avaliação em geral e tampouco existem muitos acordos sobre o que seja hoje a educação superior e, sobretudo, quais são suas funções mais importantes na sociedade. [...] Dissenso e contradições são

inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação. Compreendendo que a avaliação carrega consigo a problemática sempre plural dos valores, e, então, da ética e da cultura, e que a educação superior tem igualmente um sentido fortemente social, portanto também, ético, cultural e político, podemos entender que essa relação é cruzada de concepções de mundo e interesses bastante diferenciados. Nenhuma avaliação é neutra, tampouco nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e idéias de sociedade ideal (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

A avaliação, segundo esse autor, provoca impactos diretos e indiretos para toda a sociedade, porque serve como baliza para ajustes e mudanças.

A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 706).

Desde que os programas de avaliação da Educação Superior foram criados no Brasil, observamos que, dependendo da política de governo, ora têm uma finalidade formativa, e ora visam ao controle.

Para apresentarmos as propostas de avaliação da educação superior vigentes, vamos primeiro retomar o momento em que, formalmente esse processo teve início no Brasil.

A primeira proposta de avaliação do ensino superior foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em 1983 durando até 1986. O programa utilizou-se de questionários, que foram respondidos por estudantes, professores e administradores. Nesse período a avaliação do ensino superior foi essencialmente utilizada com fins regulatórios, cujos resultados obtidos eram utilizados na distribuição de recursos para as instituições.

Em 1986, o MEC tentou implantar o Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior (GERES), porém, devido às reações contrárias da comunidade universitária, o mesmo foi inviabilizado.

Entre 1987 e 1991 o processo avaliativo foi deixado de lado pelo MEC. Mesmo assim algumas universidades organizaram suas próprias avaliações, como é o caso: da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Federal do Rio Grande do

Sul (UFRGS). Nessas experiências internas de avaliação foi priorizada a concepção formativa de avaliação.

Em 1993 foi criado pelo MEC o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). O PAIUB, sustentado no princípio de adesão voluntária, concebia a auto-avaliação como etapa inicial. Esse programa, criado com efetiva participação das universidades conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação, embora sua trajetória tenha sido curta. O PAIUB tinha como referência a globalidade institucional, para o processo de ensino e a missão da instituição na sociedade.

Baseado em outros enfoques avaliativos, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso os programas de avaliação receberam novos mecanismos: o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, realizado por alunos do último ano de cada curso; o Questionário Sócio-Econômico dos alunos; a Avaliação das Condições de Ensino (ACE); e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO).

O Exame Nacional de Cursos foi utilizado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso como um dos principais componentes da prática avaliativa da graduação. Criado pela Lei nº. 9.131/1995, tinha como foco principal o curso, em sua dimensão de ensino, baseado na lógica de que a qualidade de um curso resulta, conseqüentemente, na qualidade do profissional.

A Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, institucionalizou o atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Segundo Ristoff e Giolo (2006, p 198) o SINAES procurou aproveitar da melhor maneira possível as experiências avaliativas anteriores realizadas no Brasil, procurando melhorar e integrar os instrumentos.

Os autores assinalam que:

Reestruturar a avaliação significou, portanto, construir um sistema, com novos instrumentos, em torno de uma concepção que permitisse superar a fragmentação e integrar organicamente os instrumentos de avaliação, os espaços avaliativos dentro do próprio Ministério da Educação [...] articulando a autonomia das instituições com a avaliação externa, em torno de dimensões estabelecidas em lei (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 198).

Para Verhine, Dantas e Soares (2006, p. 295) “[...] várias das características da abordagem de avaliação do governo anterior foram mantidas, o que parece indicar que houve uma grande negociação entre dezembro de 2003 até a passagem da lei em abril do ano seguinte”.

As três modalidades de avaliação que integram o SINAES (instituições, cursos e estudantes) são aplicadas em diferentes momentos, razão pela qual precisam ser esclarecidas com algumas informações complementares.

A Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) compreende duas etapas: a auto-avaliação e a avaliação externa.

A avaliação interna ou auto-avaliação é um processo contínuo por meio do qual a instituição constrói conhecimento sobre sua realidade buscando compreender o significado do conjunto de suas atividades para melhorar a qualidade educativa e alcançar maior relevância social. Para a auto-avaliação as instituições constituem uma Comissão Própria de Avaliação (CPA).

A avaliação externa dos cursos de graduação acontece por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões do MEC., realizadas periodicamente para reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos. Na avaliação periódica dos cursos e instituições de ensino superior, como determina a legislação, adotam-se procedimentos e critérios abrangentes em relação aos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O processo de avaliação que está em andamento obedece a uma metodologia comum a todas as áreas. Os procedimentos e os instrumentos de avaliação, no entanto, respeitam a diversidade e as especificidades das áreas dos cursos abrangidos.

As avaliações *in loco* levam em conta três grandes aspectos: a qualificação do corpo docente (titulação, experiência profissional, estrutura da carreira, jornada e condições de trabalho); a organização didático-pedagógica (administração acadêmica, projeto do curso e atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação); e, as instalações físicas (adequação das instalações gerais e específicas, como laboratórios e outros ambientes, equipamentos, bibliotecas – com particular atenção para o acervo especializado, inclusive o eletrônico –, condições de acesso às redes de comunicação e sistemas de informação, regime de funcionamento e a modernização dos meios de atendimento aos alunos). O conceito

final é decorrente da média das três dimensões: qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e instalações.

Quanto à Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o qual tem periodicidade trienal, são convocados a participar da avaliação, alunos do primeiro e último ano do curso. Esse exame tem por objetivo aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências e, como parte do SINAES, contribuir para a avaliação das Instituições de Ensino Superior pelo MEC. O ENADE é realizado por amostragem. O Inep constitui a amostra dos participantes com base nas inscrições, encaminhadas pelas instituições de ensino superior, dos alunos habilitados a fazer a prova.

Segundo Barreyro e Rothen (2006, p. 965) o atual sistema de avaliação pode ser considerado como um sistema eclético, pois tem incorporados nos seus procedimentos e instrumentos um pouco de cada um dos processos avaliativos anteriores, ou seja: “[...] a Lei nº. 10861/04 foca o objeto da avaliação nas instituições, nos cursos e nos estudantes, recuperando aspectos parciais de cada uma das experiências avaliativas anteriormente realizadas, re-configuradas”.

De acordo com os autores, do PAIUB, adotou-se a Avaliação Institucional (auto-avaliação); a Avaliação das Condições de Ensino (ACE) passou a ser a Avaliação dos Cursos de Graduação; e, do ENC – “Provão” para ENADE. “A acumulação dos mecanismos de avaliação foi realizada sem considerar que cada um deles é produto de valores e paradigmas divergentes” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 971).

O contexto atual da educação superior brasileira que procuramos delinear por meio dos indicativos do Censo realizado pelo INEP, da legislação vigente (LDB, PNE, DCNs e SINAES) e do panorama da sociedade capitalista contemporânea, que apresentamos na primeira parte desta seção, definem todo o panorama em que se encontram os professores desse nível de ensino.

Toda a discussão que realizamos até aqui, permite-nos prosseguir com nossa produção, analisando algumas investigações produzidas por pesquisadores brasileiros que tratam a respeito da formação de professores e da prática pedagógica para a docência na educação superior.

## 2.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Limitando-nos ao recorte temporal especificado para nossa investigação temos como objetivo, neste momento, fazer uma apresentação sucinta dos estudos e pesquisas publicados no Brasil a respeito da Educação Superior, particularmente quanto à formação e a prática pedagógica de professores deste nível de ensino.

O critério de seleção para apresentação destas obras, foi o seguinte: 1) com base em nosso referencial teórico, privilegiamos autores que caminham conosco, como nossos interlocutores, no tratamento de questões importantes da formação e da prática pedagógica para a docência na educação superior, 2) apresentamos, também, autores de diferentes referenciais, pela importância de seus trabalhos e, além disso, justificamos essa presença, porque, na próxima seção, ao tratarmos acerca dos trabalhos publicados na ANPEd, observamos que concepções teóricas distintas sustentam as argumentações dos autores. Consideramos que essas diferentes concepções podem ser tomadas como indicadores da visão de mundo dos pesquisadores e professores.

São produções acadêmicas que tratam da formação de professores e da prática pedagógica e giram em torno de diferentes eixos de análise: o fazer e o pensar a sala de aula; a preocupação social e institucional com a qualidade do ensino; a desqualificação do ensino em face da pesquisa; a complexa construção da identidade docente; a interdisciplinaridade no processo educativo; as implicações da avaliação docente nacionalmente institucionalizada; o perfil e as características dos estudantes que atualmente ingressam no ensino superior; a pesquisa no ensino como método de construção do conhecimento; a importância da preparação pedagógica para o exercício da docência.

Seus autores são pesquisadores que fazem da docência na educação superior seu objeto de estudo e já se tornaram referência nacional na área da Didática do ensino superior; ou se destacam pela reflexão que fazem a respeito da articulação entre ensino e pesquisa; e, outros que são conhecidos por investigarem a formação de professores e a prática pedagógica tal como ela ocorre na sala de aula, na busca de seus determinantes teóricos.

Dos anos de 1980, destacamos, os trabalhos de Scheibe (1987) “Pedagogia universitária e transformação social”; Cunha (1988) “A prática pedagógica do bom professor: influências na sua formação”; e Veiga (1989) “A prática pedagógica do professor de didática”; todos originários de suas respectivas teses de doutorado.

Scheibe (1987) propôs a busca de indicadores para uma ação pedagógica crítica na educação superior; Cunha (1988) realizou um importante estudo, no qual levantou por meio da opinião dos alunos, quem é o bom professor e caracterizou como é a prática desse docente; e, Veiga (1989) teve como preocupação específica discutir a coerência entre a teoria e a prática dos professores de Didática.

Essas três pesquisas são marcos de referência e possibilitaram o desencadeamento de outros estudos a respeito da docência na educação superior, relacionados tanto à formação de professores quanto à prática pedagógica. Particularmente no campo da prática pedagógica, Veiga (1989) fornece importantes subsídios para outros pesquisadores. A autora distingue a prática pedagógica em duas perspectivas.

Uma é a prática pedagógica repetitiva e nela

[...] o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. [...] o professor desempenha o papel de mero executor, muitas vezes decorrente da própria política educacional definida pelos órgãos competentes (VEIGA, 1989, p. 19).

A outra é a prática pedagógica reflexiva, cuja principal característica é o não rompimento entre teoria e prática, para tanto é necessário ao professor “[...] compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplicar sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado” (VEIGA, 1989, p. 21).

Na seqüência de seu trabalho a autora apresenta uma retrospectiva histórica da ação pedagógica na qual sinaliza o percurso das concepções que marcaram as etapas do desenvolvimento da educação brasileira. De 1549 a 1930: pontua um período marcado pela disseminação do pensamento acrítico, garantindo a consolidação da ordem vigente. Entre 1930 até a década de 80 do século XX: o aspecto pedagógico é marcado por várias fases, pois vai da renovação da pedagogia tradicional, recebe com muita força o escolanovismo, absorve a tendência tecnicista e a crítico-reprodutivista. A partir de 1978, iniciam-se as manifestações

para uma teoria crítica da educação, com a qual a autora respalda-se teoricamente. Veiga (1989, p. 66) sustenta que esta teoria

Não tenta esconder a contradição da educação de uma sociedade de classes; tenta mostrá-la como elemento determinado. Porém, a educação não deixa de influenciar o elemento determinante. Valoriza o pedagógico, sem deixar de lado suas vinculações com os fatores sócio-políticos.

Ainda, de acordo com a autora, a teoria crítica valoriza o trabalho do professor porque, “o trabalho pedagógico não está centrado no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem. O professor é valorizado no seu papel de autoridade que orienta e favorece o processo de ensinar e aprender”. (VEIGA, 1989, p. 67).

A autora apresenta uma síntese das cinco concepções pedagógicas que foram desenvolvidas em diferentes momentos históricos na educação escolar brasileira: 1) a Tradicional, caracterizada pelo formalismo lógico, centrada nos conteúdos, sem preocupação com a questão crítica; 2) a Nova, centrada nos métodos e técnicas, na qual o ensino é concebido como um processo de pesquisa; 3) a Tecnicista, valoriza o processo de ensino mecanizado e alicerçado nos pressupostos da tecnologia educacional; 4) a Crítico-reprodutivista, busca desmistificar e evidenciar o conteúdo ideológico do ensino, nega a dimensão técnica para dar ênfase à dimensão política; 5) a Histórico-crítica, supera o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evita os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combate a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recupera as tarefas, especificamente, pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. A prática pedagógica na perspectiva Histórico-crítica procura compreender e analisar a realidade social onde está inserida a instituição escolar e proporcionar ao aluno o acesso ao conhecimento historicamente elaborado.

Ao apresentar o resultado de sua pesquisa em que trata da prática pedagógica dos professores de Didática, Veiga (1989) sinaliza discrepâncias entre o ideário do professor e o fazer pedagógico, resultantes da incorporação eclética das diferentes concepções teóricas.

Scheibe (1987) inicialmente explicita em sua tese as relações entre sociedade e instituições educativas e situa o trabalho pedagógico como elemento integrante desse contexto, o qual contribui para a reprodução das contradições próprias desse

quadro e ao mesmo tempo com possibilidade de uma ação transformadora. Em seguida, discute que o processo de desenvolvimento da educação superior brasileira sempre subestimou o aspecto pedagógico na formação de seus próprios docentes e, como consequência, inviabilizou também um efetivo trabalho de pesquisa a respeito da pedagogia para este nível de ensino.

Com o mesmo interesse pelas questões dos processos de ensino na educação superior, Cunha (1988) ao investigar o bom professor, indica que a maior parte das justificativas dadas pelos alunos, para caracterizar o bom professor, está circunstanciada à relação entre professor e aluno que se estabelece em sala de aula, na qual os aspectos afetivos ganham destaque. A autora salienta que a forma de ser e agir do professor é reveladora de seu papel e demonstra a não-neutralidade do ato pedagógico, ou seja, a escolha dos alunos também passa pela maneira como o professor desenvolve o conteúdo. Outro aspecto que se entrelaça na escolha que o aluno faz, é a metodologia de ensino adotada pelo professor. Acerca desta questão a pesquisadora faz o seguinte comentário:

A título de exemplo, gostaria de referir que entre as características dos melhores professores estão: “torna as aulas atraentes”, “estimula a participação do aluno”, “sabe se expressar de forma que todos entendam”, “induz à crítica, à curiosidade e à pesquisa”, “procura formas inovadoras de desenvolver a aula”, “faz o aluno participar do ensino”, etc (CUNHA, 1988, p. 71).

Após esse levantamento, Cunha (1988) realizou observações da prática pedagógica desses professores em sala de aula e entrevistas com os mesmos. Os dados da pesquisa apresentam aspectos interessantes daqueles considerados bons professores: todos gostam muito do que fazem, embora 60% deles tenham afirmado que estão no magistério por razões circunstanciais e não por opção; as atitudes positivas de ex-professores são fundamentais pontos de apoio para desenvolvimento da docência; a importância do saber construído pela troca de experiências positivas com colegas de trabalho; o prazer em ensinar e a valorização da formação pedagógica.

Segundo Cunha (1988, p 167) o trabalho do bom professor se assenta na perspectiva de que o ensino “tem no docente o centro do processo de ensinar e aprender; colocando para si as condições do melhor ensinar, no sentido de transferir seu próprio conhecimento aos alunos”.

Esta postura docente, historicamente construída, como a própria autora assinala, é uma prática pedagógica passiva, com participação mínima do aluno, exceto em ser ouvinte da preleção do professor. Sua constatação ainda é muito presente no contexto atual, pois:

[...] não temos ainda bons professores que estejam mais voltados a desenvolver habilidades nos alunos. O professor é capaz de apresentar o melhor esquema do conteúdo a ser desenvolvido em aula, mas não conhece procedimentos sobre como fazer o aluno chegar ao mapeamento próprio da aprendizagem que está realizando (CUNHA, 1988, p. 167-168).

E certamente há muitos estudos que precisam ser realizados para conseguirmos articular a superação a tendência tecnicista que esta arraigada na prática docente.

Entre os anos de 1990 e início do século XXI observamos uma crescente preocupação envolvendo o tema docência na educação superior em diferentes aspectos. Relacionadas à formação de professores e prática pedagógica assinalamos os trabalhos de Pimentel (1993), Vasconcelos (1996), Masetto (1998, 2003), Veiga (1998, 2005), Leite (1999), Veiga e Cunha (1999), Castanho e Castanho (2000), Isaia (2000), Morosini (2000), Pereira (2000), Sguissardi (2000), Rosa e Souza (2002), Severino e Fazenda (2002), Veiga e Amaral (2002), Barbosa (2003), Mancebo e Fávero (2004), Pimenta e Anastasiou (2005), Teodoro e Vasconcelos (2005), Cunha (2000, 2005a, 2005b, 2006), entre outros.

Destacamos que são diversas e significativas as contribuições e particularidades destes autores acerca da formação e da prática pedagógica na educação superior. Todos eles partiram de uma base comum de investigação: a docência na educação superior.

Outro ponto de convergência entre eles está no fato de que o trabalho docente relacionado à docência nos cursos de graduação é relegado a planos inferiores tanto pelas instituições quanto por muitos docentes desse nível de ensino. O desenvolvimento de pesquisas, os cargos administrativos e a orientação na pós-graduação são mais valorizados. Ao posicionar-se a respeito dessa questão, Scheibe (1987, p. 66) sustenta o seguinte:

O ato docente pressupõe um trabalho onde a transmissão de um conhecimento envolve a necessidade de incorporação satisfatória deste conhecimento. O seu desenvolvimento supõe portanto, o estabelecimento de uma relação que torne possível este movimento conjunto. A secundarização desta preocupação tem uma conseqüência fundamental que se concretiza numa desqualificação do ato docente, em benefício da configuração de um intelectual ou cientista pesquisador.

Ao realizar essa afirmação, a autora deixa claro que uma situação inversa também seria prejudicial, ou seja, ela defende que ensino e pesquisa precisam estar articulados à prática pedagógica. De uma forma muito esclarecedora, Scheibe (1987, p. 86) faz significativas considerações a esse respeito:

A função do ensino exige todo um trabalho de organização e sistematização da informação que dá ao professor todas as condições que favorecem um ir além neste conhecimento. Por sua vez, a atividade de pesquisa é que dá ao professor a dimensão desmistificadora e dinâmica do saber, e a possibilidade de uma aproximação mais concreta com a realidade.

Vasconcelos (1996) também sustenta que o aspecto pedagógico na educação superior vem sendo secundarizado e observa que, para reverter esse quadro, é preciso muito trabalho formativo. Coerente com sua postura, apresenta uma proposta de formação para os docentes em atividade, alicerçada na reflexão teórico-prática das questões que envolvem a unidade ensino e aprendizagem neste nível de ensino.

A respeito do papel do professor em face da aprendizagem na educação superior, Vasconcelos (1996, p.21) salienta a importância e a relevância que existe no aspecto da formação do professor para este nível de ensino:

Daí a fundamental importância de levar o docente [...] a refletir sobre sua prática profissional enquanto professor. Suas facilidades e limitações, bem como os seus alunos, devem ser analisados no sentido de buscar o entendimento necessário da sua própria ação. Por que ensina, para que ensina e para quem ensina são questões básicas que, se respondidas, levarão imediatamente a outras perguntas decorrentes e absolutamente necessárias: como se aprende, quando se aprende e de que forma melhor se aprende? (VASCONCELOS, 1996, p. 21).

E acrescenta com muita convicção que:

A formação de qualquer profissional vai muito além do bom senso, abrangendo toda uma gama de conhecimentos sistematizados em base científica, filosófica e tecnológica, quer ele exerça o magistério como sua única atividade profissional, quer exerça como atividade complementar. Deverá o professor estar seguramente preparado para o seu ofício, como, aliás, se espera que esteja qualquer profissional! Conhecer todas as nuances e possibilidades de sua profissão é condição essencial para bem exercê-la (VASCONCELOS, 1996, p. 24).

Uma constatação importante que a pesquisadora faz em relação aos profissionais-liberais professores é que a maioria desconhece a abrangência que a formação pedagógica contempla, identificando-a como simples domínio de técnicas voltadas ao ensino. Este desconhecimento empobrece e fragmenta o exercício da docência.

Masetto (1998) discute a respeito da profissionalidade docente e defende que:

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas ao exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (MASETTO, 1998, p. 11).

A docência na educação superior está recebendo, por parte dos pesquisadores que consultamos, um cuidado especial, pois eles a entendem como um fazer profissional específico que exige desenvolvimento de saberes particulares e apropriados.

Isaia (2000) preocupa-se em apresentar como se entrecruzam o lado pessoal e profissional do professor, isto é, como estão imbricados estes dois aspectos. Afirma que a trajetória pessoal é o princípio da consistência e significado que se solidifica no desenvolvimento profissional.

Primeiramente a autora discute os níveis, ciclos e fases da vida adulta, apoiando-se nos estudos sobre o desenvolvimento adulto de Riegel, Erikson e Levinson<sup>6</sup>. Segundo Isaia (2000), o enfoque riegeliano dá ênfase ao processo de

---

<sup>6</sup> De acordo com Isaia (2000, p. 22-25), Riegel defende a idéia de que o estudo sobre o desenvolvimento adulto é resultado do entrelaçamento de quatro níveis desenvolvimentistas: biológico-interno, psicoindividual, sociocultural e físico externo; Erikson defende a idéia de que o desenvolvimento é um ciclo formado pela inter-relação de oito etapas ou idades, cada uma conectada ao contexto da totalidade do ciclo vital e vice-versa; Levinson parte do pressuposto de que a dinâmica existencial adulta, para ser compreendida, envolve a interdependência entre as noções de curso de vida, ciclo vital e estrutura de vida.

transformação. Na perspectiva eriksoniana o percurso é formado por ciclos que se inter-relacionam. A abordagem levinsoniana defende que a dinâmica estrutural da vida adulta é caracterizada em fases definidas temporalmente.

No segundo momento a autora demarca conceitualmente a noção de trajetória profissional e afirma que há integração entre o percurso pessoal e profissional, os quais são concebidos como processos dialéticos.

Quanto ao desenvolvimento profissional, ampara-se nos ciclos de desenvolvimento profissional de Huberman<sup>7</sup> e caracteriza em fases o tempo de carreira profissional, assim compreendidas: a) entrada na carreira (01 a 03 anos); b) estabilização (04 a 06 anos); diversificação e questionamento (07 a 25 anos); c) serenidade (distanciamento afetivo) e conservadorismo (25 a 35 anos); desinvestimento (35 a 40 anos).

Outra abordagem que Isaia (2000) utiliza, é da divisão da carreira acadêmica em cinco níveis contemplada pelo enfoque riegliano. Os níveis são compreendidos a partir dos 20 anos (idade de início da carreira) estendendo-se até os 65 anos (final da carreira). O contexto social, cultural, político e econômico são citados como aspectos que permitem o entendimento das crises que se alinhavam na trajetória docente neste período. Isaia (2000, p. 32) argumenta que,

[...] as transformações pelas quais passa ao longo da carreira docente estão ligadas a alterações vivenciais mais amplas, envolvendo a dimensão pessoal e profissional. O professor e a pessoa do professor não podem estar dissociados sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter.

A autora defende que sem entender o sujeito, “professor – pessoa – profissional”, as análises da formação docente serão parciais e fragmentadas.

Em síntese são particularmente significativos à nossa investigação e reflexão, os trabalhos de Scheibe (1987), Cunha (1988, 2000, 2005a, 2005b, 2006), Veiga (1989, 1998, 2005), Veiga e Cunha (1999), Pimentel (1993) Morosini (2000) e Mancebo e Fávero (2004), pois todos têm em comum, como proposta, oferecer indicadores para uma ação pedagógica crítica na educação superior.

---

<sup>7</sup> HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

Pimentel (1993, p. 35) pontua que os docentes que atuam na perspectiva crítica respondem com propostas de ensino criativas, significativas, estimulantes e que:

Reagem à desumanização como um desafio. Negam seu mundo e buscam novas perspectivas para o desenvolvimento humano, consideradas as condições de alienação do mundo capitalista e, porque não acrescentar, as do socialista conhecido, gerador também de alienação. Vivem a crise pela qual passa o mundo, imersos nele, atentos, em especial, para as coisas da educação. Os verbos que mais aparecem dos seus discursos são: questionar, mudar, procurar, descobrir, inventar, modificar, melhorar, sentir, participar, arriscar, inovar...

Em suas discussões, todas as autoras citadas acima tomam a sociedade capitalista como referência para suas argumentações acerca da pedagogia universitária. Esclarecem e chamam a atenção do leitor para a relação entre educação e processo produtivo na sociedade capitalista, para o fato de que esta não é uma relação que acontece linearmente, mas que há uma trama bastante complexa mediando essas relações.

Scheibe (1987, p. 69), alicerçada nessa postura teórica, afirma que “[...] na leitura do desenvolvimento social e econômico do capitalismo temos o pano de fundo para um substancial entendimento do que ocorreu e o que ocorre com as idéias a respeito da prática pedagógica”.

Dentro dessa perspectiva de análise, Cunha (1998, p. 66) já se referia ao contexto vivenciado pelos docentes e anunciava:

Os professores vivem num ambiente complexo onde participam de múltiplas interações sociais no seu dia-a-dia. São eles também frutos da realidade cotidiana das escolas, muitas vezes incapazes de fornecer uma visão crítica aos alunos, porque eles mesmos não a têm, porque se debatem no espaço de ajustar seu papel à realidade imediata da escola, perdendo a dimensão social mais ampla da sociedade.

Ao pontuar esse contexto, a autora abre possibilidades para a reflexão acerca de alguns aspectos que consideramos importantes: a formação recebida pelo professor; a prática de ensino desenvolvida na educação superior; o papel do professor; o papel das IES como produtoras de conhecimento científico e da integração entre ciência e cultura.

Cunha (2000) com o objetivo de aprofundar a discussão com relação ao atual modelo de formação e critérios avaliativos da profissão docente na educação superior afirma que a formação está subordinada ao modelo econômico e sofre as pressões da política neoliberal. A formação do docente para o ensino superior está centrada nos parâmetros da pós-graduação *stricto sensu*, na qual os programas de pesquisa estão constituídos por determinados recortes específicos para estudo.

Nessa perspectiva, o professor, ao fazer a sua formação pós-graduada, via de regra constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento, mas caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada da sociedade. Nem mesmo espaços para discutir a universidade, suas funções e relações são privilegiados nos currículos, como se a ciência pudesse ser feita fora das relações de poder que regulam o institucional e o estrutural (CUNHA, 2000, p. 45).

Quanto aos programas avaliativos, a autora adverte que qualquer que seja a avaliação, seu alicerce sempre será o critério definidor do desejável, com ênfase nos resultados quantitativos. Outro aspecto muito importante presente no texto está relacionado ao seguinte aspecto:

Não é por acaso que o professor universitário não se exige uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que lhe poderiam fornecer os instrumentos para a compreensão de sua tarefa como educador. Essa negação decorre de um projeto social para o ensino superior. Tenho levantado o fato de que a universidade carrega um paradoxo muito evidente neste tema. Ao mesmo tempo que, através de seus cursos de licenciatura, afirma haver um conhecimento específico, próprio para o exercício da profissão docente e legitimado por ela na diplomação, nega a existência deste saber quando se trata de seus próprios professores (CUNHA, 2000, p. 46).

Nesse trabalho, a autora esclarece que há uma contradição evidente na formação do docente para a educação superior. Cunha (2000, p. 48) logo adiante, na sua análise assim escreve:

[...] é possível afirmar que, para responder aos desafios atuais, nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado. A reconfiguração do trabalho docente requer uma simbiose dessas duas vertentes acrescidas de outras habilidades/conhecimentos/saberes, que provoquem no estudante o protagonismo de seu próprio saber.

Finalmente sustenta que a articulação de uma proposta curricular integradora exige trabalho coletivo; requer planejamento em equipe, para ir além das fronteiras de cada disciplina; reconhecimento e compreensão da macroestrutura de poder, definidora dos rumos e encaminhamentos que se dá ao ensino superior neste país.

Neste sentido, segundo Morosini (2000, p. 11, grifo do autor), a concepção de docência na educação superior enfrenta, atualmente, um processo de reestruturação, circunstanciada principalmente pelas tendências do contexto econômico e político, com respaldo da legislação vigente:

No plano da capacitação da área de conhecimento, os parâmetros são claros. No plano da didática, embora esses parâmetros não sejam claros, da etapa da docência universitária, caracterizada pelo *laisse-faire*, passa-se à etapa da exigência de desempenho docente de excelência. Tornam-se definidores: um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc. Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno.

Esse perfil docente requer uma série de predicativos. Essas exigências somente poderão ser atendidas se forem oferecidas condições materiais para tal, entre as quais: formação inicial de boa qualidade, condições de trabalho dignas e adequadas, plano de carreira, salário condizente e motivador, possibilidade de participação em programas de profissionalização, tempo para estudar. Importante lembrarmos que estas necessidades reais são e estão precariamente oferecidas ou secundarizadas para a maioria dos docentes da educação superior, quer seja das instituições públicas ou privadas, tendo em vista as tendências aligeiradas de formação, o arrocho salarial, sobrecarga de funções, necessidade de produção, além da atividade em sala de aula.

Em estudo realizado por Mancebo (2004), no qual apresenta uma análise a respeito do trabalho docente em tempos de globalização, a autora observa que a educação superior brasileira comporta um corpo docente bastante heterogêneo, com diferenças de toda ordem.

Há diferenças abissais nas condições de trabalho, na qualificação dos professores, nas origens sociais dos docentes, na participação em órgãos de classe e nas práticas que desenvolvem no ensino, na pesquisa e na extensão. Há que se considerar ainda a pluralidade sócio-cultural dos sujeitos envolvidos: professores, alunos e funcionários técnico-administrativos. As noções de produtividade e competência, por exemplo, embora pareçam estar presentes na quase totalidade dos discursos, criam processos e pressões diversos sobre os docentes e, é claro, suscitam diferentes formas de adesão, enfrentamento e defesa por parte destes e diferentes efeitos sobre sua produção e práticas que desenvolvem (MANCEBO, 2004, p. 248).

Tanto no âmbito das instituições, as quais têm um complexo e variado sistema, a pedagogia universitária também é exercida por docentes com identidades diversificadas e extremamente heterogêneas.

É importante observarmos em continuidade aos aspectos levantados pelos autores, que há no contexto atual quatro grupos distintos de docentes em atuação na educação superior: 1) profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam em tempo integral à docência na educação superior; 2) profissionais da área da educação e demais licenciaturas que se dedicam à educação básica e a educação superior; 3) profissionais de diferentes áreas do conhecimento que exercem a docência em tempo integral; 4) profissionais que, além do exercício em sua área específica, se dedicam em tempo parcial também à docência. Embora estas diferenciações sejam especificidades importantes, todos os docentes estão inseridos e circunstanciados em uma mesma conjuntura social. Segundo Morosini (2000, p. 19)

Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta. O governo determina os parâmetros de qualidade institucional, e a IES seleciona e desenvolve uma política de capacitação de seus docentes orientada por tais parâmetros.

As diversas obras, por nós examinadas, embora sejam de autores que se utilizam de diferentes matrizes epistemológicas, convergem entre si por trazerem discussões e reflexões em torno do atual momento histórico da educação superior brasileira. Uns oferecem o perfil necessário de professor e pontuam as exigências; outros sinalizam as contradições, tecem suas críticas e procuram orientar o professor quanto ao seu papel em face das às incertezas atuais.

As instituições de ensino superior e os professores que nelas atuam, vivem, no atual momento histórico, um profundo dilema, pois são colocados para estarem sempre à frente das questões emergentes que o contexto da sociedade capitalista vai articulando, sendo instados a responder aos problemas e a forma de oferecer soluções.

O crescente aumento de estudos acerca da temática formação de professores e prática pedagógica na educação superior revela-nos que vivemos um momento de preocupação e de reestruturação da atividade docente neste nível de ensino. De preocupação porque somente o conhecimento aprofundado específico na área de atuação não dá mais conta do desenvolvimento da docência na educação superior. O contexto atual exige muito mais, pois é necessário que o professor saiba lidar com as situações de incertezas, complexidade, flexibilidade e adaptação, explicitamente presentes nos diversos segmentos da sociedade capitalista. De reestruturação porque a docência na educação superior passou a ser reconhecida e (re) pensada como uma atividade profissional especializada.

Desta maneira, mais do que em qualquer outro período, fornecer subsídios teórico-práticos a este professor tornou-se indispensável e extremamente necessário. Por isso, a formação de professores e os aspectos que envolvem a prática pedagógica se constituem, atualmente, no âmbito da educação superior, estudos relevantes. Questionarmos a respeito de aspectos relacionados ao trabalho do professor está diretamente relacionado à qualidade de ensino, valorização do docente, objetivando contribuir, particularmente para a formação de um homem consciente das limitações existentes, para agir neste contexto e transformá-lo.

A realidade atual é balizadora de nossas reflexões porque o acirramento da crise capitalista manifesta-se hoje de diversas maneiras: globalização do capital e das relações econômicas baseadas na exploração e especulação, envolvendo o grande capital que comanda a economia e a política mundial; queda dos índices de qualidade de vida; ampliação da miséria e da pobreza; concentração das riquezas, e dos meios de produzi-las, nas mãos de poucos; ajustes estruturais impostos por organismos do capital internacional com perda da soberania dos Estados periféricos; perda de legitimidade da racionalidade científica, técnica, ética e política; anúncio de uma "pós-modernidade" impregnada de dúvidas e de um senso comum caótico, que se pretende hegemônico e defende o fim da história; destruição do mundo do trabalho assalariado, surgimento do desemprego estrutural; exaustão das fontes

energéticas, acirramento de problemas ecológicos, do meio ambiente, da biodiversidade, efeito estufa. Vivemos, enfim, paradoxalmente a era da destruição, da violência, da barbárie, em meio a esplêndidos avanços científicos e tecnológicos. Por isso, as palavras de Veríssimo (2001), nos são muito significativas para encerrarmos esta seção:

O Ser Humano é a medida de todas as coisas. Pelo tamanho do Ser Humano se mede a vastidão do Universo, assim como pelo palmo e a braça se começou a medir a Terra. Todo o conhecimento do mundo se faz de uma perspectiva humana, todo o julgamento das coisas do mundo se faz por um parâmetro humano. Assim, enaltecer o senso moral do Ser Humano não é um floreio de linguagem que a única espécie que fala se faz, é valorizar este frágil instrumento de medição pelo qual a vida revela seu sentido. O Ser Humano ou é moral, e julga tudo por um prisma moral, ou é apenas um mecanismo inútil.

O liberalismo pensa estar defendendo o indivíduo quando nega a primazia do social, ou diz que uma sociedade é apenas um conjunto de ambições autônomas. O culto ao individualismo seria um culto à liberdade se não elege-se como seu paradigma supremo a liberdade de lucrar, e como referência moral a moral do mercado. Se não fosse apenas a última das muitas tentativas de substituir o Ser Humano como a medida de tudo, e seu direito à vida e à dignidade como o único direito a ser cultuado. Já tentaram rebaixar o homem a mero servo de uma ordem divina, a autômato descartável de engrenagens industriais, a estatística sem identidade de regimes totalitários, e agora a uma comodidade entre outras comodidades, com nenhuma liberdade para escolher seu destino individual e o mundo em que quer viver. Mas o indivíduo só é realmente um indivíduo numa sociedade igualitária, como só existirá liberdade real onde os valores neoliberais não prevalecerem.

As reflexões que fizemos e as questões que pontuamos, até aqui, nos permitem afirmar que atuar como docente na educação superior, nas atuais circunstâncias, e responder com qualidade, é certamente muito complexo. Com este pressuposto, convidamos nosso leitor para conhecer na próxima seção os cenários dos GTs da ANPEd: Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática.

### **3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: APRESENTAÇÃO DOS CENÁRIOS**

Na seção anterior, discutimos o atual contexto da sociedade capitalista e que deliberadamente traz conseqüências, implicações e desafios para o desenvolvimento do trabalho docente na educação superior. Verificamos que adaptação é a palavra de ordem nos diferentes segmentos da sociedade. O homem competente para as demandas do momento é aquele flexível, pois as funções que tem a desempenhar não são fixas, são diversificadas, em constante mutação e ruptura nas noções de tempo e espaço.

Analisamos, posteriormente, a legislação vigente para a educação superior brasileira, apresentando as orientações e as exigências preconizadas nos documentos para a formação de professores e para o desenvolvimento da prática pedagógica. Em relação à legislação, consideramos que as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e os próprios mecanismos de avaliação são os que melhor explicitam, em suas orientações, os encaminhamentos neoliberais.

Finalizamos com uma abordagem sucinta a respeito dos estudos e pesquisas publicados no Brasil e que analisam a Educação Superior, particularmente a formação e a prática pedagógica de professores deste nível de ensino, segundo o recorte temporal especificado para nossa investigação.

Temos como objetivo, nesta seção, verificar se os estudos dos pesquisadores especialistas na área, acerca da formação de professores e da prática pedagógica para a docência na educação superior, oferecem subsídios teórico-práticos que auxiliem o professor a enfrentar as exigências da atual conjuntura social e a se posicionar em relação às recomendações da legislação vigente.

Para tanto, selecionamos os textos completos dos trabalhos<sup>8</sup> e pôsteres<sup>9</sup> apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, no período definido (2001 a 2005),

---

<sup>8</sup> Nas reuniões anuais da ANPEd a denominação trabalhos refere-se à comunicação oral e compreendem textos completos, contendo entre 25.000 e 40.000 caracteres, constituídos de produções (distintas de revisão de literatura), estudos e resultados de pesquisas.

<sup>9</sup> Os pôsteres são trabalhos originários de pesquisas desenvolvidas ou em andamento, expostos e apresentados coletivamente por seus autores, cuja disposição gráfica deve conter: objetivos,

dos seguintes Grupos de Trabalho (GTs): Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática.

Iniciamos com uma breve apresentação da ANPEd e dos três GTs dos quais foram escolhidos os trabalhos e pôsteres analisados nesta dissertação. Em seguida, identificamos os critérios adotados para a seleção dos textos completos e os procedimentos para a obtenção das informações quantitativas. No segundo momento fazemos uma apresentação qualitativa e uma análise preliminar do material selecionado, em cada GT, com o propósito de responder nossa questão problematizadora definida a partir do panorama da educação superior brasileira na contemporaneidade.

### 3.1 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd

A data de início da ANPEd é 1976, embora sua criação oficial seja 1978. Sua consolidação ocorreu de forma rápida, pois, em 1979, já estava constituída como uma sociedade civil e independente.

O contexto de criação e de instituição da ANPEd coincide com a fase de declínio da ditadura militar. Os inúmeros problemas decorrentes dos índices de inflação revelavam indícios de enfraquecimento do regime e, ao mesmo tempo, a possibilidade de redemocratização, o que se concretizou na primeira metade da década de 80 do século XX. Em 1979, por exemplo, além da Lei da Anistia, que autorizou a volta dos exilados, o governo Figueiredo restabeleceu o pluripartidarismo. Internacionalmente é o ano da segunda crise mundial do petróleo, desta vez, causada pela Revolução Islâmica no Irã, quando o preço do barril de petróleo chegou ao pico de 95 dólares (recorde histórico).

Carvalho (2001, p. 134), em artigo publicado acerca da criação da ANPEd, explica que:

As origens da ANPEd remontam a uma proposta de institucionalização de um sistema auto-regulador na política de pós-graduação em Educação, formulada pela CAPES em 1976. [...] No entanto, a proposta hiberna até 1978, quando o processo de institucionalização da ANPEd é retomado e passa a ser criticado por uma corrente instituinte, questionadora dos vínculos de uma associação nacional dos cursos de pós-graduação em Educação com a política oficial de pós-graduação.

O autor esclarece que este período de hibernização está relacionado a dois acontecimentos internos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O primeiro está vinculado ao retorno, à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPG/EDU) que havia desencadeado a proposta da ANPEd. O segundo refere-se à saída do assessor responsável pelos contatos com os coordenadores de mestrado em educação e que estava trabalhando como articulador da associação. Carvalho (2001) assinala também outro aspecto, qual seja, ainda não havia ocorrido o devido amadurecimento e a valorização da associação como instrumento de auto-regulação pelos Programas da PG/EDU até então existentes.

A criação da ANPEd aconteceu em decorrência do empenho de alguns programas de pós-graduação da área da educação. Seu nome sugere uma dupla relação com a educação: com a pós-graduação e com a produção e disseminação do conhecimento. Ferraro (2005, p. 48, grifo do autor) sinaliza que “[...] a própria ordem dos termos *pós-graduação* e *pesquisa* no nome da associação não deve ser gratuita. Entendo que ela espelha a condição anômala do surgimento, se não de toda, pelo menos da maior parte da pós-graduação no Brasil”.

O autor lembra que, ao contrário de outras associações que congregam apenas programas de pós-graduação, as atividades da ANPEd estruturam-se de duas formas: por meio dos programas de pós-graduação em educação representados no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (Eduforum) e por meio dos Grupos de Trabalho (GTs) que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimentos especializados da educação. Observa que esta opção é um diferencial de maior alcance da associação e isso explica os dois fundamentos sobre os quais se apóiam a ANPEd e as suas atividades:

[...] de um lado a base constituída pelos sócios individuais, pela estrutura de grupos de trabalho, pelas reuniões anuais e regionais, com a preocupação centrada na produção e disseminação do conhecimento, dando, por aí, sustentação à pós-graduação (ao ensino e às avaliações externas dos programas); de outro, a base constituída pelos programas de pós-graduação e o Fórum de Coordenadores, com a atenção voltada para a consolidação dos programas e para a participação como atores, não como meros pacientes, nas políticas públicas de pós-graduação e pesquisa, o que se traduz em apoio e benefício da produção e disseminação do conhecimento (FERRARO, 2005, p. 47).

A ANPEd dispõe em seu *site* oficial muitas e diversificadas informações a respeito de sua estrutura organizacional e do papel que desempenha, entre elas, o estatuto da associação. Nesse documento, que foi estudado por nós, as propostas de trabalho estão explicitadas no capítulo II.

O objetivo geral, apresentado no artigo segundo, sintetiza a responsabilidade da ANPEd (2007, p. 1) com a pesquisa e com a pós-graduação em educação no Brasil, conforme podemos observar a seguir: “A ANPEd tem por finalidade o desenvolvimento nacional, em particular através da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”.

Os objetivos específicos são contemplados no artigo terceiro, que se compõe de onze itens, dos quais o I e o IV revelam a preocupação da associação com a articulação necessária entre o ensino e as afinidades da pós-graduação e a pesquisa em educação.

- I. promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, bem como estimulando experiências novas; [...]
- IV. estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão (ANPEd, 2007, p. 1-2).

Os objetivos II, III e XI expressam a necessidade de intercâmbio e cooperação entre e com os programas de pós-graduação, professores, pós-graduandos, associações e entidades visando a produção e a socialização do conhecimento produzido. Essa preocupação revela a responsabilidade social da ANPEd.

- II. promover o intercâmbio e a cooperação entre os programas, os professores e os estudantes da pós-graduação em educação e demais pesquisadores da área;
- III. fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio; [...]
- XI. promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres (ANPEd, 2007, p. 1-2).

Para estimular a pesquisa, a ANPEd (2007, p. 1-2) propõe-se a : “V. incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; [...] VI. identificar temas prioritários de pesquisa em educação no país, promovendo e seu desenvolvimento”.

Nos objetivos VII, VIII e X estão manifestadas as intenções dos membros da associação em participar, ativamente, da formulação de propostas relacionadas à pós-graduação, a luta para alcançar novos benefícios e a defesa das conquistas já obtidas, conforme podemos observar a seguir:

- VII. promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação;
- VIII. agir junto às agências de coordenação e de financiamento da pós-graduação e da pesquisa no país, lutando por uma participação democrática das bases nas decisões que lhe dizem respeito; [...]
- X. zelar pelos interesses profissionais dos seus sócios (ANPEd, 2007, p. 1-2).

A preocupação com a formação dos profissionais da área educacional e o esforço para a valorização do trabalho docente estão evidenciados no objetivo IX, cuja intenção é: “contribuir para o aperfeiçoamento profissional e melhoria das condições de trabalhos dos profissionais em educação no país, particularmente no nível da pós-graduação” (ANPEd, 2007, p. 1-2).

A ANPEd desempenha um importante papel social ao acompanhar, influenciar e subsidiar questões que se articulam na vida política e acadêmica do Brasil, posicionando-se e lutando por um país efetivamente democrático, soberano e educado. A trajetória desta associação está marcada pelo seu envolvimento direto nas questões relevantes do processo de construção de um Brasil mais justo e melhor: a luta pela normalidade democrática é um de seus aspectos marcantes e sua participação nas discussões e na preparação de pareceres referentes à Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, foi de fundamental importância. Esses são exemplos de

envolvimentos da ANPEd na busca coletiva de uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino.

Esta entidade atua, no momento, nas cinco regiões do Brasil e congrega dois mil associados, entre docentes e pós-graduandos de setenta e seis programas de pós-graduação. Os primeiros grupos de trabalho da ANPEd foram criados em 1981 e seu primeiro encontro foi realizado em 1982, no Rio de Janeiro, durante a 5ª reunião anual da associação.

O GTs são organizados por áreas temáticas e caracterizam-se como fóruns acadêmicos de discussão, debate e troca de idéias a respeito dos resultados de pesquisa, trabalhos e estudos realizados em todos os níveis da educação escolar brasileira. Estão constituídos atualmente vinte e dois grupos de trabalhos: História da Educação; Movimentos Sociais e Educação; Didática; Estado e Política Educacional; Educação Popular; Educação da Criança de 0 a 6 anos; Formação de Professores; Trabalho e Educação; Alfabetização, Leitura e Escrita; Política de Educação Superior; Currículo; Educação Fundamental; Sociologia da Educação; Educação Especial; Educação e Comunicação; Filosofia da Educação; Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Educação Matemática; Psicologia da Educação; Afro-brasileiros e Educação; Educação Ambiental; Gênero, Sexualidade e Educação.

As reuniões anuais da ANPEd são sessões de trabalho para apresentação e discussão de questões emergentes da educação escolar e divulgação de resultados de pesquisas produzidas pela comunidade acadêmico-científica, da área de Educação, visando a socialização de conhecimentos produzidos.

Além das reuniões anuais, a ANPEd realiza, a cada dois anos, encontros regionais em cada uma das macro-regiões brasileiras: Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

### **3.1.1 As temáticas das reuniões anuais no período de 2001 a 2005**

Os temas escolhidos para nortear as discussões das reuniões anuais da ANPEd revelam o movimento que se articula na pesquisa, buscam debater os problemas, os limites e as possibilidades para a educação escolar, nos diferentes níveis de ensino, diante das especificidades de determinados momentos vivenciados.

O tema escolhido para a 24ª reunião anual, em 2001, foi “Intelectuais, conhecimento e espaço público”. Esta abordagem deu início a uma discussão acerca dos compromissos e ações desencadeadas na associação para buscar alternativas às propostas “exclusivas” que determinam os rumos da educação escolar no Brasil.

“Educação: manifestos, lutas e utopias” foi a temática escolhida para a 25ª reunião anual, cujo objetivo era dar continuidade às discussões iniciadas na 24ª reunião.

Em 2003, a 26ª reunião anual teve como eixo de discussão o tema “Novo governo. Novas políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de novas políticas”. Entre os objetivos dessa reunião, a associação anunciou o seu posicionamento em face da situação política brasileira no que se referia à educação e afirmou a necessidade de discutir a sua reorganização com o início do novo governo.

A temática escolhida em 2004, para a 27ª reunião anual, “Sociedade, democracia e educação: qual universidade?”, foi provocada pelas políticas sociais, econômicas e educacionais implementadas pelo governo naquele momento.

A programação da 28ª reunião anual, realizada em 2005, teve como núcleo de discussão: “40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas”.

Tais temáticas são abrangentes e identificam a preocupação da ANPEd com as questões que se articulam no contexto sócio-político-econômico e cultural do país e, sendo desencadeadas por situações internas ou globais, geram a necessidade de novos encaminhamentos e trazem conseqüências para a educação escolar em todos os seus níveis.

### 3.2 OS GTs POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA

As informações específicas a respeito dos GTs inclusos em nossa investigação foram obtidas de diferentes maneiras. Primeiramente, consultamos o *site* da ANPEd, o qual hospeda *links* para cada grupo de trabalho.

Dos escolhidos para o nosso estudo, somente o GT Política da Educação Superior apresenta informes detalhados na internet.

Diante desta constatação, encaminhamos *e-mail* às coordenadoras dos Gts Didática e Formação de Professores, solicitando as seguintes informações a respeito dos respectivos grupos: ano de criação, breve histórico, objetivos/metapas e trabalhos desenvolvidos.

Recebemos as informações do GT Didática<sup>10</sup> e, quanto ao GT Formação de Professores, baseamo-nos em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação e nas primeiras inferências resultantes da leitura dos trabalhos deste GT.

### **3.2.1 GT Política de Educação Superior**

Entre os sete primeiros grupos de trabalho criados em 1981, está o de Política de Educação Superior. Este grupo foi criado com o nome de Educação Superior; em 1986, na 9ª reunião anual, passou a denominar-se Política do Ensino Superior, assim permanecendo até 1994, quando, na 17ª reunião anual, se transformou em Política de Educação Superior.

Fávero (2002) descreveu, detalhadamente, a trajetória deste GT, em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação. Revela que o caminho percorrido por este GT sempre foi de intenso trabalho, marcado por preocupações coletivas com a consolidação de ações em benefício da educação superior.

O exame da origem, construção e desenvolvimento do GT faz ver que, superados os momentos iniciais de indefinição, não houve quebra de continuidade de orientação e produção, ao longo de sua trajetória. Não resta dúvida de que, como em outros grupos de trabalho, foi preciso certo tempo para definir e afirmar sua identidade. Mas, apesar de um caminhar, à primeira vista, lento em alguns momentos, trata-se de um GT sempre presente nas reuniões da ANPEd, construindo seu espaço dentro da Associação, em especial, interagindo com outros grupos (FÁVERO, 2002, p. 121).

No texto dessa autora é possível identificar que esse GT tem como preocupações fundamentais: promover o debate responsável a respeito da temática que lhe é específica; acompanhar projetos e estudos desenvolvidos por seus

---

<sup>10</sup> Informações encaminhadas pela Professora Doutora Maria Isabel da Cunha, em 16/02/2007.

membros; analisar resultados de investigações realizadas; e contemplar questões novas que se apresentam sobre a área, discutindo-as para desencadear a produção de novas pesquisas.

### **3.2.2 GT Formação de Professores**

O GT Formação de Professores foi instituído em 1983, recebendo inicialmente a denominação de Licenciaturas.

O grupo de pesquisadores que integra este GT realiza um importante trabalho e tem como preocupação a valorização do trabalho docente. Seus membros dedicam-se à análise de aspectos e questões relativos à formação docente e à articulação entre teoria e prática. Muitos temas e problemas têm sido explorados, sejam os da formação inicial e continuada, sejam os da identidade e profissionalização docente, nas quais a concepção de professor reflexivo é amplamente discutida.

O trabalho desenvolvido pelo grupo está ancorado nas relações entre educação, cultura e sociedade. Nessa perspectiva, sua preocupação é que o professor seja um profissional capacitado para atuar intencionalmente no processo constitutivo da cidadania, que produza conhecimentos a respeito de seu próprio trabalho.

### **3.2.3 GT Didática**

O GT Didática foi articulado em 1981, como um desdobramento do GT Educação Superior, que, na época, centrava seu interesse nas grandes questões da universidade e nas políticas públicas e do qual participavam docentes pesquisadores interessados em discutir aspectos específicos relativos ao ensinar e ao aprender. Esse ramo do grupo se fortaleceu com a instalação do Seminário "A didática em questão", na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC RJ), em 1982, cuja conseqüência foi a organização do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

A consolidação do grupo ocorreu em 1983, quando ele se denominou Metodologia Didática. Dois anos mais tarde, em 1985, transformou-se, por decisão de seus membros, em Didática.

Os objetivos do GT abrangem a discussão epistemológica do campo da Didática e suas inter-relações com outros campos do saber. No caso, inclui a formação de professores, porque a Didática, como área temática, representa o núcleo da formação docente. Dialoga com as disciplinas específicas da educação escolar, articulando forma e conteúdo e reflete sobre os processos investigativos que dão suporte à produção do conhecimento no campo da didática.

### 3.3 LEITURA E SELEÇÃO DOS TRABALHOS E PÔSTERES APRESENTADOS NOS GTs ESCOLHIDOS PARA NOSSA PESQUISA

Para levantar e analisar os conteúdos relativos à formação e à prática pedagógica de docentes da educação superior, nos trabalhos e pôsteres<sup>11</sup> apresentados nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática, das reuniões anuais da ANPEd, no período de 2001 a 2005, de forma a poder selecionar alguns, adotamos alguns procedimentos.

Quando definimos nosso problema de pesquisa, estávamos de posse de todo o material necessário: as publicações com os resumos dos trabalhos e pôsteres apresentados e os textos completos em *CD-ROM*.

Logo, no primeiro contato, foi possível identificar previamente os títulos dos trabalhos e pôsteres de nosso interesse, uma vez que diversos deles mencionavam a etapa específica da educação escolar que abordariam. Não foram considerados ou escolhidos aqueles cujos títulos já nos permitiam identificar que se tratavam, especificamente, da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental ou médio). Esta foi, portanto, a primeira triagem.

Procedemos, em seguida, à leitura dos resumos. Inicialmente, realizamos uma leitura de sondagem e assinalamos aqueles que considerávamos apropriados à nossa problematização, mantendo, em nosso rol de interesse, inclusive trabalhos e

---

<sup>11</sup> No projeto de pesquisa determinamos que utilizaríamos os trabalhos apresentados, mas, ao lermos os resumos dos pôsteres, observamos que alguns trazem abordagens interessantes a respeito da temática que estamos discutindo e, desta maneira, decidimos também utilizá-los como fonte de estudos.

pôsteres cujos resumos não explicitavam diretamente a educação superior como objeto de investigação.

Posteriormente, após identificação e seleção, fizemos o acervo de todos os textos completos referentes aos trabalhos e pôsteres escolhidos, por ano e por GT. Em conformidade com o procedimento adotado na leitura dos resumos e com o acervo dos trabalhos e pôsteres, procedemos a uma leitura geral de todos os textos, para excluir aqueles que estivessem discutindo questões relacionadas aos demais níveis de ensino.

No momento da leitura dos textos completos, observamos que as discussões do GT Política de Educação Superior abordavam aspectos amplos relacionados à educação superior; caracterizamos como intermediárias as abordagens do GT Formação de Professores; situamos no GT Didática estudos que pormenorizavam as relações inerentes ao processo ensino e aprendizagem nesse nível de ensino. Por isso, adotamos esta seqüência por GT para apresentação trabalhos e pôsteres em nossa pesquisa. Para melhor visualização do processo de leitura e escolha dos trabalhos e pôsteres, organizamos quadros demonstrativos, cujo objetivo é oferecer ao leitor informações quantitativas e indicações percentuais dos textos escolhidos.

### **3.3.1 O processo de triagem por meio da leitura dos resumos**

Os quadros a seguir expressam o resultado da triagem resultante da leitura dos resumos. Os quadros 5 e 6 permitem visualizar, por GT, o número de trabalhos e pôsteres apresentados e o número de trabalhos selecionados em cada um dos anos entre 2001 a 2005.

Dos 85 trabalhos e pôsteres apresentados no GT Política de Educação Superior, foram selecionados 35 (39,7%), especificamente, 32 (91,4%) trabalhos e 3 (8,6%) pôsteres. No GT Formação de Professores foram apresentados 146 trabalhos e pôsteres, dos quais selecionamos 33 (22,6%), especificamente 22 (66,6%) trabalhos e 11 (33,4%) pôsteres. O GT Didática totalizou 85 trabalhos e pôsteres, dos quais foram escolhidos 30 (35,2%), especificamente 22 (73,%) trabalhos e 8 (26,7%) pôsteres.

Indicamos, no quadro 5, o total de cada um dos GTs em ordem cronológica, com colunas distintas para trabalhos e pôsteres (apresentados e escolhidos) e para

a soma dos mesmos. Em todas, há a indicação dos percentuais correspondentes ao número de trabalhos ou pôsteres escolhidos. Vejamos, a seguir, o quadro 5.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TER	%	TA	TER	%	TA	TER	%
2001	13	6	46,2	3	0	0	16	6	40
2002	11	5	45,5	4	1	14,3	15	6	33,3
2003	16	5	31,3	4	1	25	20	6	30
2004	16	5	31,3	0	0	0	16	5	31,3
2005	16	11	68,8	2	1	50	18	12	66,7
Total	72	32	44,4	13	3	23,1	85	35	39,7
FORMAÇÃO DE PROFESSORES									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TER	%	TA	TER	%	TA	TER	%
2001	17	7	41,2	12	4	33,3	29	11	37,9
2002	10	4	40	6	1	8,3	16	5	31,2
2003	12	3	25	6	1	16,6	18	4	22,2
2004	22	4	18,2	6	2	33,3	28	6	21,4
2005	45	4	8,8	10	3	30	55	7	12,7
Total	106	22	20,7	40	11	27,5	146	33	22,6
DIDÁTICA									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TER	%	TA	TER	%	TA	TER	%
2001	15	8	53	8	3	37,5	23	11	47,8
2002	9	4	44	4	1	25	13	5	38,5
2003	10	3	30	5	0	0	15	3	20
2004	14	4	28	2	1	50	16	5	31,3
2005	13	3	23	5	3	60	18	6	33,3
Total	61	22	36	24	8	33,3	85	30	35,2

Quadro 5 – GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Número e percentual por GT de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos resumos - 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

TA = Total de apresentações de trabalhos ou pôsteres.

TER = Total de trabalhos ou pôsteres escolhidos (resumos).

Ao analisarmos a quantidade de trabalhos apresentados, em cada ano, nos três GTs, verificamos diferentes movimentos, cuja descrição é apresentada a seguir. Sinalizaremos primeiramente as variações de cada GT, para, em seguida, analisarmos pontualmente cada ano destes grupos de trabalho.

O GT Política de Educação Superior não apresenta grandes variações no número de trabalhos apresentados nestes cinco anos.

O número de trabalhos apresentados em 2002 sofre uma redução de 15,4% em relação ao ano anterior. Nos três anos seguintes mantem-se o mesmo número de trabalhos apresentados.

Quanto ao número de pôsteres, verificamos uma interrupção em 2004, quando não se registram apresentações. Quanto aos trabalhos, destacamos que há um número expressivo em 2005, do qual selecionamos 11 (68,8%) das 16 apresentações. Nos demais anos, quanto ao número de trabalhos e pôsteres escolhidos não há oscilações significativas.

Em referência ao GT Formação de Professores, constatamos importantes alterações.

Há uma redução de 41,2% na quantidade de trabalhos apresentados em 2002, comparado ao ano anterior. Já em 2003, comparado ao ano anterior, há acréscimo de 20%. São os anos de 2004 e 2005 que mais chamaram nossa atenção nesse GT. Em 2004, comparado a 2003, há um aumento de 83,3%. Em 2005, em relação a 2004, as apresentações de trabalhos sobem 104,5%.

No período em estudo, sinalizamos que o número de pôsteres apresentados, em 2001 são 12; em 2002, diminuem para 6, portanto, há redução de 50%. Esse número manteve-se nos dois anos seguintes. Em 2005, comparado a 2004, o número de pôsteres sobe para 10, registrando-se um aumento de 66%.

Quanto aos trabalhos, verificamos que, nos anos em que houve aumento significativo do número de apresentações, ocorreu a diminuição do número para nosso estudo, indicando que há menos discussões a respeito da Educação Superior neste GT e que estas se concentram nos outros níveis de ensino. O número mais expressivo de trabalhos escolhidos pertence ao ano de 2001, pois, de 17 apresentações, 7 (41,2%) foram selecionadas. Quanto aos pôsteres, as maiores variações percentuais concentram-se em 2001 e 2002: 33,3% e 8,3% respectivamente.

O GT Didática tem uma rotina semelhante ao GT Política de Educação Superior nestes cinco anos. Observamos uma redução da ordem de 40% no total de trabalhos apresentados em 2002, comparando-se a 2001. Nos três anos seguintes mantêm-se certa regularidade, sem significativas alterações. Quanto aos pôsteres apresentados, fizemos a mesma constatação: há uma redução de 50% em 2002 em

relação ao ano anterior e poucas variações nos anos seguintes. O maior número e percentual de trabalhos escolhidos no GT Didática concentram-se em 2001. Dos pôsteres escolhidos os indicadores são bastante variados: 37,5%, em 2001; 25%, em 2002; nenhum em 2003; 50%, em 2004; e 60%; 2005.

Ainda com relação ao Quadro 5, é importante analisar a relação entre o número de trabalhos e pôsteres apresentados anualmente em cada GT e as respectivas temáticas.

No ano de 2001, cuja temática foi “Intelectuais, conhecimento e espaço público”, assinalamos o total de 16 apresentações do GT Política de Educação Superior; 29 do GT Formação de Professores; e 23 do GT Didática.

Das apresentações do GT Política de Educação Superior, 13 (81,2%) são trabalhos e 3 (18,8%) são pôsteres. Escolhemos apenas 6 trabalhos e nenhum pôster. No GT Formação de Professores, 17 (58,6%) são trabalhos e 12 (41,4%) são pôsteres. Escolhemos 7 (63,6%) trabalhos e 4 (36,4%) pôsteres. No GT Didática 15 (65,2%) são trabalhos e 8 (34,8%) são pôsteres. Selecionamos 8 (72,7%) trabalhos e 3 (27,3%) pôsteres.

No ano de 2002, cuja temática foi “Educação, lutas e utopias”, localizamos 15 apresentações do GT Política de Educação Superior; 16 do GT Formação de Professores; e 13 do GT Didática.

No GT Política de Educação Superior, 11 (73,3%) são trabalhos e 4 (26,7%) são pôsteres. Selecionamos 5 (83,3%) trabalhos e 1 (16,7%) pôster. Das apresentações do GT Formação de Professores, 10 (62,5%) são trabalhos e 6 (37,5%) são pôsteres. Escolhemos 4 (80%) trabalhos e 1 (20%) pôster. No GT Didática, encontramos 9 (69,2%) trabalhos e 4 (30,8%) pôsteres. Escolhemos 4 (80%) trabalhos e 1 (20%) pôster.

Em 2003, quando, em face do novo contexto político, renovaram-se as expectativas de mudanças sociais e políticas, a temática escolhida foi “Novo governo. Novas políticas? O papel histórico da ANPEd na produção de novas políticas”. Verificamos 20 apresentações do GT Política de Educação Superior; 18 do GT Formação de Professores; e 15 do GT Didática. No GT Política de Educação Superior, 16 (80%) são trabalhos e 4 (20%) são pôsteres; escolhemos 5 (83,3%) trabalhos e 1 (16,7%) pôster. Das apresentações do GT Formação de Professores, 12 (66,6%) são trabalhos e 6 (33,4%) são pôsteres; selecionamos 3 (75%) trabalhos

e 1 (25%) pôster. Em Didática são 10 (66,6%) trabalhos e 5 (33,4%) pôsteres. Escolhemos somente 3 trabalhos.

“Sociedade, democracia e educação: qual universidade?” foi o eixo de discussões da reunião anual de 2004. Encontramos 16 apresentações no GT Política de Educação; 28 no GT Formação de Professores; e 16 no GT Didática. Do GT Política de Educação Superior, 16 (100%) são trabalhos; escolhemos 5. Do GT Formação de Professores, 22 (78,5%) são trabalhos e 6 (21,5%) são pôsteres. Escolhemos 4 (66,6%) trabalhos e 2 (33,4%) pôsteres. Do GT Didática 14 (87,5%) são trabalhos e 2 (12,5%) são pôsteres; selecionamos 4 (80%) trabalhos e 1 (20%) pôster.

No ano de 2005, a temática foi comemorativa: “40 anos de pós-graduação em Educação no Brasil: produção de conhecimentos, poderes e práticas”. Destacamos a presença de 18 apresentações no GT Política de Educação Superior; 55 no GT Formação de Professores; e 18 no GT Didática.

Do total de apresentações do GT Política de Educação Superior, 16 (88,8%) são trabalhos e 2 (11,2%) são pôsteres. Escolhemos 11 (91,6%) trabalhos 1 (8,4%) pôster. No GT Formação de Professores foram apresentados 45 (81,8%) trabalhos e 10 (18,2%) pôsteres; escolhemos apenas 4 (57,2%) trabalhos e 3 (42,8%) pôsteres. No GT Didática foram apresentados 13 (72,2%) trabalhos e 5 (27,8%) pôsteres; escolhemos 3 (50%) trabalhos e 3 (50%) pôsteres. O quadro 6 é um resumo do segundo processo de triagem, baseado na leitura dos resumos. Nele fazemos a soma dos trabalhos e pôsteres apresentados e escolhidos nos três GTs, nesses cinco anos, com os respectivos indicadores percentuais.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TER	%	TA	TER	%	TA	TER	%
2001	45	21	46,6	23	7	30,4	68	28	41,2
2002	30	13	43,3	14	3	21,4	44	16	36,3
2003	38	11	28,9	15	2	13,3	53	13	24,5
2004	52	13	25	8	3	37,5	60	16	26,7
2005	74	18	24,3	17	7	41,2	91	25	27,4
Total	239	76	31,7	77	22	28,6	316	98	30,8

Quadro 6 – GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Total e percentual nos três GTs de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos resumos - 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

TA = Total de apresentações de trabalhos ou pôsteres.  
TER = Total de trabalhos ou pôsteres escolhidos (resumos).

No período de 2001 a 2005, nos três GTs, foram realizadas 316 apresentações de trabalhos e pôsteres e, desse total, 98 (30,8%) constituem o conjunto de textos submetidos ao terceiro processo de escolha da base documental de nossa pesquisa. Especificando: os textos dos trabalhos, em número de 76, correspondem a 77,5% deste conjunto escolhido e os 22 pôsteres representam 22,5%.

Em continuidade ao nosso trabalho de levantamento e seleção das fontes, organizamos o acervo por GT com os 98 textos completos e iniciamos a etapa definitiva de escolha dos mesmos.

### **3.3.2 O processo de triagem por meio da leitura dos textos completos**

Esta etapa compreendeu a escolha definitiva dos trabalhos e pôsteres.

Por meio da leitura dos textos completos, das 98 apresentações escolhidas no processo anterior, excluimos 35, o que representa uma redução percentual de 35,7%.

Esta constatação indica-nos que nem sempre os resumos dos textos apresentam as discussões efetivamente realizadas nos trabalhos completos. Embora segundo Severino (2002, p. 173) todo resumo precisaria:

[...] passar ao leitor uma idéia completa do teor do documento analisado, fornecendo além dos dados bibliográficos do documento, todas as informações necessárias para que o leitor/pesquisador possa fazer uma primeira avaliação do texto analisado e dar-se conta de suas eventuais contribuições, justificando a consulta do texto integral.

Informamos nos próximos quadros o total definitivo de trabalhos e pôsteres escolhidos. No quadro 7 apresentamos as informações individualizadas por GT.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TET	%	TA	TET	%	TA	TET	%
2001	13	2	15,4	3	0	0	16	2	12,5
2002	11	2	18,2	4	0	0	15	2	13,3
2003	16	5	31,3	4	1	25	20	6	30
2004	16	4	25	0	0	0	16	4	25
2005	16	5	31,2	2	0	0	18	5	27,7
Total	72	18	25	13	1	7,6	85	19	22,3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TET	%	TA	TET	%	TA	TET	%
2001	17	3	17,6	12	3	25	29	6	20,6
2002	10	1	10	6	1	16,6	16	2	12,5
2003	12	2	16,7	6	1	16,6	18	3	18,1
2004	22	2	9,1	6	1	16,6	28	3	10,7
2005	45	3	6,7	10	2	20	55	5	9,1
Total	106	11	10,3	40	8	20	146	19	13

DIDÁTICA									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TET	%	TA	TET	%	TA	TET	%
2001	15	7	46,6	8	2	25	23	9	39,1
2002	9	3	33,3	4	1	25	13	4	33,7
2003	10	3	30	5	0	0	15	3	20
2004	14	4	28	2	0	0	16	4	25
2005	13	3	23	5	2	40	18	5	27,8
Total	61	20	32,7	24	5	20,8	85	25	29,4

Quadro 7 – GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Número e percentual por GT de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPED e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos textos completos - 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

TA = Total de apresentações de trabalhos ou pôsteres.

TET= Total de trabalhos ou pôsteres escolhidos (textos completos).

Ao analisarmos comparativamente os indicadores do Quadro 5 com estes do Quadro 7, verificamos primeiramente a quantidade de textos excluídos da base documental em cada ano.

Em 2001, do GT Política de Educação Superior excluímos 4 trabalhos completos. No GT Formação de Professores retiramos 4 trabalhos e 1 pôster. Eliminamos do GT Didática 1 trabalho e 1 pôster.

No ano de 2002, excluimos 3 trabalhos e 1 pôster do GT Política de Educação Superior, 3 trabalhos do GT Formação de Professores e 1 trabalho do GT Didática.

Em 2003, não fizemos retiradas nos GTs Política de Educação Superior e Didática, mas eliminamos 1 trabalho do GT Formação de Professores.

No ano de 2004, retiramos 1 trabalho do GT Política de Educação Superior, 2 trabalhos e 1 pôster do GT Formação de Professores e 1 pôster do GT Didática.

Já em 2005, excluimos 6 trabalhos e 1 pôster do GT Política de Educação Superior, 1 trabalho e 1 pôster do GT Formação de Professores e 1 pôster do GT Didática.

Tendo como base o total escolhido anteriormente, por meio da leitura dos resumos, temos os seguintes indicadores percentuais das reduções efetuadas em cada ano: em 2001, os 11 textos retirados correspondem a 39,3%; em 2002, são 8 textos, ou seja, 50%; no ano de 2003, apenas 1 texto foi retirado, o que equivale a 7,7%. Nos anos seguintes, 2004 e 2005, são, respectivamente, 5 (31,3%) e 10 (40%). Definidos os procedimentos de composição da base documental e expostos os dados quantitativos referentes aos trabalhos excluídos, por GT, no período indicado, faremos, a seguir, breves apontamentos a respeito das contribuições quantitativas de cada GT para a nossa pesquisa.

Do GT Política de Educação Superior, a maior quantidade de textos pertence ao ano de 2003, com 6. Na seqüência, temos 2005 com 5 textos; 2004 com 4 e 2001 e 2002 com a mesma quantidade, ou seja, cada um com 2 textos. São 19 textos completos deste GT: 18 (94,7%) são trabalhos e 1 (5,3%) é pôster. O total (19) de trabalhos e pôsteres escolhidos neste GT corresponde a 22,3% das apresentações feitas nos cinco anos.

O GT Formação de Professores apresentou-se com a seguinte distribuição: em 2001 são 6; em 2005 são 5; 2003 e 2004 são 3 textos em cada ano e, por último 2002 com 2. Igualmente ao GT Política de Educação Superior, temos 19 textos deste GT, 11 (57,9%) são trabalhos e 8 (42,1%) são pôsteres. Observamos que em 2005 este GT apresentou 45 trabalhos, mas somente 3 (6,7%) integraram o conjunto de textos escolhidos. Deste GT, a quantidade de trabalhos e pôsteres que escolhemos corresponde a 13% das apresentações feitas nos cinco anos.

É do GT Didática que obtivemos a maior quantidade de textos: 9 em 2001; 5 em 2005; 4 em 2002 e 2004 e 3 em 2003. Dos 25 textos deste GT, 20 (80%) são

trabalhos e 5 (20%) são pôsteres. Destacamos que, em 2001, das 12 apresentações deste GT, 7 são fontes da pesquisa, representando 46,6% do total deste ano. Os 25 textos de trabalhos e pôsteres que escolhemos representam 29,4% do total das apresentações realizadas no período indicado.

Demonstramos, no próximo quadro, o resumo deste processo de leitura, contendo a totalização por ano em cada GT. Indicamos o total de textos completos que compõe a base de dados documentais de nossa investigação.

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA									
Anos ↓	Trabalhos			Pôsteres			Trabalhos e Pôsteres		
	TA	TET	%	TA	TET	%	TA	TET	%
2001	45	12	26,6	23	5	21,7	68	17	25
2002	30	6	20	14	2	14,2	44	8	18,8
2003	38	10	26,6	15	2	13,3	53	12	22,6
2004	52	10	19,3	8	1	12,5	60	11	18,3
2005	74	11	14,8	17	4	23,5	91	15	16,4
Total	239	49	20,5	77	14	18,8	316	63	19,9

Quadro 8 – GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática - Total e percentual nos três GTs de trabalhos e pôsteres apresentados na ANPEd e escolhidos para pesquisa – por meio da leitura dos textos completos - 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

TA = Total de apresentações de trabalhos ou pôsteres.

TET = Total de trabalhos ou pôsteres escolhidos (textos completos).

No quadro 8 podemos visualizar uma síntese de todo processo de leitura e escolha realizado. É possível observarmos as oscilações, tanto do total de apresentações como da quantidade de trabalhos e pôsteres escolhidos. Pontuamos que, nos anos de 2001, 2002 e 2003, há uma tendência semelhante neste movimento. Já em 2004 e 2005 há um considerável aumento no total de apresentações, mas há uma queda no total escolhido. Podemos comprovar no Quadro 7 que ambos foram provocados pelo GT Formação de Professores.

Quando realizamos a leitura dos resumos, selecionamos 76 textos dos trabalhos apresentados. Após leitura dos textos completos, retiramos 27, o que representa uma redução de 34,9%.

Do total de 49 trabalhos selecionados nos cinco anos, 20 (40,8%) são do GT Didática; 18 (36,8%) são do GT Política de Educação Superior e 11 (22,4%) são do GT Formação de Professores.

Em relação aos pôsteres, com base nos resumos, havíamos selecionado inicialmente 22 textos, mas, após a leitura dos textos completos, excluímos 8, o que significou uma redução de 36,3%.

Do total de 14 pôsteres selecionados nestes cinco anos, 8 (57, 1%) são do GT Formação de Professores; 5 (35,7%), do GT Didática e 1 (7,2%), do GT Política de Educação Superior. Percebemos aqui uma alteração na posição dos GTs quanto ao aproveitamento de seus trabalhos na composição da base de dados.

Os procedimentos que descrevemos, até aqui, permitiram a constituição da base documental de nossa pesquisa: de um total 63 textos completos, 49 (77,7%) são trabalhos e 14 (22,3%), pôsteres.

### 3.4 AS PRODUÇÕES DOS GTs POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIDÁTICA DE 2001 A 2005: A FORMAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO

A temática relativa à docência na educação superior possibilita inúmeras abordagens, as quais podem corresponder a macro situações, como: a gestão cotidiana das instituições; as possibilidades e limites dos formatos avaliativos; os processos políticos que se articulam no interior dos espaços educativos; o papel do governo e dos setores público e privado; as exigências articuladas pela economia; o controle de qualidade do ensino e da pesquisa; o papel do sistema de educação superior no aumento das oportunidades e desigualdades sociais e seu relacionamento com o setor produtivo; situações específicas compreendendo as questões pedagógicas que envolvem a formação docente e a prática em sala de aula.

#### 3.4.1 Procedimentos metodológicos adotados para leitura dos textos

Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:

Trouxeste a chave? (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, 1988, p. 97).

Todo texto, seja científico ou pertencente aos demais gêneros, é sempre datado historicamente e nele se definem determinadas expectativas, derivadas de um conjunto de conhecimentos e informações disponíveis e compartilhadas pelo autor e seus interlocutores. Assim, quando um texto é produzido, alguns sentidos ficam evidenciados, pois são decorrentes da forma como o autor compreende o mundo que se constituiu naquele momento histórico-cultural específico.

No momento da leitura, processo semelhante acontece com o leitor, uma vez que sua fruição do texto é decorrente do conjunto de conhecimentos e informações que possui e que determinam sua forma de ver e entender o mundo.

Entendemos que a recepção de um texto não é um ato passivo. Na leitura, entramos em relação com o autor, estabelecemos um diálogo com ele. Autor e leitor são, portanto, sujeitos ativos do texto. Embora cada um ocupe um lugar nesta relação e, assim, produzem outras relações com vistas ao conhecimento, ambos são socialmente determinados. Severino (2002) orienta que toda leitura é conduzida por objetivos e finalidades, os quais, por sua vez, pressupõem e determinam a escolha de procedimentos para a efetivação do processo.

Para traçar uma visão panorâmica das temáticas discutidas nos três GTs, definimos um procedimento para a leitura dos textos completos. Criamos um roteiro de análise, conforme Quadro 9, cujo suporte teórico é oferecido por Severino (2002 p. 47-61), para o qual a análise e a compreensão de textos não-literários requerem uma abordagem exigente e sistematizada, com critérios definidos a priori.

[...] é preciso criar condições de abordagem e de inteligibilidade do texto, aplicando alguns recursos que, apesar de não substituírem a capacidade de intuição do leitor na apreensão da forma lógica dos raciocínios em jogo, ajudam muito na análise e interpretação dos textos (SEVERINO, 2002, p. 48).

GT: _____
Ano: _____ Trabalho (    )    Pôster (    )
Título: _____
Autor e instituição: _____
Temática do texto: _____
Objetivo (s): _____
Problema que preocupa o autor: _____
Problematização do assunto: _____
Pressupostos do autor: _____
Categorias de análise empregadas no texto: _____
Referencial teórico do texto: _____
Considerações ou conclusões apontadas: _____
Contribuições para o professor: _____
Breve reflexão da pesquisadora: _____

Quadro 9 – Roteiro para leitura dos textos completos de trabalhos e pôsteres da ANPEd – período de 2001 a 2005.

As orientações quanto a leitura textual, temática, e a interpretação, a problematização e a síntese propostas pelo autor viabilizaram a formulação dos itens de análise contidos no roteiro e permitiram a análise e a sistematização das temáticas abordadas. A análise é um trabalho de leitura do contexto, que leva em conta situações perceptíveis nas entrelinhas, ou seja, que não estão explícitas no texto, mas que se manifestam no momento da interpretação e da reflexão.

É importante ressaltar neste momento, a partir dos textos escolhidos, a abrangência dos temas discutidos nos três GTs, para além das especificidades de cada um. Observamos, também, que os textos completos dos trabalhos e pôsteres têm características distintas. Os trabalhos são mais abrangentes nas abordagens e discussões, pois, em sua maioria, estão vinculados a pesquisas desenvolvidas em dissertações de mestrado e teses de doutorado. Já os pôsteres, pelo seu formato de apresentação, trazem, em sua grande maioria, resultados parciais de pesquisas em andamento.

Após realização da leitura analítica e com todos os roteiros prontos, apresentamos, ao nosso leitor, os resultados obtidos nesse processo.

Explicitamos que, ao denominarmos de cenário as contribuições de cada um dos GTs, por meio dos respectivos textos escolhidos e estudados, quisemos estabelecer uma analogia com o teatro.

O cenário, no teatro, determina o espaço e o tempo da ação. Para se entender o cenário em sua linguagem, carecemos recorrer à gramaticalidade de outros sistemas artísticos, como a pintura, a escultura, a arquitetura. Processo semelhante acontece na leitura de um texto, quando, para entender a mensagem do autor, precisamos de auxílio de outras fontes teóricas. No cenário, assim como nos textos, projeta-se o tempo, ou seja, a época histórica, o contexto, a representação de um momento vivenciado pelos homens.

A apresentação das contribuições encontradas nos textos, cujo resultado prático seria a instrumentalização do professor da educação superior para a formação e a prática pedagógica, ou seja, o cenário de cada um dos GTs estudados, compreende: apresentação de tabelas com o mapeamento dos estudos e abordagem das temáticas discutidas, das problematizações realizadas e das propostas de intervenção delineadas nos textos (para articular nossa abordagem, ao indicarmos as problematizações e os propósitos dos autores, fizemos uma aproximação entre os assuntos tratados nos textos).

### **3.4.2 O cenário delineado pelo GT Política de Educação Superior**

Selecionamos deste GT 19 textos completos, dos quais 18 são trabalhos e 1 é pôster.

No Quadro 10, assinalamos, por ano, as instituições às quais os autores estão vinculados, bem como suas respectivas localizações (UF).

Destacamos as instituições representadas em anos diferentes, conforme podemos observar: UNIT (2 vezes → 2001 e 2004); ULBRA (2 vezes → 2002 e 2003); UFRGS (3 vezes → 2002, 2003 e 2005); UFSC (3 vezes → 2 em 2003 e 1 em 2005); UFF (2 vezes → 1 em 2003 e 1 em 2004) e UNITRI (2 vezes → em 2005).

Instituição	Sigla	UF
2001		
1 - Universidade Tiradentes (2 autores da mesma instituição)	UNIT	SE
2 - Universidade Metodista de São Paulo	UMESP	SP
2002		
1 - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (3 autores da mesma instituição)	UNISINOS	RS
2 - Universidade Federal do Rio do Grande do Sul Universidade Luterana do Brasil	UFRGS ULBRA	RS RS
2003		
1 - Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ
2 - Universidade Federal do Rio do Grande do Sul Universidade Luterana do Brasil	UFRGS ULBRA	RS RS
3 - Universidade Metodista de Piracicaba	UNIMEP	SP
4 - Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ
5 - Universidade Federal de Santa Catarina Universidade do Vale do Itajaí (mesmo autor representando 2 instituições)	UFSC UNIVALI	SC SC
6 - Universidade Federal de Santa Catarina (3 autores da mesma instituição)	UFSC	SC
2004		
1 - Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP
2 - Instituto e Centro de Ensino Superior Luterano	IELUSC	SC
3 - Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ
4 - Universidade Tiradentes	UNIT	SE
2005		
1 - Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC
2 - Universidade de Brasília	UnB	DF
3 - Universidade Federal do Rio do Grande do Sul	UFRGS	RS
4 - Centro Universitário do Triângulo Mineiro (2 autores da mesma instituição)	UNITRI	MG
5 - Centro Universitário do Triângulo Mineiro (2 autores da mesma instituição)	UNITRI	MG

Quadro 10 – Instituições representadas no GT Política de Educação Superior nos trabalhos e pôsteres escolhidos do período de 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

Das 13 instituições representadas, 6 são do Sul (3 do Rio Grande do Sul e 3 de Santa Catarina), 5 são do Sudeste (3 de São Paulo, 1 do Rio de Janeiro e 1 de Minas Gerais) 1 do Centro-Oeste (Distrito Federal e 1 do Nordeste(Sergipe). Não há instituição da região Norte.

Os 19 textos oriundos dos trabalhos e pôsteres escolhidos deste GT foram produzidos por 28 autores. No Quadro 11 apresentamos as temáticas discutidas nestes textos.

2001	1	Políticas de educação superior: limites e possibilidades para o trabalho docente em instituições públicas e privadas.
	2	Docência e prática pedagógica: a iniciação à pesquisa como suporte ao ensino.
2002	3	Docência e prática pedagógica: implicações das políticas de avaliação externa.
	4	Políticas de educação superior: processo avaliativo → possibilidades emancipatórias.
2003	5	Políticas de educação superior: interferências dos organismos internacionais.
	6	Políticas de educação superior: “uma escola do tamanho do Brasil - intenções e tendências”.
	7	Sistema de educação superior: contraditória superposição de modelos universitários em trânsito na contemporaneidade.
	8	Formação de professores na graduação: articulação ensino e pesquisa.
	9	Políticas de educação superior: orientações para a pós-graduação
	10	Docência e prática pedagógica: atividades que se inter-relacionam.
2004	11	Políticas de educação superior: implementação das determinações neoliberais.
	12	Docência e prática pedagógica: inter-relações institucionais.
	13	Políticas de educação superior: reformas e propostas vigentes.
	14	Formação de professores: a dimensão pedagógica no ensino superior.
2005	15	Formação pedagógica para a docência no ensino superior: as influências dos processos avaliativos e resultados de experiências formativas.
	16	Sistema de educação superior: subordinação e mercantilização.
	17	Formação para a docência na educação superior: profissão professor.
	18	<i>Formación del profesorado: comprensión de su responsabilidad social.</i>
	19	Políticas de educação superior: legislação do Sinaes.

Quadro 11 – GT Política de Educação Superior: temáticas discutidas nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos no período de 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

Os temas relacionados às políticas de educação superior são abrangentes, passando pela implementação das determinações neoliberais, em sintonia com as interferências dos organismos internacionais; pelos limites e possibilidades para o trabalho docente, no atual contexto da sociedade, com destaque para as consequências do processo avaliativo externo; pelas reformas em curso e pelas intenções reveladas por esse processo.

Resultantes dos encaminhamentos políticos a respeito do sistema vigente de educação superior, os estudos apresentados buscam esclarecer as tendências e desafios enfrentados nas últimas décadas; a diversificação e a diferenciação existentes neste sistema e as implicações da relação público/privado.

Nas discussões realizadas neste GT e que se referem à formação para a docência ou à prática pedagógica na educação superior, observamos uma diversidade de questões estabelecidas com base nas orientações políticas.

Chamam a atenção três grandes preocupações dos pesquisadores deste GT. A primeira compreende os aspectos relacionados ao sistema de educação superior; a segunda abarca a diversidade de questões que se articulam com base nas propostas políticas; a terceira, sinalizada por meio dos temas relacionados à formação e à prática pedagógica na educação superior. Em suma, os autores selecionados analisam a realidade educacional contemporânea da educação superior desde as políticas educacionais para o setor até a prática pedagógica na sala de aula.

#### 3.4.2.1 Configuração e panorama do atual sistema da educação superior brasileiro

O sistema vigente da educação superior é bastante complexo, o qual é observado e explicitado nos textos estudados para esta investigação sem restringir-se às classificações presentes na estrutura organizacional, ou seja, são exploradas e analisadas as inter-relações da educação superior com a totalidade social, à luz das contradições que perpassam esse contexto.

Dos autores estudados, mencionamos duas produções<sup>12</sup>, uma de Sguissardi (2003) e a outra de Bin (2005), nas quais os autores discutem o sistema atual da educação superior brasileira e problematizam alguns aspectos específicos, dos quais destacamos:

1) Que modelo universitário se configura na contemporaneidade brasileira e quais são as suas características? (SGUISSARDI, 2003).

2) De que forma a política neoliberal está promovendo a dependência funcionalista e a mercantilização do ensino superior? Como essa lógica se expressa? (BIN, 2005).

Convém, neste momento, antes de encetarmos a discussão proposta, esclarecer que, universalmente, os modelos clássicos de sistemas de educação superior são denominados napoleônico e humboldtiano. Para o primeiro, a prioridade está no ensino e, portanto, a pesquisa e a extensão são consideradas secundárias, apresentando-se, na maioria das ocasiões, de forma desarticulada. Para o segundo, tanto o ensino quanto a pesquisa são fundamentais na articulação das atividades acadêmicas, assim como os projetos e cursos de extensão.

---

<sup>12</sup> Correspondem as temáticas 7 e 16, indicadas no Quadro 11.

Mais recente é o modelo americano, o qual se caracteriza como flexível. A grande diferença deste modelo, se comparado aos anteriores, é que nele a administração das instituições está organizada nos moldes empresariais e, por isso, as atividades de ensino, pesquisa e extensão dependem das demandas, principalmente de mercado para serem disponibilizadas.

No caso brasileiro, esses modelos convivem simultaneamente com especificidades gestadas e introjetadas pela imposição do paradigma neoliberal, que Bin (2005) sinaliza como o causador da crescente mercantilização da educação superior em nosso país.

Para Sguissardi (2003), a variedade de instituições de educação superior existentes e as especificidades de cada uma delas impossibilitam a definição de um único modelo. Ele considera a possibilidade de uma dualidade classificatória: neo-napoleônicas (faculdades e centros universitários, que representam 91,88% das instituições) e neo-humboldtianas (universidades, que compõem os 8,12% restantes). Apresentando as particularidades de cada modelo, ele observa que as instituições neo-napoleônicas se caracterizam pela

[...] ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que o habilite para pesquisa; isolamento das unidades, ou porque únicas ou porque agregadas apenas formalmente; dedicação quase exclusiva às atividades de ensino; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais, etc (SGUISSARDI, 2003, p. 8).

Já em relação às instituições neo-humboldtianas, ele assim as descreve:

[...] presença de estrutura de produção científica e de pós-graduação *stricto sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos comuns de ensino e pesquisa, associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas do conhecimento (SGUISSARDI, 2003, p. 8).

Em relação a essa dualidade, ele verifica, por meio de indicadores numéricos, que o modelo neo-napoleônico está prevalecendo com larga vantagem sobre o

modelo neo-humboldtiano, que, por sua vez, encontra-se, atualmente, em processo de definhamento. Esse panorama fornece-lhe elementos para firmar sua hipótese de superposição de modelos.

Sguissardi (2003) entende que o sistema de educação superior brasileiro na atualidade pode ser caracterizado da seguinte maneira: neoprofissional (ou essencialmente de ensino); heterônomo (dependente cada vez mais do contexto externo) e competitivo (no caso das instituições públicas que precisam buscar parcerias e recursos da iniciativa privada como complemento dos repasses públicos).

Ele explica que essa caracterização é resultante de uma lenta maturação e da trajetória histórica, política e econômica de nosso país. Afirma, ainda, que essa superposição de modelos é intensificada nos anos de 1980, configura-se e adquire consistência a partir dos anos de 1990 e, atualmente, está consolidada. As funções, atividades, prioridades que se desenvolvem no dia-a-dia da gestão das instituições facilitam esse diagnóstico, pois estão cada vez mais intermediadas pela lógica do mercado neoliberal.

Bin (2005, p. 11), em sua produção, também encaminha sua discussão nesse sentido:

Sob o ideário neoliberal pode-se pensar a educação não só como estando a serviço do capitalismo, mas também como meio de acumulação de capital, o qual se desenvolve por meio da exploração de atividade que, segundo esse ideário, não passa de mais uma modalidade econômica.

A década de 90 do século XX é marcada pelas políticas para a educação superior. Em 1994, especificamente, o Banco Mundial divulgou orientações-chave para instrumentalizar os dirigentes dos países capitalistas periféricos quanto às reformas deste nível de ensino.

De acordo com Bin (2005), de forma geral, as reformas tinham as seguintes intenções: possibilitar a diferenciação entre os modelos institucionais, preferencialmente para o setor privado; estimular as instituições públicas a buscar fontes alternativas de recursos; redefinir a função do Estado, delegando-lhe, principalmente, o papel de determinador e controlador das ações; adotar critérios administrativos empresariais para o setor educacional, assumindo o discurso da qualidade total. No caso brasileiro, a cartilha, contendo essas propostas, foi

totalmente assimilada e colocada em prática, com todo o empenho, durante o período de governo de Fernando Henrique Cardoso.

Infelizmente, parece não ter havido um recuo, uma vez que, no primeiro mandato do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva, embora com outras roupagens, essa tendência foi mantida. É o caso do programa de acesso de estudantes de baixa renda às instituições privadas de educação superior. Segundo Bin (2005, p. 15, grifo do autor), o objetivo maior desta tendência assistencialista é:

[...] formar os *recursos* humanos demandados pelo capital, deixando-se em segundo plano ou, quem sabe, num plano indesejado que os *seres* humanos tenham, não menos importante que a formação técnica, a formação política. Assim, a educação é vista, cada vez mais, como, além de um negócio, uma forma de apoio aos demais negócios, ou seja, mais um mecanismo *de e a serviço da* acumulação capitalista.

Em síntese, podemos afirmar, com o respaldo de Bin (2005), que o processo de mercantilização em curso surgiu por ocasião da reestruturação produtiva capitalista que encontrou, no setor de serviços e especialmente na educação, um campo fértil para a obtenção de lucros.

No entanto, não é este o único motivo para a onda de incentivos oferecida para que os cidadãos cursem uma graduação. Para o sucesso das novas demandas, o mercado precisa de sujeitos capacitados, isto é, com competências e habilidades em sintonia com o desenvolvimento tecnológico e técnico do estágio econômico atual. Por isso, a subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal ou mercantilização do ensino superior é o princípio ordenador dessa agenda.

Por meio dos estudos de Sguissardi (2003) e Bin (2005), foi possível configurar o panorama atual da educação superior. A seguir, abordamos alguns aspectos relacionados às políticas para esse nível de escolarização, em sua articulação com o contexto explicitado.

#### 3.4.2.2 Políticas de educação superior: intenções, possibilidades, impasses e perspectivas

A base de uma sociedade democrática, solidária e justa é a educação de todos os seus cidadãos, indistintamente, como um direito e bem público. Inserida neste quadro, a missão da educação superior seria formar cidadãos, profissionais

cientificamente competentes, com uma visão crítica e comprometida com esse projeto social. No entanto, esse não é o princípio adotado, na prática, pela sociedade capitalista; esta é permeada por contradições e interesses, que possibilitam a manutenção de um modelo social de classes, com extremas desigualdades. É com base nele que as políticas educacionais são institucionalizadas.

Deste GT, encontramos oito textos que nos oferecem suporte para discutir as intenções, possibilidades, impasses e perspectivas das políticas públicas vigentes para a educação superior brasileira.

Os pesquisadores Pagotti e Pagotti (2001), Morosini e Franco (2002), Franco e Morosini (2003), Hostins (2003), Lima (2003, 2004), Carvalho (2004) e Rothen e Schulz (2005) abordam problemas significativos, que nos instigam a pensar nas implicações geradas pelas políticas públicas vigentes e nos diferentes segmentos que se inter-relacionam com a educação superior, tanto para a formação quanto para a prática docente.

Passamos, nesta parte do trabalho, a identificar as questões que definiram as reflexões contidas nos textos<sup>13</sup> desses autores.

1) Que semelhanças e divergências há entre a agenda neoliberal determinada pelas orientações externas e a agenda adotada pelo governo brasileiro para a educação superior nos anos 90? (CARVALHO, 2004).

2) O que nos revela o atual quadro das políticas públicas para a educação superior brasileira que tem orientado os encaminhamentos para a educação superior brasileira? Quais são as conseqüências da articulação dessas tendências? (PAGOTTI; PAGOTTI, 2001).

3) De que maneira as políticas implementadas pelos organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), e Organização Mundial do Comércio (OMC) interferiram na articulação da política de educação superior brasileira nos anos de 1990? (LIMA, 2003).

4) Como se manifestam as influências da “sociedade do conhecimento”, sofridas pela educação superior brasileira, na década de 90 do século XX, mediante

---

<sup>13</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 11, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 11, 1, 5, 9, 6, 13, 4, e 19.

a análise das orientações expressas nas políticas para este nível de ensino, especialmente aquelas que se referem à pós-graduação? (HOSTINS, 2003).

5) Quais compromissos, movimentos de cooperação e desafios podem ser identificados para a educação superior, no programa de governo “Uma escola do tamanho do Brasil”, nas notícias veiculadas em jornais e revistas nacionais e estatísticas oficiais do período? (FRANCO; MOROSINI, 2003).

6) Os elementos da proposta de utilização da educação à distância, como estratégia de “democratização” do acesso às instituições públicas de ensino superior, do governo Lula, viabilizam a democratização do ensino superior ou permitem a subordinação das instituições aos ditames do capital? (LIMA, 2004).

7) O que, efetivamente, o atual paradigma de avaliação apresenta como novo e que conexões mantém com modelos já consolidados na história das políticas educacionais? Como docentes e pesquisadores “experimentam” essa situação, “tratam” dessa experiência em sua consciência e agem sobre esta situação determinada? (MOROSINI; FRANCO, 2002).

8) Quais são as principais diferenças entre a proposta promulgada para o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e a proposta inicial elaborada pela Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA)? (ROTHEN; SCHULZ, 2005).

Identificadas essas problematizações, procuramos levantar alguns aspectos deste conjunto de textos, que se apresentam como recursos para nossa investigação.

Observamos que as propostas das atuais políticas públicas para a educação superior brasileira estão em sintonia com as exigências das modificações delineadas na esfera econômica mundial, com a ótica do Estado mínimo neoliberal e com as inovações técnicas e tecnológicas de transformação do setor produtivo. Estes são os aspectos nos quais se observam semelhanças e divergências entre os encaminhamentos governamentais e as orientações sistêmicas dos organismos internacionais, o que significa afirmar que “[...] os preceitos neoliberais foram assimilados de forma diferenciada, de acordo com a correlação de forças políticas internas” (CARVALHO, 2004, p. 15).

No item 3.4.2.1 sinalizamos que a década de 90 do século XX foi o período de definitiva articulação da agenda neoliberal, em nosso país. Quanto a essa questão, Carvalho (2004, p. 7) assim se manifesta:

[...] a adoção da agenda neoliberal de redução do papel do Estado foi acompanhada da desarticulação de parte significativa das cadeias produtivas, com rompimento do tripé que sustentava a estrutura econômica. A participação do capital nacional foi reduzida, o setor estatal privatizado e atribuiu-se maior participação relativa ao capital estrangeiro.

A autora observa que, no caso da educação superior, este quadro se manifesta na elaboração da nova legislação e nos mecanismos de apoio e financiamento para o setor, já que “a formulação e a implementação das políticas públicas são duas dimensões do processo decisório, no qual se revela o jogo estratégico de poder, os acordos, o consenso e a acomodação de interesses diversos” (CARVALHO, 2004, p. 2). Nesse mesmo sentido, Pagotti e Pagotti (2001) também assinalam que as tendências da legislação são determinadas pelo quadro político-econômico. Segundo os autores, o aspecto político está relacionado, principalmente, com as disputas internas de poder. Já o econômico está circunstanciado pelas questões globais.

Conforme explica Lima (2003), essa determinação não se manifesta somente no Brasil, pois o BM, a UNESCO e a OMC condicionaram aos seus pressupostos as políticas educacionais iniciadas nos anos 90 do século XX na maioria dos países capitalistas periféricos.

A autora, apoiando-se nos estudos de Trindade (1999)<sup>14</sup>, que aponta algumas divergências entre os documentos da UNESCO e os encaminhamentos do Banco Mundial, considera que ambos apresentam os mesmos fundamentos:

[...] a adaptação de países e indivíduos a “um mundo em rápida transformação”, a concepção da educação nos preceitos da “teoria do capital humano” como estratégia fundamental para qualificar os trabalhadores frente aos reordenamentos atuais, (sic) no mundo de trabalho e para a consolidação de um caldo político e cultural que legitime e reproduza o processo de exploração do capital em relação ao trabalho (LIMA, 2003, p. 4).

Possivelmente seja por isso que os estudos reiteram que a Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96, nos aspectos relativos à educação superior, responde aos

---

<sup>14</sup> TRINDADE, Hégio. UNESCO e os cenários da educação superior na América Latina. In: TRINDADE, Hégio. (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

princípios da flexibilidade e avaliação e que toda a legislação complementar do sistema de educação superior brasileiro acompanha esses princípios.

Para Pagotti e Pagotti (2001), a estruturação das políticas com base em um sistema flexível possibilitou a expansão do setor privado e o sucateamento do setor público da educação superior. A configuração atual desses dois setores da educação superior brasileira é discutida pelos autores com base no seguinte panorama:

A estrutura pública é de pequena oferta e ainda de qualidade razoável no ensino e na pesquisa. O ensino privado, em expansão pela oferta de vagas, demonstra, em sentido geral, inexistentes ou precárias estruturas para pesquisa e limitada qualidade de ensino (PAGOTTI; PAGOTTI, 2001, p. 6).

Eles observam também que a discussão a respeito do momento em tela não pode se restringir ao antagonismo entre instituições privadas e públicas, mas exige-se definição de medidas para impedir a total mercantilização da educação superior brasileira. De acordo com eles, precisamos agir com base nas circunstâncias do real, de forma a modificar as instituições existentes e buscar a qualidade, a excelência no ensino, conscientes de que este caminho é sempre percorrido por vias secundárias.

Entre as principais preocupações de Pagotti e Pagotti (2001), destacam-se as conseqüências futuras das políticas neoliberais para a educação, uma vez que, para eles, a conseqüência do modelo educacional orientado pela lógica de mercado é a exaltação do individualismo em um mundo extremamente excludente.

Embora as pesquisas sinalizem os mais absurdos níveis globais de desigualdade e exclusão social, a sociedade atual passou a ser identificada como a “sociedade do conhecimento”. Hostins (2003), em sua análise, considera que esse termo tornou-se válido em diferentes contextos, como se apenas neste momento, com a revolução tecnológica, o conhecimento tivesse sido descoberto, ou seja, como se, anteriormente ao chamado período pós-moderno, a humanidade não tivesse produzido conhecimento. A autora traz à tona essa questão como uma visão de mundo em ascensão e discute essa reconfiguração do conhecimento nas políticas da educação superior para a pós-graduação.

[...] nessa “sociedade do conhecimento”, práticas de ensino e de pesquisa que almejem a compreensão da lógica interna dos fenômenos sociais, sua totalidade e síntese, são, no mínimo, anacrônicas. Do conhecimento – tão festejado e anunciado – importa seus conteúdos mais superficiais, úteis e imediatamente disponíveis para consumo, um tipo de *fast-food* gnosiológico. Nesse imenso “supermercado” de idéias, as possibilidades de críticas, de debates e de compreensão das relações que engendram a sociedade são drasticamente diminuídas e os sujeitos, bem como o agir humano, são imobilizados (HOSTINS, 2003, p. 4, grifo do autor).

Medidas específicas foram adotadas, segundo a autora, para colocar os programas de pós-graduação em harmonia com as tendências neoliberais: o período de duração dos cursos de mestrado e doutorado foi reduzido significativamente (atualmente são dois e três anos, respectivamente); o valor das bolsas oferecidas sofreu cortes e estas são destinadas, principalmente pelos órgãos estatais responsáveis pela distribuição, aos cursos de doutorado, pois nestes há uma menor oferta de vagas. As relações unilaterais custo x benefício, tempo x produtividade, constituem os indicadores de qualidade no processo avaliativo destes cursos. Hostins (2003, p. 7) explica que:

Essa valorização do quantitativo como critério de qualidade revela uma tendência do discurso da “sociedade do conhecimento” no qual a produção da ciência justifica-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental, interditando, desse modo, qualquer cogitação sobre as condições nas quais esse conhecimento foi produzido.

As políticas para a pós-graduação, intermediadas pela “sociedade do conhecimento”, segundo a autora, submetem o trabalho dos docentes da educação superior aos ditames do mercado. Estabelecem metas e critérios de desempenho propositalmente engendrados para adaptá-los a responder com eficácia e eficiência às prescrições imediatas do contexto neoliberal.

As propostas que direcionam as políticas para a educação superior para a reconfiguração do conhecimento e que foram demarcadas, principalmente, no período do governo de Fernando Henrique Cardoso, continuam presentes no atual governo. Não tivemos diferenças substanciais nos encaminhamentos, embora, conforme assinalam Franco e Morosini (2003), as intenções do programa do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva dessem origem a novas expectativas.

É interessante destacar que o ano de 2002 foi marcante para a história do Brasil, pois nele ocorreu a eleição de um representante de esquerda para o cargo de presidente do país, para o mandato de 2003 a 2006. Esse novo quadro renovou as esperanças dos estudiosos e pesquisadores da educação. Franco e Morosini (2003, p. 4-5) apresentam um estudo a respeito dos compromissos com a educação superior, contidos no programa desse governo, cujo lema foi “Uma escola do tamanho do Brasil”. Segundo eles, esse programa apresentava as seguintes intenções:

- promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país;
- consolidação das instituições públicas como referência para as demais;
- expansão da oferta de vagas, em especial do setor público e cursos noturnos;
- ampliação do financiamento público ao setor público, ampliação do crédito educativo, criação de programas de bolsas universitárias com recursos não vinculados constitucionalmente à educação;
- defesa de princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV da CRFB 1996);
- desenvolvimento das IES, especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica (alta qualidade e associação ensino, pesquisa e extensão) (PALOCCI, PGL, 2002 apud FRANCO; MOROSINI, 2003, p. 5).

As autoras, por um lado, observam que o programa contém intenções importantes, mas, por outro, afirmam que, mesmo antes de ele ser colocado em ação, as notícias veiculadas naquele período sinalizavam grandes desafios e as estatísticas apontavam limites para efetivação das propostas. Apesar dessas constatações, elas, naquela época, assim se manifestaram:

Talvez o maior desafio do novo projeto seja o de aprender a administrar o indesejável. Se bem administradas as influências internacionais que eram indesejáveis, podem se transformar de restrições em moinhos impulsionadores de horizontes mais democráticos e públicos (FRANCO; MOROSINI, 2003, p. 16).

Lima (2004) oferece-nos respaldo para darmos continuidade à discussão realizada por Franco e Morosini (2006) e discute alguns encaminhamentos relativos às políticas para a educação superior e que foram adotados no primeiro mandato do

governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Afirma que as intervenções estatais em países capitalistas periféricos, têm, na atualidade, o propósito de dar sustentação ao projeto societário burguês e garantir o movimento do capital internacional, composto principalmente pelo suporte tecnológico. No Brasil, por exemplo, a educação é um dos setores em que essa tendência se manifesta:

[...] o Governo Lula vem implementando a mesma pauta apresentada pelo BM e FMI ao longo da década de 1990: a) investimento mínimo no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio; b) diversificação das fontes de financiamento da educação superior e c) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, através da educação superior à distância (LIMA, 2004, p. 4).

Embora o atual governo utilize o discurso da “democratização do acesso” para justificar a expansão, especialmente no caso da educação superior à distância, esse processo está permeado por interesses de mercado, pois a mundialização do capital encontrou, na utilização das novas tecnologias para o setor educacional, particularmente nos países em desenvolvimento, um nicho favorável para a lucratividade.

Segundo Lima (2004), no discurso oficial, essa subordinação à ordem do mercado é mascarada, omite-se do trabalhador a informação de que ter um emprego ou ser desempregado não está relacionado à capacitação individual, mas ao movimento do mercado.

Até este ponto do trabalho, a ênfase, viabilizada pelos pesquisadores mencionados, incidiu sobre as questões mais abrangentes relacionadas à legislação flexível quanto aos encaminhamentos para a educação superior. Em seu contexto de preocupações, chamam-nos à atenção as discussões relativas ao Estado avaliativo.

É importante, portanto, trazer, para o cenário deste GT, as contribuições de Morosini e Franco (2002) e de Rothen e Schulz (2005), os quais abordam questões observadas no contexto das políticas de avaliação da educação superior.

Morosini e Franco (2002) defendem a possibilidade de construção de espaços emancipatórios no processo avaliativo. Embora as pesquisadoras tenham produzido esse estudo anteriormente à institucionalização do sistema atual, as questões levantadas por elas são fundamentais. Segundo elas, além da auto-avaliação das

instituições e das mudanças no formato avaliativo dos alunos, ou seja, da transformação do Exame Nacional de Cursos (ENC), “Provão”, em Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), os demais instrumentos e encaminhamentos avaliativos tiveram poucas modificações.

As autoras argumentam que, mesmo com a lógica da regulação configurando-se como determinante, seria possível a instauração da lógica emancipatória, uma vez que as comissões de avaliadores são constituídas de docentes da educação superior. Isso, por si, sinaliza uma via secundária, que impediria, em parte, a total mercantilização da educação superior.

O estudo de Rothen e Schulz (2005) esclarece questões importantes relativas ao sistema vigente de avaliação da educação superior. Os autores consideram que, embora se apresente com uma roupagem formativa, o aspecto regulatório ainda é marcante no atual sistema avaliativo da educação superior, principalmente se forem considerados que critérios e procedimentos do processo anterior foram mantidos. Um deles, por exemplo, é a escala classificatória.

As questões levantadas pelo grupo de autores apresentados neste item são alicerces para discutirmos que, neste conjunto de relações diagnosticadas, o docente da educação superior sempre está diretamente envolvido. Assim, os textos que abordamos a seguir contribuem para o aprofundamento de nossa discussão a respeito da formação e da prática pedagógica para esse nível de ensino.

#### 3.4.2.3 Docência na educação superior: formação e dimensão pedagógica; profissão docente e responsabilidade social

O conhecimento atual a respeito do trabalho docente é resultante de uma atividade concreta, desenvolvida por sujeitos sociais determinados historicamente, inseridos e mediados por um processo dialético. Portanto, a formação para a docência e a prática pedagógica na educação superior, da mesma maneira que acontece em outros níveis de ensino, estão articuladas às determinações gerais e particulares do contexto social.

Situamos, no período em estudo, nove textos deste GT que analisam a questão do trabalho docente na educação superior. Para facilitar nossa abordagem, dividimos os mesmos em dois momentos. No primeiro, agrupamos os autores que discutem e analisam aspectos relacionados à formação para a docência e à

profissionalização: Breglia (2003), Pachane (2004), Pachane<sup>15</sup> e Puentes (2005), Bazzo (2005) e Bordas (2005). No segundo, colocamos os autores que abordam e analisam aspectos que interferem ou determinam a atuação docente no processo de ensino: Oliveira (2001), Cunha, Forster e Fernandes (2002), Sponchiado, Carvalho e Silva (2003) e Hardt (2004).

Os autores que estudam aspectos da formação têm as seguintes preocupações<sup>16</sup>:

1) Qual é a postura política assumida pelas instituições de educação superior, particularmente as universidades, ante a distribuição social do conhecimento, cuja produção e reprodução ocorre em seu interior? Os professores da educação superior estão preparados para assumir e responder às exigências da responsabilidade social de sua profissão e das instituições em que atuam? (PACHANE; PUENTES, 2005).

2) Que importância tem a formação pedagógica para a docência no ensino superior? (PACHANE, 2004).

3) Ensinar, na educação superior, é ocupação ou profissão? Pode um professor universitário assumir sua profissionalidade? (BORDAS, 2005).

4) Os resultados dos processos avaliativos institucionais influenciaram a criação de programas de formação pedagógica? Que limites e possibilidades podem ser observados durante sua execução? (BAZZO, 2005).

5) A articulação ensino-pesquisa pode ter uma função pedagógica no processo formativo durante a graduação? Que conceito de “formação” está em construção nos programas de iniciação científica das instituições de educação superior? (BREGLIA, 2003).

Certamente, no contexto da sociedade capitalista neoliberal, a concepção de responsabilidade social tem assumido diferentes conotações e sentidos. Há, por exemplo, em grande escala, aqueles que a vêem como uma jogada de *marketing* e que divulgam com este fim qualquer tipo de atividade desenvolvida, como a filantropia, por exemplo. Há, também, outros, embora componham um conjunto

---

<sup>15</sup> No texto, o sobrenome da autora está grafado como Pachano. No entanto, em seu *curriculum Lattes*, a forma grafada é Pachane, constando a produção deste trabalho em parceria com Puentes (2005). Portanto, as referências nesta dissertação estarão indicadas de acordo com a forma do *curriculum Lattes*.

<sup>16</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 11, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 18, 14, 17, 15, e 8.

restrito, que concebem a responsabilidade social como prática social, portanto, como um aspecto que deve perpassar concretamente todas as ações.

Trazemos, aqui, a responsabilidade social como eixo temático dos estudos a respeito da formação de professores, prática pedagógica e profissão docente.

A questão da responsabilidade social, no âmbito das instituições de educação superior, é uma temática recente, pois, a partir da institucionalização do SINAES, tornou-se uma das dimensões do processo avaliativo.

Pachane e Puentes (2005) observam que a compreensão de responsabilidade social do professor não é contemplada, como deveria nos cursos de formação, embora os docentes da educação superior sejam os principais agentes de produção e distribuição do conhecimento originário deste setor.

Os autores assinalam que o compromisso com o ensino, a formação e preparação de bons profissionais e o desenvolvimento e a socialização de pesquisas são os principais pontos que conferem materialidade à responsabilidade social.

A responsabilidade social das instituições de educação superior e, por extensão, dos docentes traduz-se na maneira como as atividades internas são desenvolvidas; ambos são co-responsáveis pelas melhorias sociais possíveis.

Neste sentido, os estudos apresentados por Pachane (2004), Bordas (2005), Bazzo (2005) e Breglia (2003), embora não estejam discutindo essa questão diretamente em seus textos, sinalizam caminhos possíveis para articular a responsabilidade social à ação dos docentes da educação superior, por meio da formação pedagógica.

Pachane (2004) e Bazzo (2005), por exemplo, defendem a idéia de que, ao se proporcionar aos docentes as possibilidades de participação em programas de formação pedagógica, se favorece a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Para Bazzo (2005, p. 15), o aspecto pedagógico

[...] deveria ter a mesma importância e gozar das mesmas prerrogativas que tem a preparação para pesquisa, uma vez que o docente desenvolverá o ensino na graduação e na pós-graduação ao mesmo tempo em que se dedicará à elaboração e desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão no decorrer de sua carreira.

Atualmente, mesmo que o professor tenha um conhecimento aprofundado na sua área específica de atuação, isso não é mais suficiente para dar conta das questões que envolvem a docência na educação superior. Pachane (2004, p. 14)

observa, com propriedade, que a formação pedagógica para a docência na educação superior “[...] não pode se dar de qualquer maneira, nem se limitar aos aspectos práticos [...] do fazer docente, devendo englobar dimensões relativas às questões éticas, afetivas e político-sociais”.

Bordas (2005, p. 4), em seu estudo acerca da docência, realiza uma retrospectiva e esclarece que “[...] nos últimos trinta anos, a preocupação com o desempenho dos docentes que atuam nos cursos de graduação assume importância, atualiza-se e constitui, hoje, uma área de atenção crescente no interior das instituições universitárias”. Essa afirmação valida nosso posicionamento, pois defendemos que ser professor profissional e ensinar nas instituições de educação superior implicam concepções e atitudes específicas.

Nessa perspectiva, a institucionalização de Pedagogia Universitária ganha importância, porque pode

[...] contribuir para a construção de uma identidade de *profissional professor*, que substitua aquela do médico, do engenheiro, do farmacêutico, do cientista político, do advogado, do jurista, - que se vê como um *profissional que se propõe a ensinar* o que sabe na sua área, *transmitindo os conhecimentos* que supõe essenciais para a formação de novos profissionais (BORDAS, 2005, p. 14, grifo do autor)

Além das contribuições teóricas, Pachane (2004), Bazzo (2005) e Bordas (2005) socializam as suas experiências em programas institucionais desenvolvidos para formação pedagógica de docentes da educação superior. O relato das atividades desenvolvidas e a apresentação das opiniões dos participantes são instrumentos de apoio para as instituições interessadas em promover projetos semelhantes e também para os docentes.

Outra proposta, que pode auxiliar na articulação de projetos de formação docente e possibilitar novos encaminhamentos para a prática pedagógica, é a veiculada por Breglia (2003). A pesquisadora explica que, historicamente, a divisão entre a cultura acadêmica e a profissional é geradora da desarticulação existente no trabalho docente entre ensino e pesquisa. Sustenta que há um sistema dual, construído no interior das instituições, no qual a pesquisa ganha destaque somente na pós-graduação. Indica que há, atualmente, indícios de que este quadro esteja

sofrendo modificações, pois o modelo que alia pesquisa e ensino começa a despontar, também, nos cursos de graduação.

A autora registra, por intermédio de depoimentos de professores e de alunos, que aliar ensino e pesquisa torna o processo de aprendizagem significativo, pois o ensino, nesta perspectiva, dá oportunidade para interlocução e trocas coletivas.

Além de mostrar outro olhar para a formação dos alunos dos cursos de graduação e oferecer informações teóricas e experienciais aos docentes da educação superior, o estudo de Breglia (2003) é um convite ao conhecimento de outras abordagens relacionadas à prática pedagógica dos docentes da educação superior.

As considerações anteriores referem-se ao primeiro grupo de pesquisadores com base nos quais estruturamos este item. Iremos agora considerar a produção do outro grupo: Oliveira (2001), Cunha, Forster e Fernandes (2002), Sponchiado, Carvalho e Silva (2003) e Hardt (2004). Estes pesquisadores levantam os seguintes questionamentos<sup>17</sup> quanto ao desenvolvimento das atividades docentes:

1) Ao incidir diretamente sobre o processo ensino-aprendizagem e a profissionalidade dos docentes que impactos as políticas avaliativas externas estão provocando na construção da docência universitária? O que os coordenadores de curso assinalam a esse respeito? (CUNHA; FORSTER; FERNANDES, 2002).

2) De que maneira as relações sociais estabelecidas no interior das instituições de educação superior interferem no desenvolvimento da prática docente? Que análises são realizadas pelos professores sobre esse aspecto e que relações estabelecem com a formação continuada? (HARDT, 2004).

3) Que aspectos relacionados aos saberes docentes são destacados como relevantes pelos docentes da educação superior que atuam nas universidades? (SPONCHIADO; CARVALHO; SILVA, 2003).

4) Quais são as questões didáticas e as implicações que emergem da relação pedagógica entre docentes e discentes? Qual é a importância da iniciação científica neste contexto? (OLIVEIRA, 2001).

---

<sup>17</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 11, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 3, 12, 10 e 2.

Destacamos que as propostas delineadas nesses estudos marcam as inter-relações que circunstanciam a prática docente na educação superior e, conseqüentemente, também estão vinculadas à responsabilidade social, tanto das instituições como de seus docentes.

Por ocasião da intensificação dos procedimentos avaliativos externos da educação superior, iniciada na segunda metade dos anos de 1990 e promovida pelo Ministério da Educação no âmbito das instituições, diversas e intensas discussões foram levantadas pelos pesquisadores a respeito desse assunto.

Entendemos a avaliação institucional da educação superior como um processo que contempla, intrinsecamente, os instrumentos utilizados, os conceitos de sociedade, educação e homem julgados ideais ou necessários pelos dirigentes responsáveis por sua elaboração e institucionalização. Portanto, nela se cruzam as relações sociais e de poder constituídos. Outro aspecto a ser considerado é o de que, dependendo da maneira como acontece a incorporação do processo avaliativo, o mesmo permite a autocrítica e a tomada de consciência.

Cunha, Forster e Fernandes (2002) discutiram a avaliação externa dos cursos de graduação, especificamente o Exame Nacional de Cursos (ENC). As autoras chamam a atenção para a regulação assumida pelo Estado no âmbito das avaliações, como se a consonância com a política neoliberal fosse a única alternativa.

Explorando depoimentos de coordenadores de curso, elas analisam como os procedimentos avaliativos externos influenciam e reconfiguram o trabalho docente. Introduzem no debate questões que são progressivamente incorporadas, bem como as implicações sofridas pela acomodação de determinados encaminhamentos.

As autoras registraram críticas pontuais dos coordenadores de cursos, e observaram nelas a ausência das devidas inter-relações que perpassam o processo avaliativo. Os resultados eram motivo de alívio, quando favoráveis, e de angústia para os que não tinham conseguido o escore necessário. Constataram, com certa preocupação, que, nas respostas obtidas, “[...] há indícios de que a força do modelo hegemônico, pouco a pouco, vai se tornando o referencial principal em que se assenta o parâmetro do sucesso” (CUNHA; FORSTER; FERNANDES, 2002, p. 9), e que isso vai moldando um perfil docente de acordo com as exigências do mercado.

No contexto operacional interno das instituições de ensino superior, o processo avaliativo externo atinge todas as dimensões e está interconectado ao trabalho docente; suas implicações para a prática pedagógica são diretas.

Hardt (2004) destaca que os programas, currículos e metodologias, em seu aspecto pedagógico, parecem seguir um determinado estilo e alinhamento em virtude da avaliação, o que define um perfil específico de docente e desencadeia a necessidade de formação continuada. Nesse sentido, ela pondera que a formação de professores em atuação não deve se reduzir ao aspecto pedagógico, mas deve articular toda a configuração institucional que abriga os docentes, de forma a levá-los a pensar, criar, apoiar, produzir, pesquisar.

Outro estudo, realizado por Sponchiado, Carvalho e Silva (2003), dá sustentação ao que Hardt (2003) defende como proposta para formação continuada, embora a produção desses pesquisadores tenha como recorte específico o trabalho nas universidades. Os autores observam que a docência nas universidades tem características distintas, ou seja, há um rol de atividades que nos centros universitários e nas faculdades não são contemplados. Nas universidades, a maioria dos docentes tem dedicação exclusiva e também vivencia a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O trabalho docente nessas instituições compreende um rol de atividades diversificadas: aulas na graduação; preparação de aulas e avaliação de atividades de ensino; realização e orientação de pesquisas; preenchimento de formulários diversos da instituição; participação em comissões e órgãos colegiados; aulas na pós-graduação; orientação de estágios e atividades pedagógicas aos alunos; participação em bancas examinadoras, programas de atualização profissional e eventos; elaboração de projetos de ensino e de extensão; publicações. Os autores, por meio da pesquisa realizada, constataram que os docentes que atuam em universidades atribuem um caráter marcadamente instrumental para a formação pedagógica, restringindo-a aos métodos e técnicas de ensino.

Para exemplificar que a formação pedagógica compreende conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento da docência, trazemos a pesquisa realizada por Oliveira (2001).

A autora inicia sua discussão, afirmando que a formação do espírito científico no aluno é processual e inter-relacionada com todas as atividades acadêmicas desenvolvidas no processo de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que a iniciação científica do aluno está vinculada [...] em todas as áreas das ciências, muito antes do ensino superior. O que vai diferenciar esta etapa da escolaridade das demais é a ênfase no conhecimento mais especializado e que foi, de certa maneira, escolhido pelo aluno para ser aprofundado (OLIVEIRA, 2001, p. 3).

Para conseguir que o aluno seja capaz de expor, discutir e demonstrar um tema-problema, ele precisa receber durante a graduação uma formação que o habilite para tal.

Quando um aluno inicia um processo de investigação para realizar o trabalho monográfico de final de curso ou enquanto participante em um projeto de pesquisa da sua área específica, emergem, neste momento, todas as concepções que introjetou referentes a área de saber à qual se vincula. Digamos que este referencial de base é parte da cultura, do jargão dominante da ciência que estuda. Na medida em que, intencionalmente, mobiliza-se cognitivamente, surgirão seus obstáculos cognitivos (OLIVEIRA, 2001, p. 10).

Dessa forma, todos os trabalhos e atividades desenvolvidos pelo professor, necessitam oferecer ao aluno condições para: testar hipóteses; fazer confrontos entre teoria e prática; realizar diferentes leituras dos objetos de estudo, com problematizações e críticas a respeito do conteúdo em discussão. Segundo Oliveira (2001, p. 11),

Toda pesquisa envolve uma desmistificação da ciência e do pesquisador. É um processo de tomada de consciência de que aqueles grandes autores conhecidos pela área podem ser contextualmente localizados num tempo histórico e numa determinada corrente ou linha de pensamento.

A autora compreende a iniciação científica como um eixo norteador de formalização de uma nova postura do professor-pesquisador, na qual se abre a possibilidade de uma reconfiguração do conhecimento. Sugere a necessidade de trabalhar, em cursos de formação continuada, as questões pedagógicas relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, de forma a permitir uma articulação da pesquisa ao contexto vivenciado pelo docente e pelo discente nas demais atividades acadêmicas.

Considerando os três grupos, participaram do cenário do GT Política de Educação Superior os seguintes autores: Pagotti e Pagotti (2001), Oliveira (2001),

Cunha, Forster e Fernandes (2002), Morosini e Franco (2002), Breglia (2003), Franco e Morosini (2003), Hostins (2003), Lima (2003, 2004), Sguissardi (2003), Sponchiado, Carvalho e Silva (2003), Carvalho (2004), Hardt (2004), Pachane (2004), Bin (2005), Bazzo (2005), Bordas (2005), Pachane e Puentes (2005), Rothen e Schulz (2005).

Ao concluirmos esta etapa, deixamos registrado que as problemáticas levantadas por esses pesquisadores transitam pela complexidade contraditória própria da sociedade capitalista e evidenciam que, neste contexto, o docente da educação superior é partícipe de um aglomerado de situações ideologicamente camufladas.

No primeiro momento deste cenário, apresentamos a configuração e o panorama do atual sistema da educação superior. No segundo, tratamos das intenções, possibilidades, impasses e perspectivas que os autores evidenciaram em relação às políticas de educação superior vigentes. No terceiro discutimos a formação de professores, a dimensão pedagógica necessária para o exercício docente e a responsabilidade social que alinhava todos os aspectos para a docência na educação superior.

### 3.4.3 O cenário delineado pelo GT Formação de Professores

Para nossa pesquisa, escolhemos deste GT 19 textos completos, dos quais 11 são trabalhos e 8 são pôsteres. As instituições às quais os autores destes trabalhos e pôsteres estão vinculados, bem como suas respectivas localizações (UF) estão representadas no Quadro 12. São 20 instituições de educação superior, algumas das quais comparecem em anos diferentes, conforme podemos observar: UFMG (2 vezes: 2001 e 2005); FEUSP (2 vezes- 2001 e 2004); UNIUBE (3 vezes: 2001, 2002 e 2003) e UNISINOS (2 vezes: 2004 e 2005).

Instituição	Sigla	UF
2001		
1 – Instituto e Centro de Ensino Superior Luterano	IELUSC	SC
2 – Universidade Federal de Minas Gerais (3 autores da mesma instituição)	UFMG	MG
3 – Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG
4 – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	FEUSP	SP
5 – Universidade Estadual do Piauí	UESPI	PI
6 – Universidade de Uberaba (6 autores da mesma instituição)	UNIUBE	MG
2002		
1 – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	UESB	BA
2 – Universidade de Uberaba (4 autores da mesma instituição)	UNIUBE	MG
2003		
1 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2 autores da mesma instituição)	PUC – Campinas	SP
2 – Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ
3 – Universidade de Uberaba Universidade Estadual de Campinas Universidade Federal de Goiás Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Universidade Estadual Paulista	UNIUBE UNICAMP UFG PUC – SP UNESP	MG SP GO SP SP
2004		
1 – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	FEUSP UFMS	SP MS
2 – Universidade Metodista de Piracicaba	UNIMEP	SP
3 – Universidade do Vale do Rio dos Sinos Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UNISINOS UFRGS	RS RS
2005		
1 – Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG
2 – Universidade Estadual de Feira de Santana	UEFS	BA
3 – Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES
4 – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	RS
5 – Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	SP

Quadro 12 – Instituições representadas no GT Formação de Professores dos trabalhos e pôsteres escolhidos do período de 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

Dessas 20 instituições, 12 são do Sudeste: 3 de Minas Gerais, 7 de São Paulo, 1 do Rio de Janeiro e 1 do Espírito Santo; 3 são do Sul: 1 de Santa Catarina e 2 do Rio Grande do Sul; 3 são do Nordeste: 2 da Bahia e 1 do Piauí; 2 são do Centro-Oeste: 1 do Mato Grosso do Sul e 1 de Goiás. Novamente constatamos que não há instituição da região Norte.

No Quadro 13 apresentamos as temáticas discutidas nos 19 textos, somando-se os trabalhos e pôsteres escolhidos deste GT, os quais foram produzidos por 35 autores.

2001	1	Docência e prática pedagógica: análise das propostas curriculares.
	2	Docência e prática pedagógica: a narrativa como recurso investigativo.
	3	Formação de professores: impasses bacharelado/licenciaturas.
	4	Docência e prática pedagógica: epistemologia da prática x epistemologia da práxis.
	4	Docência e prática pedagógica: o papel do professor formador.
	6	Docência e prática pedagógica: reconstrução e inovação.
2002	7	Formação de professores: redefinição do trabalho docente.
	8	Formação de professores: profissionalização continuada.
2003	9	Docência e prática pedagógica: perspectivas interdisciplinares.
	10	Formação de professores: perspectiva da comunidade investigativa.
	11	Formação de professores: profissionalização continuada.
2004	12	Formação de professores: pesquisa-ação como suporte metodológico.
	13	Formação de professores: papel mediador do professor formador.
	14	Docência e prática pedagógica na formação de docentes: formação universitária x formação profissional.
2005	15	Formação de professores: limites e possibilidades oferecidos pelas políticas vigentes.
	16	Docência e prática pedagógica: concepção de cidadania do professor formador.
	17	Formação de professores: professor-pesquisador - relação pesquisa, formação e prática docente.
	18	Formação de professores: contribuições da literatura portuguesa.
	19	Formação de professores: o ser professor no início da carreira.

Quadro 13 – GT Formação de Professores: temáticas discutidas nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos no período de 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

Identificamos os seguintes movimentos na produção deste GT, relacionados à formação de professores: discussão de questões envolvendo os bacharelados e as licenciaturas; redefinição do trabalho docente diante do atual contexto da sociedade; profissionalização continuada como um caminho para a preparação do docente, visando o enfrentamento dos problemas da sala de aula, incluindo as experiências de grupos de estudos nas instituições; presença da pesquisa-ação como instrumento de investigação; importância do professor-formador como mediador do processo; ações do professor-pesquisador; limites e possibilidades das políticas vigentes; contribuições de produções acadêmicas internacionais; ser professor no início da carreira. Nos textos, a prática pedagógica é interconectada com a formação de professores, uma vez que, neles, discute-se a função do professor-formador, os aspectos epistemológicos da formação, as propostas curriculares, a interdisciplinaridade, a reconstrução e a inovação do ensino.

### 3.4.3.1 Formação para a docência: entreolhares teóricos e experienciais

Encontramos-nos inseridos num modelo de sociedade em que conhecimento e informação são elementos nucleares. Os imperativos contidos nos conceitos de qualidade, excelência, eficiência e eficácia estão intensamente presentes neste contexto, portanto “não ficarmos indiferentes” é condição essencial para atuarmos como docentes na educação superior. Deste GT, onze textos articulam o panorama em tela, relacionando-o à formação docente, e apresentam discussões com recortes específicos. Fonseca (2001), Bernardes, Camargo, Campos e Linhares (2002), Macedo (2002), Camargo, Bernardes, Linhares e Ribeiro (2003), Pérez (2003), Jordão (2004), Silva e Schnetzler (2004), Azambuja (2005), Mariano (2005), Péret (2005) e Ventorim (2005) pontuam as seguintes questões problematizadoras<sup>18</sup>:

1) Tornou-se imperativo, no Brasil, diante da reestruturação produtiva encaminhada a partir dos anos de 1990, redefinir as orientações para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Que competências são exigidas para atuar como docente e a quem ou para quem as mesmas servem? (MACEDO, 2002).

2) Que características têm o início da carreira docente? Como se coloca a discussão sobre o professor reflexivo nesta etapa profissional a partir dos trabalhos da ANPEd? (MARIANO, 2005).

3) Como os diferentes modos de mediação na formação promovem a constituição docente de futuros professores e, em particular, a elaboração de conhecimentos científicos pelos mesmos? (SILVA; SCHNETZLER, 2004).

4) Numa perspectiva de resgate da memória e de recriação de saberes e fazeres, é possível ultrapassar a formação de professores com centralidade no conhecimento-regulação para uma formação que possibilite a comunidade investigativa? (PÉREZ, 2003).

5) O apoio pedagógico oferecido por intermédio do curso “o fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula” provoca que tipos de mudanças na prática pedagógica dos professores da graduação? (BERNARDES; CAMARGO; CAMPOS; LINHARES, 2002).

---

<sup>18</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 13, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 7, 19, 13, 10, 8, 11, 12, 17, 3, 15 e 18.

6) Em um curso de profissionalização continuada, que concepções de professores e de formação de professores os cursistas incorporaram? Que mudanças foram produzidas? Como tais concepções se construíram? (CAMARGO; BERNARDES; LINHARES; RIBEIRO, 2003).

7) O uso da pesquisa-ação, a partir do levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica, traz benefícios para a formação inicial de docentes? (JORDÃO, 2004).

8) O que foi discutido nos VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPES) a respeito da formação do professor-pesquisador, relacionando pesquisa, formação de professor e prática pedagógica? (VENTORIM, 2005).

9) Quais são os paradigmas de formação que têm norteado as práticas dos cursos superiores de História? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares para os cursos de História, produto das novas políticas educacionais do MEC para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de História? (FONSECA, 2001).

10) Que impactos as políticas vigentes em educação e saúde têm provocado na formação de professores de Odontologia? Os encaminhamentos realizados priorizam a acumulação de conhecimentos especializados ou permitem uma formação crítica direcionada para a prática social em saúde? (PÉRET, 2005).

11) Que contribuições as produções teóricas portuguesas podem trazer para a formação continuada de professores no Brasil? (AZAMBUJA, 2005).

Em face das problematizações arroladas, entendemos que são constituintes essenciais da formação docente a apreensão e a produção de conhecimento. Embora sejam processos distintos, os mesmos são interdependentes, apresentando-se em contínuo movimento, pois estão circunstanciados pelas transformações que se alinhavam no contexto social.

Com base nos autores apresentados, para desencadearmos nossas reflexões a respeito de questões teóricas e práticas da formação de professores, relacionadas principalmente à dimensão pedagógica do trabalho docente na educação superior, iniciamos com a discussão realizada por Macedo (2002).

A autora analisa que a forma atual de gestão das organizações sustenta-se no paradigma de formação das competências, cujos pilares são a eficiência e a

eficácia e, talvez, seja por isso que a tônica do contexto atual dê tanta importância à habilitação de recursos humanos, com base em padrões exigidos pelo mercado.

O desenvolvimento de competências é a grande ênfase do momento atual e, por conta disso, em todos os níveis da educação escolar, os encaminhamentos administrativo-pedagógicos estão atrelados a este aspecto. O que a autora contesta não é o desenvolvimento de competências em si, mas é o para quem as mesmas servem, ou seja, que tipo de homem está se formando por meio de tais pressupostos e, em consequência, que rumo a sociedade está tomando.

Macedo (2004) observa que, na conjuntura deste momento social, as competências necessárias estão atreladas à adaptação e à flexibilidade, direcionadas pela ótica neoliberal. Essa forma de condução da sociedade tem centralidade nas coisas, nas mercadorias, no capital; está calcada no individualismo, construindo seres humanos alienados. Quanto à docência, ela afirma:

O magistério [...] requer dos professores competências nos planos bio-psico-social-político-pedagógico-cultural. [...] Somente em um ambiente onde seja possível articular ensino, pesquisa e extensão, combinando excelência acadêmica com compromisso político, haverá a possibilidade de formação de um profissional que entenda as contradições da sociedade dividida em classes e a possibilidade de ações concretas para sua superação (MACEDO, 2002, p. 14).

Esse aspecto, defendido pela autora, parece-nos ser muito importante para a formação de professores, seja inicial ou continuada, em qualquer nível de ensino.

Antes abordarmos as temáticas analisadas pelos demais pesquisadores indicados, abrimos um breve parêntese, cujo objetivo é articular as discussões dos próximos autores. Assinalamos que, nos cursos de graduação, é possível identificar dois grupos distintos de formadores de novos professores.

O primeiro grupo é constituído de docentes que atuam nas licenciaturas, formando professores para a Educação Básica. Se estes novos docentes optarem pela docência na educação superior, terão algum embasamento teórico e experiencial a respeito das questões pedagógicas, embora não direcionado ao magistério universitário.

O segundo grupo é formado por docentes dos bacharelados, bacharelados/licenciaturas (há cursos que oferecem as duas habilitações) e dos cursos tecnológicos que são, também, indiretamente formadores de novos

professores. Neste caso, exceto os licenciados, os demais não tiveram contato com conteúdos pedagógicos, didáticos e teorias de desenvolvimento e aprendizagem, para atuação na docência.

Isto significa que, depois de formados, tanto os alunos do primeiro quanto os do segundo grupo, que seguirem a carreira no magistério da educação superior, possivelmente irão se espelhar nas posturas de seus ex-professores para o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

Feitas essas considerações, retomamos as discussões apresentadas pelos autores deste GT. Mariano (2005), que aborda aspectos que comumente se configuram no início da carreira docente, momento marcado por algumas situações, como a solidão, o isolamento e as dificuldades de relacionamento com os alunos para trabalhar o conteúdo e conciliar a postura entre ser bonzinho e rigoroso. O autor observa que é principalmente nessa fase que o docente se apóia na influência de antigos professores e dá extrema importância à formação básica.

Em face dessas dificuldades iniciais, ele alerta para o fato de que o início da docência tem merecido pouca atenção nas pesquisas. Ele relaciona e analisa esta fase com a proposta de formação de professores reflexivos. Em sua opinião “falar de um professor como profissional prático reflexivo no início da carreira só faz sentido se tal proposta for carregada de crítica, conteúdo e objetivo” (MARIANO, 2005, p. 4).

O autor destaca o papel do professor-formador, especialmente sua função significativa no fortalecimento da perspectiva da mediação, esclarecendo que essa postura didático-pedagógica requer conhecimento para: articular teoria e prática; ser problematizador; ser desafiador; saber contextualizar experiências; entender a dimensão política do ato pedagógico; argumentar, polemizar e criar dúvidas; suscitar respostas; estimular o desejo pela investigação; ser coerente; ter bom relacionamento com os alunos e saber avaliar.

A respeito do papel mediador dos formadores de professores Silva e Schnetzler (2004, p. 3) afirmam:

Os modos de mediação expressam como o formador se vê como tal, sua função social, seu trabalho formativo. Em particular, expressam como ele aborda os diversos temas de sua disciplina; as estratégias que utiliza para promover a elaboração/reelaboração de conceitos científicos; as interações que estabelece com seus alunos; as concepções de ensino, aprendizagem e ciência/conhecimento que orientam sua prática; o vínculo que estabelece na aula com a prática

profissional no campo da sua disciplina, aspectos que refletem articulações entre as dimensões teórica e prática da docência.

Ao realizar esse movimento na sua prática pedagógica, o professor formador oferece aos seus alunos (futuros professores e, às vezes, professores em atuação) um modelo de postura didático-pedagógica para o desenvolvimento da docência. A articulação entre conteúdo e forma, resultante da postura docente, é fundamental para sensibilizar a atenção, o interesse e a participação dos alunos.

Os pesquisadores, cujos estudos trazemos na seqüência, têm diferentes olhares acerca da mediação no contexto da formação de professores, seja inicial ou continuada.

Para Pérez (2003) o presente é veloz, fugaz e provoca a fragilização do coletivo.

O cotidiano é complexo, portanto exige métodos complexos para apreendê-lo/conhecê-lo/transformá-lo; uma das formas de enfrentar a complexidade cotidiana é unir o lugar e o mundo, num movimento que, ao dar visibilidade à multiplicidade de alternativas tecidas nos diferentes espaços/tempos, nos possibilita compreender como na prática social são produzidas e encontradas soluções locais (PÉREZ, 2003, p.11).

Desta forma, a autora focaliza a formação de professores de uma perspectiva de resgate da memória e de recriação de saberes e fazeres, ou seja, de uma perspectiva de comunidade investigativa, cujo ponto de partida é a socialização de narrativas, histórias, entrevistas, depoimentos, relatos de diários e documentos.

Reflexão, integração e transformação são palavras-chave presentes nos textos de Bernardes, Camargo, Campos e Linhares (2002) e de Camargo, Bernardes, Linhares e Ribeiro (2003). As duas produções são delineadas com base no trabalho desenvolvido pelas autoras, na condição de articuladoras e participantes de um programa de formação pedagógica para docentes universitários.

Bernardes, Camargo, Campos e Linhares (2002, p.1, grifo dos autores) postulam que a reflexão é o caminho para estabelecer um rumo para a função formativa da educação escolar. Reflexão é, portanto, o ponto de partida para desencadear a transformação. “O professor não pode, a respeito de sua prática docente, simplesmente refletir, mas deve, sobretudo, refratar. No sentido de não somente contemplar “seu fazer”, mas de colocar-se como aquele que se refaz na

sua ação de fazer”. Os autores argumentam que a realidade da existência humana é a experiência da relação e, neste sentido, apresentam o fazer e o pensar como um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução.

O professor, segundo Camargo, Bernardes, Linhares e Ribeiro (2003), ao refletir e analisar sua prática pedagógica com base em sua própria experiência, busca o auto-conhecimento, possibilitando, primeiro, o cuidado de si para estendê-lo ao cuidado do outro. Para romper com a circularidade das relações saber/poder é preciso rever, continuamente, os modelos e padrões estabelecidos do fazer e pensar a sala de aula.

Jordão (2004), com base no levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica, analisa o uso da pesquisa-ação na formação docente. Chama-nos a atenção para o sentido do conhecer e o agir necessário no trabalho docente; defende, ainda, que independentemente dos pressupostos teóricos adotados pelo pesquisador, a pesquisa-ação pode ser utilizada como recurso investigativo. Para tanto, afirma que devemos compreender essa forma de investigação “[...] como um meio de problematizar e melhorar sistematicamente a prática educativa, para reorientá-la, a partir da compreensão de seus contextos e condicionantes” (JORDÃO, 2004, p. 13).

Ventorim (2005) analisa as discussões que foram realizadas nos VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs), relacionando pesquisa, formação do professor e prática pedagógica.

Segundo a autora, o estudo sistemático e intencional dos professores sobre seu próprio trabalho na escola, na aula e no seu processo de formação inicial e continuada caracteriza a proposta de formação do professor pesquisador. Em síntese, os estudos realizados nos ENDIPEs sinalizaram que a proposta de formação do professor pesquisador é uma possibilidade de tornar o docente um participante direto na constituição de teorias do ensino.

Todas as discussões estão voltadas para a necessidade de romper com a formação de professores fundada na racionalidade técnica, limitando-os a ser meros transmissores de conteúdos. É dessa maneira que a formação do professor-pesquisador apresentou-se como uma proposta ou como uma alternativa de superação de tal situação. As produções de Fonseca (2001) e Péret (2005), que trazemos a seguir, exemplificam impasses delineados pelas orientações atuais na formação de professores. São interessantes discussões, que, embora tenham

recortes específicos para os cursos de História e Odontologia, expressam tendências coletivas dessas áreas.

Fonseca (2001) articula uma discussão com o olhar voltado para os obstáculos que são colocados pelos encaminhamentos das DCNs para a formação de bacharéis e licenciados em História. Entendemos que a problemática levantada em seu texto está também presente na Matemática, Geografia, Física, Química, Biologia. O que se verifica nessas áreas é que o modelo da racionalidade técnica, principalmente na formação de bacharéis, ainda tem muita força de ação. De acordo com a autora, nos atuais encaminhamentos,

Teoria e prática, sujeito e objeto localizam-se em pólos distintos. A prática constitui mero campo de aplicação de teorias, logo para ser professor é necessário dominar os conhecimentos específicos da disciplina que vai ministrar, para a qual ele foi especializado. A prática e os saberes práticos não têm estatuto epistemológico, não estão “no verdadeiro”, estão fora do território da disciplina, logo não são validados, valorizados e, tampouco, considerados no processo de formação inicial do profissional docente (FONSECA, 2001, p. 12, grifo do autor).

A autora argumenta, também, que, no contexto atual, “[...] saber alguma coisa já não é mais suficiente para o ensino, é preciso saber ensinar e construir condições concretas para o seu exercício” (FONSECA, 2001, p. 5).

Péret (2005) analisa o impacto das políticas de educação e saúde na formação de professores em Odontologia. Sua preocupação é saber se eles priorizam a acumulação de conhecimentos especializados ou se permitem a formação crítica direcionada para a prática social em saúde. Ela constata que, historicamente, a maioria dos programas de pós-graduação em Odontologia, que oferece formação de professores para essa área de atuação, dá ênfase para o aprofundamento do conhecimento especializado da profissão.

Para romper com essa tendência, ela considera “[...] necessário repensar os sujeitos formadores em sala de aula, pois a aula é um ato político que envolve escolhas de teorias e de técnicas” (PÉRET, 2005, p. 3).

A autora destaca que, na legislação vigente, há orientações que favorecem a abordagem social para a saúde na inter-relação ensino e pesquisa, mas há também encaminhamentos que afastam essa possibilidade, uma vez que é permitida a flexibilidade curricular aos cursos. Além disso, ela aponta obstáculos, como o

afastamento do Estado quanto ao financiamento de pesquisas e a disseminação da tendência tecnicista nos processos formativos.

Finalizamos nossa proposta de abordagem definida para este item com o texto de Azambuja (2005). A autora introduz na discussão elementos das produções teóricas portuguesas quanto à formação continuada, tendo como interlocutor José Alberto Correia<sup>19</sup>. Ela trabalha com o pressuposto de que a formação continuada é uma via possível para transformação pessoal e social.

Respalhada em seu interlocutor português, Azambuja (2005, p. 3) afirma que a formação continuada se tornou um instrumento de auxílio para a carreira docente, em todos os espaços educativos. Menciona, a respeito dessa formação, quatro “lugares comuns”. No primeiro, pontua que há uma relação direta entre a qualidade da formação e o trabalho dos educadores envolvidos; no segundo, observa que há “qualificações que são desqualificantes”, pois os conteúdos escolhidos para serem trabalhados acrescentam muito pouco; no terceiro, menciona que todo trabalho formativo deve ter como ponto de partida o levantamento das necessidades dos envolvidos; no quarto, reconhece que a formação continuada tem como finalidade intrínseca a melhoria do ensino.

#### 3.4.3.2 Docência e prática pedagógica: reflexões em movimento, sondagens e perspectivas em tempos de reestruturação flexível

Ser crítico, reflexivo, inovador, pesquisador, questionador, interdisciplinar, articulador, criativo são qualificativos comumente colocados como necessários para o exercício docente na educação superior e cada um deles está interligado direta ou indiretamente ao aspecto pedagógico. Dentre as produções escolhidas deste GT, oito textos oferecem elementos relacionados à formação do perfil docente e à atividade pedagógica. Os textos são produzidos por: Abreu, Camargo, Linhares, Paroneto, Rodriguez e Faria (2001), Coutinho (2001), Ghedin (2001), Hardt (2001), Vaz, Mendes e Maués (2001), Lopes e Araújo (2003), Foster e Souza (2004) e

---

<sup>19</sup> CORREIA, José Alberto (Org.). *Formação de professores: da racionalidade instrumental à acção comunicacional*. Porto: ASA, 1999.

CORREIA, José Alberto. *Os “lugares comuns” na formação de professores*. Porto: ASA, 1999.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2000.

Soares (2005). As questões problematizadoras encontradas nos textos estimulam diversificadas discussões<sup>20</sup>. Vejamos:

1) A ordem dos currículos, das diretrizes, dos regimentos e/ou estatutos estabelece poderes e saberes diretamente ligados à docência no ensino superior. É possível fazermos uma leitura diferenciada dessa ordem pedagógica? (HARDT, 2001).

2) Quais são as concepções de cidadania predominantes nas representações dos formadores de professores? Que repercussões têm provocado? (SOARES, 2005).

3) O professor formador de novas gerações de professores, partindo de uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica, pode detectar as defasagens e as possibilidades evidenciadas em sua própria formação? (COUTINHO, 2001).

4) Ao aprendermos a ouvir e analisar as narrativas docentes é possível identificarmos os saberes que dão sustentação à prática? (VAZ; MENDES, MAUÉS, 2001).

5) Que papel deve exercer um grupo de apoio pedagógico que atua em uma instituição de educação superior? Que sentido deve orientar o suporte pedagógico para o desenvolvimento da prática docente neste nível de ensino? (ABREU; CAMARGO; LINHARES; PARONETO; RODRIGUEZ; FARIA, 2001).

6) Há diferenças nas concepções de interdisciplinaridade entre o ensino superior e a educação básica? Em que são consoantes e em que são divergentes? (LOPES; ARAÚJO, 2003).

7) Que tipo de formação as instituições de educação superior estão oferecendo aos professores da educação básica? Como esses professores analisam a formação recebida no ensino superior? (FORSTER; SOUZA, 2004).

8) É possível superar o modelo prático-reflexivo e adotar a epistemologia da práxis? (GHEDIN, 2001).

Em face das problemáticas levantadas, inferimos que lidar com a pluralidade em todos os âmbitos da educação superior é, atualmente, um dos maiores desafios para os docentes. As questões problematizadoras citadas estão mutuamente

---

<sup>20</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 13, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 1, 16, 5, 2, 6, 9, 14 e 4.

imbricadas, pois todas propõem direta ou indiretamente uma reflexão no sentido de que a formação oferecida é um meio para melhorar a prática pedagógica.

Hardt (2001) faz uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas, considerando o contexto do ensino superior, tendo como foco de atenção e análise as propostas curriculares de diferentes cursos de graduação.

Na perspectiva teórica da autora, “[...] o diferencial possível para a docência está menos na sua capacidade de fixar sentido do que na sua vontade de auto-reflexão, buscando sempre refinar algumas teorizações que circulam no meio acadêmico” (HARDT, 2001, p. 5).

Por isso, ela nos convida a “[...] encarar uma discussão mais aberta de nossos processos pedagógicos, superando qualquer receio de exposição e crítica” (HARDT, 2001, p. 12):

Existe uma ausência intrigante de estudos sobre a pedagogia universitária. Neste espaço do ensino superior se avalia e analisa todas as práticas humanas, mas existe uma forte resistência para investigar o próprio cotidiano de trabalho. Os estudos sobre o ensino superior têm priorizado os aspectos organizacionais e institucionais e a sua política mais ampla, deixando para um segundo plano o campo das práticas pedagógicas (HARDT, 2001, p. 9).

A autora observa que o conteúdo ensinado pelo professor ultrapassa os limites circunstanciados da sua disciplina, destaca a necessidade de compreensão desse conteúdo em um cenário mais amplo de forças e interesses e mostra, também, que a opção de cada um para o exercício da docência é apenas uma das opções possíveis.

A investigação de Soares (2005) a respeito da concepção de cidadania que se manifesta no contexto da formação de professores tem como pressuposto que, “[...] subjacentes às práticas educativas, estão crenças, percepções, representações, cujo desvelamento poderá contribuir para mudanças no sentido de uma formação para a cidadania democrática e participativa na sala de aula da universidade” (SOARES, 2005, p. 3).

A autora explica que a literatura brasileira acerca da cidadania contempla duas concepções: a cidadania de direitos restritos e a cidadania como construção social. Por direitos restritos compreende-se o conjunto de atributos formais juridicamente reconhecidos como igualmente acessíveis a todos os cidadãos. Já

como construção social, ultrapassando a formalidade da lei, entende-se a igualdade de condições para todos os cidadãos, na prática, como a base fundamental da cidadania. Quanto às concepções de cidadania predominantes nas representações dos formadores de professores, afirma:

[...] parece prevalecer uma visão intelectualista e cognitivista, caracterizada pela presença de um discurso sobre a cidadania e pela ausência da possibilidade de exercício da cidadania em toda sua plenitude na sala de aula. Tal visão dificilmente poderá contribuir para preparar os futuros professores na perspectiva da cidadania como construção social (SOARES, 2005, p. 12).

Coutinho (2001) apresenta uma reflexão a respeito da prática pedagógica desenvolvida pelos professores formadores, na qual chama a atenção para os desafios atuais do contexto social e sugere alternativas de ação. A autora argumenta que, na formação de professores (inicial ou continuada), é preciso inicialmente reconhecer as especificidades de cada contexto, suas distintas finalidades e propósitos:

A formação inicial e a continuada se fazem diversificadas em diferentes instituições, situadas em diferentes regiões e países que possuem estatutos e propostas curriculares diferentes e, conseqüentemente, diferentes níveis de formação. Parece impossível querer-se uma única estrutura para todos os contextos, pois, além dos aspectos citados, ainda existem a cultura, o contexto social inerentes a cada região, a cada momento histórico (COUTINHO, 2001, p. 3).

Segundo a autora, em determinado momento haverá uma espécie de fusão entre essas particularidades e a dimensão ampla. Por isso, elas devem ser tomadas como ponto de partida na formação pedagógica, de forma que o professor formador possa inseri-las posteriormente na sua prática. Enfatiza que o professor formador tem um papel ativo na preparação de novos profissionais, que vai muito além do aspecto técnico. É preciso oferecer condições para que os professores formadores sejam portadores de competências político-sócio-culturais, para dar conta da formação de profissionais com condições de exercer plenamente a cidadania, pois, se concebida como uma dimensão universal e plena, não há negação das especificidades; ao contrário, as mesmas são reforçadas, dando condições para os indivíduos atuarem sobre o espaço público e exigirem seus direitos.

Vaz, Mendes e Maués (2001, p. 1, grifo dos autores), respaldados em Therrien (1997)<sup>21</sup>, observam que o grande impasse atual é romper com a concepção tecnicista. “O desafio consiste em superar concepções tradicionais de saber em que há uma “*exigência de racionalidade*” que acaba por definir a natureza do conhecimento”. Apoiados em Shulman (1992) e Bruner (2001)<sup>22</sup> eles apresentam o recurso da narrativa como uma metodologia de pesquisa e discussão do conhecimento pedagógico de conteúdo.

Ao tecerem suas considerações a respeito da pesquisa por eles realizada, argumentam que no momento em que procederam à análise das narrativas dos docentes, foi possível fazer inferências “[...] tanto sobre aspectos técnicos, quanto sobre valores éticos e políticos dos professores” (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 13).

Argumentam que a narrativa, no atual contexto de reconfiguração do conhecimento, surge como uma entidade privilegiada para investigar a prática docente. Acreditam que “[...] a narrativa é capaz de apreender a prática docente, permitindo divulgá-la de modo que a característica central da prática seja preservada e mantida” (VAZ; MENDES; MAUÉS, 2001, p. 3). Isto significa, na opinião dos autores, que a narrativa é uma ferramenta que possibilita produzir e cristalizar significados, pois ela viabiliza a criação de um espaço de diálogo intersubjetivo permitindo às pessoas compartilhar significados em comum.

Para Abreu, Camargo, Linhares, Paroneto, Rodriguez e Faria (2001), o trabalho docente na educação superior é sempre instável e exige do professor a reinterpretção constante de cada situação problemática.

Pensamos hoje que o professor necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para liberar-se de formas convencionais e experimentar novas propostas alternativas. Por isso, a reflexão atua, ao mesmo tempo, como recurso de desenvolvimento do pensamento e da ação: o professor identifica situações singulares, processa informações sobre elas, elabora o diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas (ABREU; CAMARGO; LINHARES; PARONETO; RODRIGUEZ; FARIA, 2001, p. 3).

---

<sup>21</sup> THERRIEN, J. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. *Educação em debate*, Fortaleza, n. 33, p. 5-13, 1997.

<sup>22</sup> SHULMAN, L. S. Toward a pedagogy of cases. In: SHULMAN, J. H. *Case methods in teacher education*. New York and London: Teachers College Pres, Columbia University, 1992.  
BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Pesquisar e refletir são, segundo os autores, expressões-chave no contexto educativo deste novo século, em face dos novos problemas que surgem a cada instante. Observam que “[...] a prática reflexiva é importante e necessária, mas não pode ser banalizada, transformada num modismo, sob o risco de ficar restrita a aspectos abstratos ou teóricos” (ABREU; CAMARGO; LINHARES; PARONETO; RODRIGUEZ; FARIA, 2001, p. 4).

Lopes e Araújo (2003) apresentam os resultados de um estudo realizado a respeito das concepções de interdisciplinaridade no universo escolar da educação superior e básica, sinalizando distanciamentos e aproximações.

Segundo os autores, o termo interdisciplinaridade recebe diferentes sentidos em cada um destes contextos. No entanto, em todas as interpretações, ela desponta como uma possibilidade de realização de uma prática docente investigativa, diferenciada e inovadora.

Eles constataram que os professores da educação superior associam o termo interdisciplinaridade à maneira de trabalhar o conteúdo, já os professores da educação básica relacionam-no ao desenvolvimento de projetos. Por essas diferenças apresentadas, é possível sinalizar uma ruptura entre a educação superior e a básica, o que, como os próprios autores afirmaram, é um quadro problemático, porque o processo educativo é cíclico. Fica evidente, então, a necessidade de uma maior aproximação entre os diferentes níveis de ensino, especialmente na formação de professores.

A ação pedagógica interdisciplinar requer uma bagagem significativa de conhecimento, uma vez que se caracteriza pela capacidade de estabelecer relações entre um conteúdo específico e as demais áreas da ciência. A busca de interação interdisciplinar pode ir da simples comunicação de idéias ao estabelecimento de relações entre diferentes conceitos científicos.

Além da questão levantada por Lopes e Araújo (2003), existe todo um panorama histórico que exige muito dos professores formadores. A globalização tem afetado todas as áreas do conhecimento e causado interferências significativas no trabalho docente, motivo pelo qual Forster e Souza (2004) defendem que o professor formador é o principal articulador da relação teoria-prática no processo educativo.

Ao professor formador cabe, além de compreender este quadro complexo, articular sua prática pedagógica segundo a percepção desta realidade, de forma a levar seus alunos a entrar em sintonia com o momento vivenciado.

Ghedin (2001) analisa os propósitos da epistemologia da prática e sugere a superação deste modelo, adotando-se o paradigma da epistemologia da práxis. “O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo” (GHEDIN, 2001, p. 2).

Ao se adotar a epistemologia da práxis na formação e na ação docente se expressa o reconhecimento de que teoria e prática são inseparáveis: “A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana” (GHEDIN, 2001, p. 2). E acrescenta: “a alienação encontra-se justamente na separação e dissociação entre teoria e prática”.

Esse autor sustenta que a reflexão crítica pressupõe conhecimento a respeito do ensino e da aprendizagem, significa reconhecer e questionar sua natureza socialmente construída e o modo de relação com a ordem social. “Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas” (GHEDIN, 2001, p. 4). A reflexão crítica compreende, portanto, relacionar a teoria e a prática ao contexto imediato, situá-las historicamente e entendê-las como atividades sociais específicas, que representam parte de uma totalidade permeada por interesses e contradições.

A atividade profissional do professor da educação superior é, antes de tudo, de natureza pedagógica, isto é, segundo Pimenta e Anastasiou (2005), vincula-se a objetivos educativos da formação humana e a processos organizacionais e metodológicos de produção, apropriação de conhecimentos e modos de atuação para a formação de profissionais em todas as áreas.

Finalizamos a apresentação do cenário do GT Formação de Professores, salientando que ele foi delineado em duas etapas. Na primeira caminhamos conosco os autores que discutiram nas suas produções aspectos teóricos e experienciais da formação docente. Na segunda, articulamos com nossos interlocutores uma abordagem a respeito da docência e da prática pedagógica.

Abreu, Camargo, Linhares, Paroneto, Rodriguez e Faria (2001), Coutinho (2001), Fonseca (2001), Ghedin (2001), Hardt (2001), Vaz, Mendes e Maués (2001),

Bernardes, Camargo, Campos e Linhares (2002), Macedo (2002), Lopes e Araújo (2003), Camargo, Bernardes, Linhares e Ribeiro (2003), Pérez (2003), Foster e Souza (2004), Jordão (2004), Silva e Schnetzler (2004), Azambuja (2005), Mariano (2005), Péret (2005), Soares (2005) e Ventorim (2005) são os autores do cenário deste GT e têm em comum a concepção de que os componentes básicos da formação para a docência na educação superior são a auto-formação e a formação continuada. São parceiros também ao definir que os saberes docentes são múltiplos e temporais, por isso, a formação de professores deve estar inserida numa reflexão sobre a prática educativa.

A série de reformas e mudanças que ocorreram especialmente na educação superior nos últimos anos provocou o repensar da formação de professores para este nível de ensino, do qual faz parte a necessidade de superação dos limites da racionalidade técnica. Os autores defendem também que os programas de formação e profissionalização tenham como objetivo, além da melhoria do nível do corpo docente, o aprimoramento da formação dos alunos e, por consequência, a qualidade das instituições.

#### 3.4.4 O cenário delineado pelo GT Didática

Os 20 trabalhos e 5 pôsteres que escolhemos deste GT representam 22 instituições, cuja distribuição e localização (UF) apresentamos no Quadro 14.

No GT Didática destacamos, no período de 2001 a 2005, trabalhos e pôsteres de autores vinculados a 22 instituições de educação superior, das quais algumas se fizeram representar em anos diferentes, conforme podemos observar: UNERJ (2 vezes - 2001 e 2002), UFSC (2 vezes - em 2001); PUC – Campinas (2 vezes - 2001 e 2003); PUC – RJ (3 vezes - 1 vez em 2001 e 2 vezes em 2005); UNISINOS (2 vezes - 2003 e 2005).

Instituição	Sigla	UF
2001		
1 – Universidade Estadual de Londrina	UEL	PR
2 – Centro Universitário de Jaraguá do Sul	UNERJ	SC
3 – Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR
4 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas	PUC – Campinas	SP
5 – Universidade Federal de Uberlândia (2 autores da mesma instituição)	UFU	MG
6 – Universidade Estadual do Norte Fluminense	UENF	RJ
7 – Universidade Luterana do Brasil	ULBRA	RS
8 – Universidade Federal de Santa Catarina (3 autores da mesma instituição)	UFSC	SC
9 – Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC
2002		
1 – Centro Universitário Nove de Julho	UNINOVE	SP
2 – Universidade Estácio de Sá	UNESA	RJ
3 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC – RJ	RJ
4 – Centro Universitário de Jaraguá do Sul	UNERJ	SC
2003		
1 – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC – MG	MG
2 – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2 autores da mesma instituição)	PUC – Campinas	SP
3 – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	RS
2004		
1 – Universidade Federal de Goiás	UFG	GO
2 – Centro Universitário Moura Lacerda	CUML	SP
3 – Universidade Católica de Goiás	UCG	GO
4 – Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG
2005		
1 – Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	RJ
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (mesmo autor representando 2 instituições)	PUC – RJ	RJ
2 – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	RS
Centro Universitário Franciscano (mesmo autor representando 2 instituições)	Unifra	RS
3 – Universidade Católica de Santos	UNISANTOS	SP
4 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	PUC – RJ	RJ
5 – Universidade de Ribeirão Preto	UNAERP	SP
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	FFCLRP – USP	SP

Quadro 14 – Instituições representadas no GT Didática dos trabalhos e pôsteres escolhidos do período de 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

Das 22 instituições representadas, 13 são do Sudeste: 3 de Minas Gerais, 6 de São Paulo e 4 do Rio de Janeiro; 7 são do Sul: 2 do Paraná, 2 de Santa Catarina e 3 do Rio Grande do Sul; 2 do Centro-Oeste: Goiás. Não encontramos textos oriundos de instituições do Nordeste e do Norte do Brasil.

Os 25 textos escolhidos deste GT foram produzidos por 30 autores dessas diferentes instituições. Apresentamos as temáticas discutidas por esses autores no quadro a seguir:

2001	1	Docência e prática pedagógica: avaliação da aprendizagem.
	2	Formação e prática pedagógica: profissionalização continuada.
	3	Docência e prática pedagógica: avaliação da aprendizagem.
	4	Docência e prática pedagógica: técnicas inovadoras.
	4	Formação e prática pedagógica: base epistemológica do formador.
	6	Docência e prática pedagógica: experiências didáticas.
	7	Docência e prática pedagógica: inter-relações do contexto na sala de aula.
	8	Docência e prática pedagógica: o trabalho docente no contexto atual.
	9	Docência e prática pedagógica: saberes docentes.
2002	10	Formação e prática pedagógica: a função mediadora da didática.
	11	Docência e prática pedagógica: o papel do formador.
	12	Docência e prática pedagógica: a educação em direitos humanos.
	13	Docência e prática pedagógica: projetos de trabalho.
2003	14	Docência e prática pedagógica: o uso de analogias e metáforas.
	15	Docência e prática pedagógica: indicadores de qualidade.
	16	Docência e prática pedagógica: inter-relações do processo.
2004	17	Docência e prática pedagógica: avaliação da aprendizagem.
	18	Docência e prática pedagógica: concepção de docência.
	19	Docência e prática pedagógica: relação entre cultura e aprendizagem.
	20	Formação e prática pedagógica: fundamentos da formação.
2005	21	Formação e prática pedagógica: didática crítica intercultural.
	22	Docência e prática pedagógica: saberes docentes.
	23	Docência e prática pedagógica: professor-pesquisador → diferencial inovador no ensino.
	24	Docência e prática pedagógica: diversidade e saberes docentes.
	25	Formação e prática pedagógica: profissionalização continuada.

Quadro 15 – GT Didática: temáticas discutidas nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos no período de 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

As tendências abordadas neste GT estão relacionadas às questões da prática pedagógica e contemplam diferentes aspectos: socialização de experiências didáticas, de técnicas inovadoras e do uso de analogias e metáforas; trabalho do professor na contemporaneidade; reflexos da sociedade no contexto da sala de aula; saberes docentes; possibilidades de inovação no ensino intermediadas pela ação do professor-pesquisador e a avaliação da aprendizagem.

#### 3.4.4.1 Apontamentos para repensar a didática na educação superior

Observamos que, desde a década de 80 do século XX, os questionamentos acerca do desempenho dos profissionais formados nos cursos de graduação, estão interconectados a dúvidas quanto à qualidade do ensino ministrado. Scheibe (1987, p. 173), por exemplo, já destacava a necessidade de serem analisados vários aspectos e, entre eles, “[...] mudanças no trabalho pedagógico, na sala de aula, nas relações humanas e nas relações com o próprio conhecimento focalizado”.

Nas produções de Martinez (2001), Almeida (2002), Freitas (2004), Patrício (2004) e Anhorn (2005) essas preocupações fazem parte das problemáticas por eles levantadas<sup>23</sup>, conforme passamos a expor:

1) Em uma aula expositiva a fala do professor é a única; e a compreensão dos alunos? Por que a mediação está ausente da maior parte dos estudos relativos à Didática? (ALMEIDA, 2002).

2) Que contribuições podemos obter das experiências pedagógicas realizadas nas universidades argentinas, entre os anos de 1968 e 1976, para a Didática no ensino superior atual? (MARTÍNEZ, 2001).

3) Por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos e outros não? O que caracteriza esse professor considerado bem sucedido nesse processo? (PATRÍCIO, 2004).

4) As reflexões de cunho teórico-metodológico oferecidas pelos interlocutores que operam com o paradigma crítico e pós-crítico possibilitam a construção de uma didática crítica intercultural? (ANHORN, 2005).

5) Que contribuições são oferecidas pela teoria histórico-cultural e teorizações recentes acerca da relação entre cultura e aprendizagem com vistas à melhoria das práticas docentes? (FREITAS, 2004).

Na medida em que essas novas problematizações são apresentadas, configura-se um indicativo da multidimensionalidade do processo educativo na educação superior, bem como dos diferentes contornos e desdobramentos que ela adquire. É com este olhar que iniciamos as apresentações das discussões abordadas pelos autores indicados.

---

<sup>23</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 15, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 10, 6, 20, 21 e 19.

Almeida (2002) sustenta que a mediação e a ontologia do ser social estão ausentes das discussões e da maior parte dos estudos relativos à didática. Em face dessa constatação, discute a mediação como fundamento da didática e assinala que, se assim a compreendermos, é possível a superação do caráter prescritivo, geralmente atribuído a essa disciplina.

Observa que o homem é, ao mesmo tempo, portador de uma singularidade, que o distingue de todos os outros seres e de uma generalidade que o torna semelhante a qualquer outro. Isso significa que, na prática educativa, professores e alunos convivem com o ensino e a aprendizagem em um processo dialético, ou seja, ensino e aprendizagem são pólos distintos que se articulam pela mediação.

É preciso assinalar que nessa concepção de *mediação* o educando e educador serão, sempre, opostos entre si, porém não antagônicos. Por serem opostos, não há harmonia entre eles e, assim, não se pode esperar que desse confronto resulte um estado de equilíbrio. O esforço do educador, que está no plano do mediato, é o de trazer o educando para esse plano. Por outro lado, o educando, que quase sempre está confortável no imediato, tenta trazer o professor para este campo. Nesse jogo de forças, no qual ora os conflitos são velados ora são explícitos, é que se dá a mediação. Desse modo, os educadores que insistem na valorização das experiências cotidianas dos alunos e estimulam a sua reprodução, em nome do aumento das possibilidades da ocorrência de mediações, acabam por eliminar a dialeticidade da relação entre o imediato e o mediato, produzindo assim o efeito inverso, ou seja, dificultando ou impedindo o desenvolvimento de mediações (ALMEIDA, 2002, p. 9, grifo do autor).

O movimento que se estabelece na mediação é dinâmico, pois se organiza com base na negação recíproca entre os elementos envolvidos na relação (ensino x aprendizagem); ou seja, não é um movimento linear. A mediação permite, pelo processo de negação entre o imediato e o mediato, que o primeiro seja superado pelo segundo, sem que aquele seja anulado ou suprimido por este. Desta forma a mediação possibilita a reflexão recíproca de um termo no outro, ou seja, há um processo contraditório intrínseco a este movimento.

Martínez (2001) tem como propósito indicar caminhos que possam contribuir para a reafirmação da didática do ensino superior hoje, visando desvendar e ou modificar as práticas pedagógicas que se operam no interior das salas de aulas neste nível de ensino.

A autora introduz no cenário deste GT um estudo das experiências realizadas nas universidades argentinas, entre 1968 e 1976, quando não havia uma relação de subordinação explícita do campo educacional ao campo político. As experiências respondiam às necessidades internas das instituições e, por isso, a autora acredita que as mesmas possibilitam repensar o papel da didática na educação superior na atualidade. São três as experiências relatadas: dinâmica grupal, oficina total e sistema de áreas.

Na dinâmica grupal, as turmas eram divididas em grupos de 40 alunos em média; cada grupo era, por sua vez, dividido em subgrupos menores, (10 a 12 alunos) com um aluno coordenador. Os discentes assumiam compromissos junto ao corpo docente no que dizia respeito ao nível a alcançar, grau de aprofundamento, etc. Os alunos estudavam sob a supervisão do docente e reuniam-se para debates e estudos dirigidos.

A oficina total compreendia um trabalho interdisciplinar, com uma proposta pedagógica comum, decidida entre docentes e discentes. O eixo norteador da proposta e ponto de partida dos trabalhos era a realidade social trazida pelos alunos.

O sistema de áreas compreendia uma comunidade de estudos definida por atividades comuns entre os diferentes cursos, determinadas pelas afinidades existentes entre os mesmos. A organização da área dependia exclusivamente de um critério científico: o campo do saber que marcava seus limites.

Com base nas experiências apresentadas, a autora assinala alguns aspectos para a reflexão atual:

Para a construção de uma didática do ensino superior hoje, consideramos pertinente refletir acerca dos sujeitos que participam do dia-a-dia universitário, envolvidos no trabalho de sala de aula: o/a professor/a e o/a aluno/a.

Do entendimento de como o professor universitário se vê a si mesmo, como vê o aluno e qual a concepção de conhecimento que dá suporte ao trabalho docente, vai depender sua prática pedagógica. [...]

Dado o novo contexto tecnológico, as estratégias utilizadas na sala de aula e a concepção de conhecimento que sustenta o trabalho docente também devem ser repensadas (MARTÍNEZ, 2001, p. 12)

Repensar significa que o próprio docente oportunize a si mesmo rever valores consolidados sob outro olhar pedagógico e, talvez, agregar novos sentidos ao seu trabalho. Essa disponibilidade possibilita sentir até que ponto uma determinada

maneira de ensinar um conteúdo ajuda, acrescenta, melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade da formação; prepara os alunos para serem pessoas e profissionais centrados, capazes de atuarem criticamente na comunidade em que estão inseridos, com responsabilidade pelo coletivo, cientes de que suas ações se transformam em conseqüências para si e seus pares e para a sociedade como um todo.

No que tange à atuação do professor, Patrício (2004) nos ajuda a repensar a questão da didática, relacionando-a com a qualidade do trabalho docente. Ela procura construir um referencial de análise que contribua para a compreensão e a problematização dos fundamentos que sustentam a formação docente. Argumenta que as pesquisas a respeito da formação de professores têm destacado a importância de se analisar a prática pedagógica como uma dimensão relevante do trabalho docente.

Os saberes docentes são plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona conhecimentos e manifestações bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor, também, que sejam de natureza diferente. Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o professor aprende, progressivamente, a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (PATRÍCIO, 2004, p. 8, grifo do autor).

A autora constata algumas características comuns entre os professores bem sucedidos: o gosto pela ciência e pela pesquisa, a consistência de sua formação inicial, a exigência para com seus alunos, organização didática, o bom relacionamento com os discentes e a preocupação com o objeto de ensino. Observa que os saberes profissionais são resultado da confluência de vários fatores, os quais são oriundos das instituições, de antigos professores, da sociedade.

Anhorn (2005) contribui para o debate interno do campo da didática com algumas reflexões de cunho teórico-metodológico sobre o processo de construção de uma didática crítica intercultural.

Segundo a autora, esse processo de construção insere-se em um movimento de continuidade e ruptura, de reafirmação e de reelaboração de uma didática crítica, em face das exigências colocadas pelo novo que emerge no presente. O

conhecimento da realidade é imprescindível para que o agir humano se efetive em uma perspectiva emancipatória. O real (do ser social e das relações sociais) é processual e contraditório e esse é o ponto de partida para a construção de uma didática crítica intercultural.

Anhorn (2005), respaldada em Fairclough<sup>24</sup>, chama a atenção para a relação entre Didática e linguagem. Destaca a função social da linguagem e sua importância no desenvolvimento da consciência humana. Quando se coloca em cena o processo educativo escolar, é preciso considerar que o mesmo ocorre dentro de um contexto de comunicação, interação e significação. No momento que o professor ensina, o conhecimento produzido é transmitido, reconstruído e resignificado pela linguagem. Portanto, a linguagem estabelece entre o mundo exterior e o interior uma via de acesso à produção de novos conhecimentos.

Freitas (2004) discute a relação entre cultura e aprendizagem com vistas à melhoria das práticas docentes. Observa que as escolas são espaços que integram diferentes tipos de cultura: crítica; acadêmica; institucional e experiencial; cabendo-lhe promover a criação de significados para as diferentes manifestações. Explica que na relação com o outro é que o ser humano se constitui como ser cultural, portanto, social.

Para a autora não há educação sem reprodução, todavia, há aspectos culturais que convêm ser mantidos, outros que carecem de renovação e outros, ainda, que merecem ser recuperados. O ensino é um processo de comunicação intencional, capaz de provocar a reconstrução consciente e o enriquecimento das formas de pensar, sentir e atuar, que são incorporadas pelo estudante em sua cultura experiencial.

As produções de Martínez (2001), Almeida (2002), Patrício (2004), Freitas (2004) e Anhorn (2005) possibilitam destacarmos a importância do conhecimento didático para o trabalho docente na educação superior. Esses autores colocam em cena que a prática pedagógica se faz e se refaz em sintonia com as relações sociais e que a mesma só acontece vinculada a uma teoria que lhe dá sustentação.

---

<sup>24</sup> FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora UNB, 2001.

### 3.4.4.2 A profissionalização continuada para a docência na educação superior: tendências em movimento

A docência é constituída em um processo que implica reflexão permanente em relação à sua natureza e aos seus objetivos. O docente, como ser social, tem a possibilidade, ao mesmo tempo em que é transformado pelas próprias contingências da profissão, de atuar e transformá-la. Nessa perspectiva, trazemos para nosso trabalho os textos apresentados por Anastasiou (2001), Castanho (2001), Silva, Carvalho e Sponchiado (2001), Silva e Schneltzer (2001), Vilarinho (2002), Pinto (2005), Rivas e Casagrande (2005) e Silva (2005)<sup>25</sup>. Esses autores são nossos interlocutores em nossa abordagem da formação continuada, concepções de docência, inovação, saberes e postura docente.

Da leitura que realizamos, apreendemos as seguintes questões problematizadoras:

1) Qual é a importância de se realizar uma investigação acerca dos saberes docentes de professores da educação superior? (SILVA; CARVALHO; SPONCHIADO, 2001)

2) Que mudanças a formação continuada de docentes da educação superior pode proporcionar no desenvolvimento profissional desses sujeitos? (RIVAS; CASAGRANDE, 2005).

3) É possível desenvolver um processo coletivo de profissionalização docente na educação superior? (ANASTASIOU, 2001).

4) Que concepções epistemológicas têm embasado a prática pedagógica dos formadores de professores, responsáveis pela disciplina de Prática de Ensino em Química? (SILVA; SCHNELTZER, 2001).

5) Qual é a visão de docentes em cargos administrativos na educação superior sobre a aplicabilidade de técnicas de ensino inovadoras? (CASTANHO, 2001).

6) Que lições um relato autobiográfico pode oferecer para a prática pedagógica? (VILARINHO, 2002).

---

<sup>25</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 15, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 9, 25, 2, 5, 4, 11, 22 e 23.

7) Quais são os saberes que os professores da educação superior consideram importantes para o desenvolvimento da docência? Como esses professores concebem a sua identidade profissional? (PINTO, 2005).

8) Como se realiza a interface da pesquisa, como produção do conhecimento, com a prática docente na sala de aula nos cursos de graduação? (SILVA, 2005).

A profissionalização continuada, de acordo com os autores citados, consiste em propostas que visam qualificar e capacitar o docente, para a melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos pedagógicos e métodos de trabalho na área em que atua. Os conteúdos a serem desenvolvidos nestes programas possivelmente tenham como objetivo a superação de problemas ou lacunas na prática docente.

Silva, Carvalho e Sponchiado (2001) postulam que a identificação dos saberes docentes como uma forma de desencadear ações de formação continuada abre uma possibilidade de fortalecimento da identidade e autonomia do professor, contribuindo para sua profissionalização.

[...] a docência implica conhecimento pedagógico, um conhecimento singular, o qual envolve, centralmente, concepções e a organização da relação dos sujeitos do ensino e da aprendizagem – os professores e seus alunos – em condições institucionais de tempo, espaço; normas da tradição; expectativas de transformação; relações com demandas sociais, políticas e ideológicas; a habilidade de converter em material curricular diferentes saberes acumulados e originados de práticas sociais; a concepção de materiais técnico-didáticos entre outros processos específicos (SILVA; CARVALHO; SPONCHIADO, 2001, p. 2).

Essas autoras observam que, para o desenvolvimento de programas de formação continuada, precisamos: conhecer quem são os professores da educação superior envolvidos; como compreendem a educação e o processo de ensino-aprendizagem; como se integram ao processo de desenvolvimento curricular; como elaboram e executam o planejamento didático. Para tal, argumentam que é necessário estudar os saberes docentes, considerando seus diferentes elementos constituintes, quais sejam: o conhecimento curricular, disciplinar, das ciências da educação, experiencial, da ação pedagógica.

Anastasiou (2001), Rivas e Casagrande (2005) consideram que a construção de conhecimentos pedagógicos para a docência se dá pela troca de experiências em ambientes colaborativos e formativos.

Rivas e Casagrande (2005) relatam uma experiência de formação continuada com professores da educação superior. Uma das questões sinalizadas pelas autoras é a de que é preciso disposição por parte das instituições de educação superior para oferecer cursos de formação continuada aos seus professores. Outro aspecto importante, destacado por elas, é que a profissionalização institucionalizada possibilita que os problemas diagnosticados na realidade das instituições sejam de fato priorizados.

Argumentam que o trabalho docente “[...] requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência” (RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 4).

As pesquisadoras levantaram questões que os docentes investigados consideram importantes para o desempenho profissional, quais sejam:

[...] análise dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno universitário, domínio de estratégias de intervenção didática, desenvolvimento de habilidades e estratégias de comunicação e informação, aplicação de processos avaliatórios que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento de alunos [...] (RIVAS; CASAGRANDE, 2005, p. 5).

A formação continuada é, atualmente, uma possibilidade de profissionalização do docente. Por ser um processo emergente de atualização é preciso cautela na definição dos encaminhamentos. Assim, uma das vias é tomar como ponto de partida o diagnóstico dos problemas apontados pelos próprios docentes participantes.

Anastasiou (2001) descreve um processo de profissionalização continuada de docentes do ensino superior, no qual ela participou como formadora. Em seu texto relata o planejamento executado e faz uma reflexão sobre os depoimentos dos professores envolvidos. Explicita os propósitos do trabalho desenvolvido da seguinte maneira:

Analisar os elementos determinantes que devem ser considerados na montagem de um processo de formação continuada [...] construindo formas de superação dos entraves existentes. Estudar e propor os encaminhamentos necessários ao envolvimento, construção e sistematização de um processo coletivo [...]. Analisar, propor e vivenciar coletivamente, elementos da teoria didática

fundamentais e essenciais a uma construção da relação professor, aluno e conhecimento no Ensino Superior. Possibilitar a vivência de pesquisa integrada institucional, através da efetivação de subprojetos de pós-graduação em Educação de docentes da instituição e de alunos da graduação em iniciação científica [...] (ANASTASIOU, 2001, p. 5).

Por meio do relato da experiência vivenciada pela docente formadora e pelos docentes participantes, ela evidencia a importância da profissionalização continuada, afirma que esta precisa ser necessariamente sistematizada como uma tentativa de fornecer subsídios para a profissionalidade do docente.

Silva e Schneltzer (2001) procuram identificar os aspectos epistemológicos relacionados à concepção de docência do professor formador. Embora o texto contenha um recorte para a disciplina Prática de Ensino em Química, destacando sua influência na formação da identidade de docentes em formação, aborda também aspectos não restritos a essa área do conhecimento.

As pesquisadoras constataam a presença marcante da base epistemológica construtivista na prática docente dos formadores e afirmam que “[...] toda opção por esta ou aquela forma de abordagem pedagógica deriva de uma tomada de posição epistemológica em relação ao sujeito e ao meio” (SILVA; SCHNELTZER, 2001, p. 3).

Advertem que a influência de professores marcantes é uma constante na educação superior; por esse motivo, é imprescindível que o professor formador tenha consciência das conseqüências de sua ação pedagógica no conjunto das relações sociais.

Castanho (2001) realiza entrevistas com docentes que ocupam cargos administrativos na educação superior (diretores de faculdades ou institutos e coordenadores de cursos). Seu objetivo é verificar a possibilidade de desenvolvimento de inovação pedagógica e da utilização de técnicas de ensino diversificadas, que conduzam à melhoria da qualidade do ensino.

A autora salienta que a prática docente no ensino superior atravessa atualmente uma mudança paradigmática. Observa que o paradigma emergente “[...] está ligado à forma como se encara a construção do conhecimento na estrutura cognitiva dos alunos” (CASTANHO, 2001, p. 10). Respalhada em Cunha (1998)<sup>26</sup>,

---

<sup>26</sup> CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 1998.

ênfatiza que o momento de uma aula é demarcado pela dúvida; por isso, é importante oferecer diferentes meios para que os alunos se apropriem do conteúdo, tais como: leitura e interpretação de textos, trabalhos em grupo, poesias, músicas, observações, vídeos. De seu ponto de vista, o docente precisa

[...] ter o aluno como referência, valorizar o cotidiano, preocupar-se com a linguagem (acerto de conceitos), privilegiar a análise sobre a síntese, ver a aprendizagem como a ação, selecionar conteúdos emergindo dos objetivos, inserir a dúvida como princípio pedagógico, valorizar outros materiais de ensino etc. Os ganhos de um ensino nessa direção: recuperação do prazer de ensinar e aprender, possibilidade de interdisciplinaridade, novas aprendizagens (CASTANHO, 2001, p. 11).

Vilarinho (2002) relata o desenvolvimento histórico-crítico de uma prática docente conduzida na disciplina de Didática, ministrada por ela em um curso de pós-graduação (mestrado). A descrição da trajetória que ela seguiu no processo revela o desenvolvimento de uma prática pedagógica contextualizada, por meio de ações colaborativas entre os sujeitos envolvidos.

Seu pressuposto é o de que, para romper com uma postura pedagógica já internalizada, na qual os docentes em formação vêem a didática como “técnica de ensino”, eles precisam passar por um “processo de desconstrução”, vivenciando-o para entendê-lo e apreendê-lo.

Para Vilarinho (2001), o objetivo principal da Didática é servir como tradutora de posturas teóricas em práticas de ensino, nas quais ocorre uma série de entrelaçamentos, quais sejam: relação educação e sociedade; relação ensino e pesquisa; relação conteúdo e forma; relação teoria e prática; relação ensino-aprendizagem.

Segundo a autora “[...] quando se dá a compreensão da importância de viver com a incerteza, compreende-se que o conhecimento nasce da dúvida e que todas as respostas são provisórias; portanto torna-se inaceitável o dogmatismo docente” (VILARINHO, 2001, p. 10).

A “apreensão do novo” é concebida pela autora como um conhecimento sempre temporário, que dá espaço a novas incertezas e relações do sujeito que atua sobre a realidade, transformando-a e sendo transformado por ela. Nessa perspectiva, teoria e prática se entrelaçam e são indissociáveis, uma alimenta a outra.

Pinto (2005) desenvolve suas reflexões a respeito da docência na educação superior com base em depoimentos de docentes. Analisa como eles percebem sua identidade profissional e que saberes consideram importantes no desenvolvimento profissional. Sua investigação abrange desde a opção pela docência até os componentes característicos desta profissão.

O texto enfatiza um aspecto já evidenciado em muitas pesquisas: o domínio exclusivo do conhecimento do campo específico de atuação não é suficiente para o trabalho docente, embora seja fundamental para o encadeamento da prática pedagógica. O processo de ensino compreende a articulação entre conteúdo (o quê), método (como) e objetivo (para quê).

Silva (2005), em seu texto, chama a atenção para as relações da prática da pesquisa com a prática docente no ensino superior. Ele procura investigar, na organização institucional, a existência e o desempenho de pesquisas acadêmicas orientadas para o processo de construção do conhecimento nos cursos de graduação em que os dois eixos estão articulados.

O ensinar pela pesquisa dá ao professor condições de se postar como parceiro e como condutor competente da ação conjunta" [...] A competência do professor se reafirma como indispensável para a condução do processo de ensino pela pesquisa, exigindo dele iniciativa criadora e segurança de condução (SILVA, 2005, p. 12).

Para ele, quando a pesquisa é o instrumento didático do processo de ensino e aprendizagem, a mesma exige uma postura específica do professor, o que vai muito além de uma simples relação metodológica. O objetivo de ensinar com pesquisa é desenvolver no aluno as habilidades para a investigação, o questionamento e a análise.

A atitude científica e didática exigida ao professor requer, de outra parte, que sua formação seja marcada pela experiência da pesquisa já em seus anos de formação. [...] não basta que o ensino se limite à aprendizagem "ao aprender a aprender", pois essa afirmação parece enfatizar e se restringir ao aprendizado do processo de aprender e não diretamente ao processo efetivo de construir conhecimento. O resultado que nasce do processo do ensino pela pesquisa deve ser um conhecimento novo (SILVA, 2005, p. 13).

Ensinar pela pesquisa implica viabilizar aos estudantes o acesso aos conceitos, teorias e modelos historicamente desenvolvidos. Toda fundamentação teórica deve ser oferecida pelo professor ao aluno. Esse compromisso epistemológico, por parte do docente, estimulará o discente para o rigor do pensamento, possibilitando que o mesmo compreenda a necessidade de consistência e coerência para justificar seu ponto de vista, sua análise e interpretação.

#### 3.4.4.3 As inter-dimensões do processo de ensino e de aprendizagem na educação superior: a prática pedagógica em questão

As questões sociais contemporâneas desafiam as instituições de educação superior e seus docentes a encontrar caminhos para solucionar os problemas e impasses que surgem no seu cotidiano. “O que, como, para que ensinar?” são problemáticas essenciais, circunstanciadas ao trabalho docente, e que devem ser definidas no momento de elaborar um projeto pedagógico, um plano de ensino, uma aula, subsidiando, necessariamente, o processo de avaliação da aprendizagem. Ensinar é oferecer condições para que o aluno desenvolva as seguintes capacidades intelectuais: pensar, apreender, refletir, raciocinar, analisar, criticar, argumentar, buscar novas informações, fazer inter-relações, pesquisar, produzir conhecimento. Os autores Berbel (2001), Bittencourt (2001), Fernandes (2001 e 2003), Serrão (2001), Alves (2002), Morgado (2002), Balzan e Almeida Júnior (2003), Pádua (2003), Chaves (2004), Fernandes (2004) e Leite (2005) levantam suas problemáticas<sup>27</sup> nessa perspectiva:

1) Por que, na sociedade capitalista, não é possível comparar e aproximar o trabalho do professor do trabalho do artesão ou do artista? (SERRÃO, 2001).

2) É possível romper com a visão de um ensino tradicional fragmentado e permitir que os alunos percebam e compreendam a teia de relações que envolvem o conhecimento? (FERNANDES, 2001).

---

<sup>27</sup> Correspondem às temáticas indicadas no Quadro 13, divididas por assunto, cujas problematizações e propósitos estão apresentados na seguinte seqüência: 8, 7, 16, 15, 12, 13, 14, 18, 24, 17, 1 e 3.

3) De que forma professores e alunos constroem e se apropriam do conhecimento em sala de aula, tendo em vista suas múltiplas determinações e relações? (FERNANDES, 2003).

4) No atual momento de crise vivenciado pelas instituições de educação superior é possível identificar, por meio do discurso de docentes, pistas de novas práticas educativas que expressem momentos de qualidade? (BALZAN; ALMEIDA JÚNIOR, 2003).

5) Quais são os saberes necessários para que o docente faça a inserção da educação em direitos humanos na sua prática pedagógica? (MORGADO, 2002).

6) Em que medida os “projetos de trabalho” contribuem para a aprendizagem na educação superior e que pressupostos devem ser levados em consideração para efetivar essa prática? (ALVES, 2002).

7) A utilização de analogias e metáforas, empregadas de forma intencional e sistemática, é capaz de tornar o processo de aprendizagem mais proveitoso? (PÁDUA, 2003).

8) Quem são os professores do ensino superior (atores sociais)? Quais são os motivos que os levaram à docência e como percebem sua prática pedagógica? (FERNANDES, 2004).

9) A democratização do acesso à educação superior é compatível com a produção e ensino de conhecimento de alto nível? (LEITE, 2005).

10) Que princípios devem nortear a prática pedagógica do professor universitário e, conseqüentemente, o processo avaliativo com vistas a uma formação profissional de qualidade? (CHAVES, 2004).

11) Que aspectos são considerados para a avaliação da aprendizagem no ensino superior? Como avaliar a avaliação da aprendizagem? (BERBEL, 2001).

12) É possível realizar, na prática, a avaliação formativa de aprendizagem para o ensino superior, permitindo-lhe o cumprimento de seu verdadeiro papel de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno? (BITTENCOURT, 2001).

Inferimos que a grande preocupação desses pesquisadores está relacionada ao fato de que o docente da educação superior precisa

[...] desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as

possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (CONTRERAS, 2002, p. 158-159).

Serrão (2001) apresenta algumas considerações acerca das contribuições teóricas referentes às características do professor reflexivo, especificamente à metáfora do artista em oposição à do artesão. Em sua comparação, destaca que o artesão desenvolve uma prática regida pela racionalidade técnica, já o artista se aproxima da prática reflexiva.

A autora contesta o pressuposto de que o trabalho do professor é semelhante ao do artista ou do artesão e explica porque esta comparação é equivocada no contexto da sociedade capitalista.

Tais formulações desconsideram que há aspectos que configuram a prática do professor que são de ordem institucional e política, organizados a partir de uma trama social complexa e contraditória que dificultará provavelmente as possíveis ações de um professor que, acreditando se tratar de ações que dependem primordialmente de sua atitude reflexiva e crítica diante daquele estado de coisas que conformam sua prática profissional, possa vir a intencionar rompê-las (SERRÃO, 2001, p. 2).

Isso significa que o trabalho do professor, seja da instituição pública ou privada, não pode ser concebido como um trabalho de artista ou de artesão, pois o docente é,

[...] em última instância, proprietário apenas de sua própria força de trabalho. Para poder manter-se vivo necessita comercializá-la. Portanto, por mais que detenha o conhecimento sobre o processo de trabalho escolar, sobre o produto que realiza e elabore metas e objetivos para sua prática pedagógica, sua prática social permanece alienada. A relação social de produção, à qual está compulsoriamente submetido, subsume a prática pedagógica particular realizada pelo professor, um trabalhador assalariado (SERRÃO, 2001, p. 8).

Observa, também, que a reflexão é necessária e talvez seja o único caminho para o processo de humanização, desde que sejam utilizados instrumentos teórico-metodológicos que permitam uma análise concreta da realidade e que as ações sejam coletivas.

Fernandes (2001; 2003) procura compreender a complexidade das teias de relações que envolvem o conhecimento como categoria fundante do processo

educativo e apresenta reflexões a respeito do desenvolvimento de uma pesquisa, cujo campo de investigação é a sala de aula universitária.

A autora destaca que, no processo educativo, os problemas surgem a cada momento. O trabalho docente não é linear, o próprio desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem vai delineando o caminho, cujos avanços e recuos balizam a ação do professor. A maneira como o professor concebe seu papel profissional é determinante dos encaminhamentos adotados em sua disciplina.

Professores e alunos, ao desenvolverem a conscientização por meio de leituras, reconhecem-se como sujeitos/atores em teias de relações. A partir de conflitos, encontros, desencontros, afetos e desafetos vão criando e recriando territórios, nos quais é possível trabalhar o conhecimento, as ciências e o mundo em uma relação emancipatória e transformadora.

Segundo Fernandes (2003), todo processo educativo escolar contém uma intencionalidade política, seja consciente ou não. Concebe a prática pedagógica como

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articulada à *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórico-social*, datado e situado, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e apropriação dos meios de produção desse conhecimento (FERNANDES, 2003, p. 3, grifo do autor).

A partir do momento em que o professor adota com seus alunos uma perspectiva na qual a dimensão política do ato pedagógico é uma categoria fundante, as relações com o conhecimento adquirem princípios teóricos que permitem uma leitura dialética do mundo.

Balzan e Almeida Júnior (2003) analisam indicadores de qualidade nas áreas de ciências humanas e sociais, obtidos por meio de entrevistas realizadas com docentes da educação superior.

Os depoimentos abordados por eles expressam que o docente da educação superior vive um momento de grande angústia e incertezas. Os entrevistados são unânimes na opinião de que a educação superior brasileira enfrenta um momento ímpar de crise em todos os seus segmentos, com destaque para os encaminhamentos que estão tornando o ensino um intermediador das exigências

mercadológicas. O papel social do professor está ameaçado de extinção, pois o docente “[...] se depara com um padrão de ensino superior que se pauta por uma estratégia essencialmente tecnocrata” (BALZAN; ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p. 11).

Os autores obtiveram dos entrevistados, considerando-se as grandes mudanças no mundo atual, sete categorias básicas indicadoras de qualidade dos profissionais, as quais eles agruparam da seguinte maneira:

[...] ética, que contempla o comprometimento em relação à sociedade, à verdade, à ciência e também em relação a grupos de trabalho; necessidade de uma cultura geral por parte do docente-pesquisador; domínio sobre a área específica de atuação; atualização permanente; capacidade para trabalhar em equipe; formação interdisciplinar; consciência e clareza dos condicionamentos a que estão sujeitos individual e coletivamente (BALZAN; ALMEIDA JÚNIOR, 2003, p. 5).

As situações e as questões sinalizadas possibilitam aos demais docentes reconhecerem-se neste cenário e compartilhar anseios de melhorias do padrão de ensino. A questão do aluno que chega ao ensino superior hoje, com sérias defasagens, é apontada como um dos grandes desafios enfrentados pelo professor, que precisa buscar alternativas para contorná-las. A falta de preparo específico para a docência na educação superior é reconhecida pelos próprios docentes como uma questão a ser colocada no debate.

Morgado (2002) aborda a temática da educação em direitos humanos, preocupando-se com as práticas pedagógicas e os saberes docentes voltados para esta perspectiva. Ela afirma que a educação em direitos humanos não requer uma disciplina específica, mas os conteúdos e temáticas a eles relacionados podem se fazer presentes tanto no currículo escolar manifesto quanto no currículo oculto. Entendida desta forma, a educação em direitos humanos pode estar inserida direta ou indiretamente no conteúdo de disciplinas dos diferentes níveis de ensino. Segundo Morgado (2002, p. 12):

É possível inferir que o saber em direitos humanos privilegia, em grande parte, a dimensão da experiência. É um saber pautado no cotidiano, carregado de subjetividade, marcado pelo contexto cultural e social. Assim, a vivência do/a professor/a é essencial. É indispensável que o/a educador/a vivencie o que se propõe, ou existirá uma distância intransponível entre teoria e prática. Este processo implica em (sic) uma reflexão permanente, autocrítica constante, que pode ser um processo complicado, muitas vezes

doloroso, pois pode confrontar posturas, discursos, convicções, valores arraigados, preconceitos e formas de ver o mundo. Supõe estar constantemente atento às próprias atitudes e, muitas vezes, aos próprios pensamentos.

Promover a integração da educação em direitos humanos no ensino escolar de todos os níveis, segundo a autora, é de fundamental importância, diante das atuais circunstâncias que vivenciamos. Baseados em valores humanos é que tomamos decisões, agimos de determinada maneira, condenamos e julgamos. Neste sentido, ela nos oferece respaldo para afirmarmos que a educação em direitos humanos no ensino superior precisa fazer parte do trabalho acadêmico como um todo, formando cidadãos eticamente comprometidos com a coletividade.

Morgado (2002) explica que a educação em direitos humanos está alicerçada na formação de uma cultura de respeito ao outro, como um direito de todos. O objetivo principal da educação em direitos humanos é conseguir que os homens e as instituições reconheçam a universalidade dos mesmos. Observa ainda que os professores poderão inserir conteúdos sobre direitos humanos em seu planejamento, por meio de suas concepções, atitudes e comportamentos perante o coletivo de seus alunos e convivência social.

Alves (2002) investiga se a prática pedagógica desenvolvida por meio de projetos de trabalho consegue contribuir para a melhoria da aprendizagem na educação superior. Ela indica algumas posturas que se manifestam com o desenvolvimento de projetos de trabalhos em sala de aula: na ação do professor há ênfase no fazer e no pensar; o aluno, ao buscar a solução, sai da condição de ouvinte; é uma prática que respeita o ritmo de cada aluno, possibilita a interdisciplinaridade e exige freqüente reorganização do conhecimento.

A prática pedagógica, por meio de projetos de trabalho, parte inicialmente de uma situação problema advinda da realidade dos alunos e não da interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas. O conhecimento é construído à medida que o grupo avança.

A prática pedagógica dos “Projetos de Trabalho”, pela característica interdisciplinar, não vem isolada numa disciplina curricular, ela possibilita realizar um percurso onde predomina a cooperação que perpassa as demais disciplinas, contando com suas contribuições sem roubar-lhe a especificidade (ALVES, 2002, p. 4).

Neste sentido, o docente que fizer essa opção precisará disponibilizar atenção permanente para os rumos que a investigação está tomando e, sempre que necessário, interferir no processo, para que os objetivos inicialmente traçados não se percam ou tomem outro rumo.

Pádua (2003) contribui para as discussões que alinham a valorização do conhecimento prévio dos alunos, como fonte de ancoragem para a construção e a apreensão de conhecimentos científicos e técnico-científicos. A autora pontua vantagens, desvantagens e critérios para o uso de analogias e metáforas no processo ensino-aprendizagem.

[...] a partir do crescente número de estudos feitos sobre a influência das analogias e metáforas sobre o processo de compreensão dos conceitos científicos, pode-se afirmar que o exercício do raciocínio analógico pode acarretar tanto grandes saltos qualitativos no processo de desenvolvimento da cognição humana quanto verdadeiros bloqueios à compreensão de novos conceitos (PÁDUA, 2003, p. 3).

O seu uso como recurso didático traz vantagens, uma vez que possibilita a comparação entre o senso comum e o conhecimento científico e permite ao aluno demonstrar sua compreensão por meio de uma analogia. É, segundo a autora, um estímulo para a formação de hipóteses e solução de problemas. Por outro lado, as desvantagens podem aparecer nas seguintes condições: o aluno, ao receber uma analogia pronta, pode manifestar dificuldades de aceitabilidade; quando estiverem fora do contexto sócio-histórico dos alunos, podem criar dificuldades de compreensão; se mal interpretadas podem gerar contextos errôneos.

A autora assinala que, como critério para a ação docente, o ensino deve estar centrado nos alunos, e o professor deve ter objetivos claros a atingir. O propósito facilitador do uso de uma analogia deve sempre ser comunicado aos alunos.

Fernandes (2004) aborda a escolha profissional pelos professores do ensino superior privado, procurando compreender quem são, por que escolheram essa profissão e como percebem sua prática pedagógica. A autora tem como pressuposto que a concepção pedagógica, que dá sustentação ao trabalho docente, sempre estará relacionada a uma visão de homem, de sociedade e de educação, e que a mesma se estrutura a partir de e em função do trabalho educativo.

A autora, ao trazer os dados obtidos e analisados acerca da escolha profissional, assinala que

A opção pelo magistério no ensino superior foi apontada essencialmente como uma questão pessoal e vocacional pelos professores, que em sua maioria afirmaram gostar de ensinar. Apesar de apontarem a precariedade de condições de trabalho e descreverem o seu cotidiano como estressante, intenso e apressado, os professores, ainda assim, se colocaram como profissionais que acertaram na definição da profissão, que gostam do contato com as pessoas [...] (FERNANDES, 2004, p. 18).

Com base nos estudos sobre as fases de desenvolvimento profissional, a autora divide os docentes entrevistados em três grupos: grupo da racionalidade instrumental (concepção técnica), grupo da racionalidade subjetivo-interpretativa (concepção prática) e grupo da racionalidade crítico-dialética (concepção crítico reflexiva).

Leite (2005) trata da questão do conhecimento na universidade, propondo a perspectiva intercultural para a abordagem dos impasses que surgem com a diversificação do público discente universitário.

A perspectiva intercultural, como princípio geral de formação, visa a compreensão e o respeito pelas diversas manifestações; o aumento da capacidade de comunicação e interação entre pessoas de diferentes culturas.

Podemos afirmar, com base no texto, que a proposta de diálogo intercultural procura romper com a tradição positivista e estruturalista da escola. Essa postura exige uma reflexão entre educação e cultura. O prefixo “inter”, segundo a autora, procura marcar uma interação, uma reciprocidade de perspectivas.

O último assunto que apresentamos no cenário deste GT relaciona-se à avaliação da aprendizagem na educação superior.

É consensual nas produções de Chaves (2004), Berbel (2001) e Bittencourt (2001) que a construção de uma proposta de avaliação passa por uma opção sobre ensinar e aprender, a qual expressa, por sua vez, uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico. Ensinar e avaliar são processos interdependentes; portanto, a avaliação só faz sentido se estiver a serviço do primeiro, fornecendo informações que possibilitem ao docente diagnosticar o desenvolvimento dos envolvidos, ou seja, dele próprio como articulador do processo e dos alunos em

razão dos resultados obtidos. Avaliar permite verificar avanços ou retrocessos e, como tal, deve indicar novos rumos para a ação pedagógica.

Chaves (2004) apresenta uma análise das práticas avaliativas no ensino superior e das concepções e visões dos seus protagonistas.

A autora sinaliza alguns aspectos que os professores podem observar para discutir e criar alternativas com os alunos, na situação concreta de sala de aula:

- atentar principalmente para os processos e não somente para os resultados
- dar possibilidade aos protagonistas de se expressarem e se avaliarem
- utilizar procedimentos e instrumentos variados para avaliar a aprendizagem
- intervir, com base nas informações obtidas via avaliação, em favor das dificuldades detectadas
- configurar a avaliação a serviço da aprendizagem como estímulo aos avaliados e não como ameaça
- contextualizar e integrar a avaliação ao processo ensino-aprendizagem
- definir as regras do jogo avaliativo desde o início do processo avaliativo
- difundir as informações e trabalhar os resultados, visando retroalimentar o processo
- realizar meta-avaliação, paralela aos processos de avaliação propriamente ditos
- considerar e respeitar as diferenças e as dificuldades manifestadas em sala de aula (CHAVES, 2004, p. 11).

Neste caso, o professor precisa ter uma visão ampla e detalhada de sua disciplina, de modo a estabelecer relações entre as hipóteses formuladas pelo aluno e a cientificidade do conhecimento.

Berbel (2001) investiga a avaliação de aprendizagem no ensino superior em cursos de licenciatura de uma universidade pública, identificando situações marcantes (positivas e negativas) que envolvem a dimensão pedagógica.

A dimensão pedagógica da avaliação é entendida como aquela implicada diretamente no processo de ensino aprendizagem, em suas características de intencionalidade e sistematização.

Os conteúdos permeiam todo o trabalho de ensino, podendo influir de diferentes maneiras sobre a formação do aluno, segundo a intencionalidade e a organização do professor. Segundo a autora, o desenvolvimento coerente da ação docente, em todos os seus aspectos, possibilita melhor aproveitamento dos alunos.

Os alunos valorizam situações em que as avaliações são precedidas de um trabalho orientado.

Bittencourt (2001) discute como desenvolveu uma proposta de avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior.

A autora procura estimular o docente a sentir necessidade de realizar a avaliação formativa de aprendizagem como alternativa para recuperar a motivação dos alunos para aprender e participar ativamente do processo de aprendizagem. Cabe ao educador uma reflexão permanente sobre a sua realidade, um acompanhamento contínuo do educando na trajetória de construção do conhecimento. Isso implica duas premissas básicas: confiança na possibilidade do aluno construir as suas próprias verdades; valorização de suas manifestações e interesses.

Chaves (2004), Berbel (2001) e Bittencourt (2001) afirmam, em comum, que a falta de articulação entre ensino e avaliação cria uma série de problemas para alunos e professores. Por isso, enfatizam que os docentes precisam de muito conhecimento e preparo pedagógico para desenvolver o processo avaliativo. Observam que os principais problemas que dificultam a realização de avaliações são: a ruptura entre o momento de ensinar e avaliar; a incoerência entre o conteúdo ensinado, o objetivo da aprendizagem e o objeto avaliado; a ambigüidade nos critérios de avaliação utilizados; a limitação cognitiva dos alunos, que impossibilita exercitar, na avaliação, situações complexas como, por exemplo, aquelas que envolvem análise, explicação, interpretação, síntese.

Apresentamos o cenário do GT Didática em três momentos. No primeiro, os autores Martinez (2001), Almeida (2002), Freitas (2004), Patrício (2004) e Anhorn (2005) contribuíram com aspectos teóricos e experienciais para repensar a didática na educação superior. Na seqüência Anastasiou (2001), Castanho (2001), Silva, Carvalho e Sponchiado (2001), Silva e Schneltzer (2001), Vilarinho (2002), Pinto (2005), Rivas e Casagrande (2005), e Silva (2005) discutiram a profissionalização continuada para a docência na educação superior, sinalizando necessidades do docente da educação superior na atual conjuntura. Por último, Berbel (2001), Bittencourt (2001), Fernandes (2001 e 2003), Serrão (2001), Alves (2002), Morgado (2002), Balzan e Almeida Júnior (2003), Pádua (2003), Chaves (2004), Fernandes (2004) e Leite (2005) assinalaram as inter-dimensões do processo de ensino e de aprendizagem na educação superior.

Os autores citados em comum neste GT abordaram a construção da identidade do docente da educação superior que se configura no espaço institucional de trabalho e discutiram as questões referentes à docência no ensino superior, destacando a importância da formação pedagógica para trabalho docente nesse nível de escolaridade.

A docência na educação superior apresenta muitas especificidades. O professor deste nível de ensino contribui diretamente na formação de profissionais para atuar nos diversos campos de trabalho oferecidos. Reconhecer o valor e a importância do professor, neste processo, é reconhecer que ele é um profissional e, assim, como em qualquer outra profissão, demanda uma formação específica.

Para fecharmos as cortinas dos cenários dos três GTs, trazemos o pensamento de Snyders (1995, p. 113, grifo nosso), o qual mostra que, antes de tudo, o docente é um educador.

Gostaria de comparar o professor a um intérprete, de dizer que ele é um intérprete, e isto significa que sua função é tornar a obra o mais acessível, o mais presente possível – e que em seguida sua tarefa é desaparecer, no limite extremo de se fazer esquecer, para deixar todo o lugar ao sábio ou ao poeta de que foi porta-voz. [...]

No entanto, por mais que não passe de um intérprete, o professor adquire algo da grandeza daqueles que ele apresenta, que ele representa. “Quando os professores chegavam diante dos alunos, deixavam de ser criaturas comuns, com suas preocupações cotidianas; eles nos abriam as portas de um outro universo: sua verdadeira vida parecia ser esse outro universo, e seu verdadeiro eu essa voz que nos fazia percebê-lo”[...]

Em suma, para tirar alegria dos exercícios e das obras essenciais, que não podem deixar de ser de difícil acesso – e isso em todos os domínios - , o aluno tem necessidade de que um caminho tenha sido desbravado entre o que ele já sabe, sente, aquilo de que tem necessidade para sua própria busca, e as novas contribuições. Ou seja, ele tem necessidade de um outro, “um monitor fiel e vigilante”, exatamente para dar vazão ao seu pensamento pessoal, pois em muitos casos este não nos ensina como tirar partido dele mesmo. O professor pode ser esse *mediador*, e não um estorvo, muito menos um obstáculo.

Convidamos você, leitor, para trilhar conosco a próxima seção, na qual analisamos os subsídios que os pesquisadores desses GTs estudados podem oferecer para a docência na educação superior.

#### 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE E REFLEXÃO

Na seção anterior, indicamos os conteúdos discutidos pelos pesquisadores e docentes relativos à formação e à prática pedagógica de professores da educação superior. Os cenários correspondentes aos distintos grupos de trabalho ficaram assim organizados:

GT Política de Educação Superior: 1) configuração e panorama do atual sistema de educação superior brasileiro; 2) políticas de educação superior: intenções, possibilidades, impasses e perspectivas; 3) docência na educação superior: formação e dimensão pedagógica, profissão docente e responsabilidade social.

GT Formação de Professores: 1) formação para a docência: entreolhares teóricos e experienciais; 2) docência e prática pedagógica: reflexões em movimento, sondagens e perspectivas em tempos de reestruturação flexível.

GT Didática: 1) apontamentos para repensar a didática na educação superior; 2) profissionalização continuada para a docência na educação superior: tendências em movimento; 3) inter-dimensões do processo de ensino e de aprendizagem na educação superior: a prática pedagógica em questão.

Nesta seção, a proposta é analisar os subsídios teórico-metodológicos que esses estudos podem oferecer para os docentes da educação superior. Para tal, iniciamos com o mapeamento dos cenários delineados nos GTs investigados.

Na seqüência, fazemos uma breve abordagem a respeito dos referenciais teóricos identificados nos textos dos trabalhos e pôsteres estudados. Posteriormente, procuramos apresentar uma síntese das questões que se articulam nas discussões dos autores e fazemos uma reflexão categorizada por eixos temáticos. Finalmente, apresentamos os aspectos que defendemos em relação à formação e à prática pedagógica para a docência na educação superior, fundamentando-nos no referencial teórico que adotamos.

Para a apresentação dos referenciais teóricos utilizados nas produções estudadas, realizamos interlocuções com Sánchez Gamboa (1989; 1998); Mora (1996); Chauí (2000); Abbagnano (2001); Andery (2003); Triviños (2004; 2006). Já para a sistematização das nossas análises por eixos temáticos, tomamos como

referência os trabalhos de Sánchez Gamboa (1989; 1998); André e Romanowoski (2002); Carvalho e Simões (2002); Brzenzinski e Garrido (2002), uma vez que os procedimentos de análise adotados por estes autores aproximam-se daqueles pelos quais optamos em nosso trabalho.

#### 4.1 MAPEAMENTO DOS CENÁRIOS DELINEADOS NOS GTS INVESTIGADOS

Iniciamos nossa abordagem com o mapeamento das instituições de origem dos pesquisadores selecionados para constituir, nesta dissertação, os cenários dos três GTs.

Os 63 textos analisados em nossa dissertação foram produzidos e discutidos por 93 autores de 42 instituições de educação superior e se dividem em 49 trabalhos e 14 pôsteres.

As duas instituições que contribuem com maior número de apresentações são da região Sul: a Unisinos, localizada em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul e a UFSC, localizada em Florianópolis, capital de Santa Catarina; ambas estão representadas em 5 apresentações. Na seqüência, comparece a região Sudeste, por meio da UFF, localizada no Rio de Janeiro, e, novamente, a região Sul, com a UFRGS, localizada em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, cada uma com 4 apresentações.

Os Estados brasileiros com maior número de apresentações foram: São Paulo (18); Rio Grande do Sul (13); Minas Gerais (11); Santa Catarina (10); Rio de Janeiro (10). Os demais ficaram entre 3 e 1. Surpreendeu-nos a ausência de apresentações de IES da região Norte.

Esses dados e os demais estão demonstrados, inicialmente no Quadro 16 e depois no Gráfico 1, possibilitando-nos uma indicação visual do número de vezes com que cada IES esteve representada com trabalhos e pôsteres.

Importante observar que alguns trabalhos e pôsteres foram apresentados por mais de um autor e outros foram produzidos, conjuntamente, por autores de instituições diferentes. O Gráfico 1 foi produzido a partir dos dados do Quadro 16.

	Instituição	UF	Número de vezes que a instituição esteve representada nas apresentações
1	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	5
2	Universidade Federal de Santa Catarina	SC	5
3	Universidade Federal Fluminense	RJ	4
4	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	4
5	Universidade Federal de Minas Gerais	MG	3
6	Universidade de Uberaba	MG	3
7	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	3
8	Universidade Luterana do Brasil	RS	3
9	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SP	3
10	Universidade Federal de Goiás	GO	2
11	Centro Universitário do Triângulo Mineiro	MG	2
12	Universidade Federal de Uberlândia	MG	2
13	Instituto e Centro de Ensino Superior Luterano	SC	2
14	Centro Universitário de Jaraguá do Sul	SC	2
15	Universidade Tiradentes	SE	2
16	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	SP	2
17	Universidade Estadual de Campinas	SP	2
18	Universidade Metodista de Piracicaba	SP	2
19	Universidade Estadual de Feira de Santana	BA	1
20	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	BA	1
21	Universidade de Brasília	DF	1
22	Universidade Federal do Espírito Santo	ES	1
23	Universidade Católica de Goiás	GO	1
24	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG	1
25	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	MS	1
26	Universidade Estadual do Piauí	PI	1
27	Universidade Estadual de Londrina	PR	1
28	Universidade Estadual de Maringá	PR	1
29	Universidade Estácio de Sá	RJ	1
30	Universidade Estadual do Norte Fluminense	RJ	1
31	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	1
32	Centro Universitário Franciscano	RS	1
33	Universidade do Vale do Itajaí	SC	1
34	Centro Universitário Moura Lacerda	SP	1
35	Centro Universitário Nove de Julho	SP	1
36	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	SP	1
37	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	1
38	Universidade Católica de Santos	SP	1
39	Universidade de Ribeirão Preto	SP	1
40	Universidade Estadual Paulista	SP	1
41	Universidade Federal de São Carlos	SP	1
42	Universidade Metodista de São Paulo	SP	1

Quadro 16 – Instituições representadas nos textos escolhidos nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática (2001 – 2005).

Fonte: ANPEd (2006).

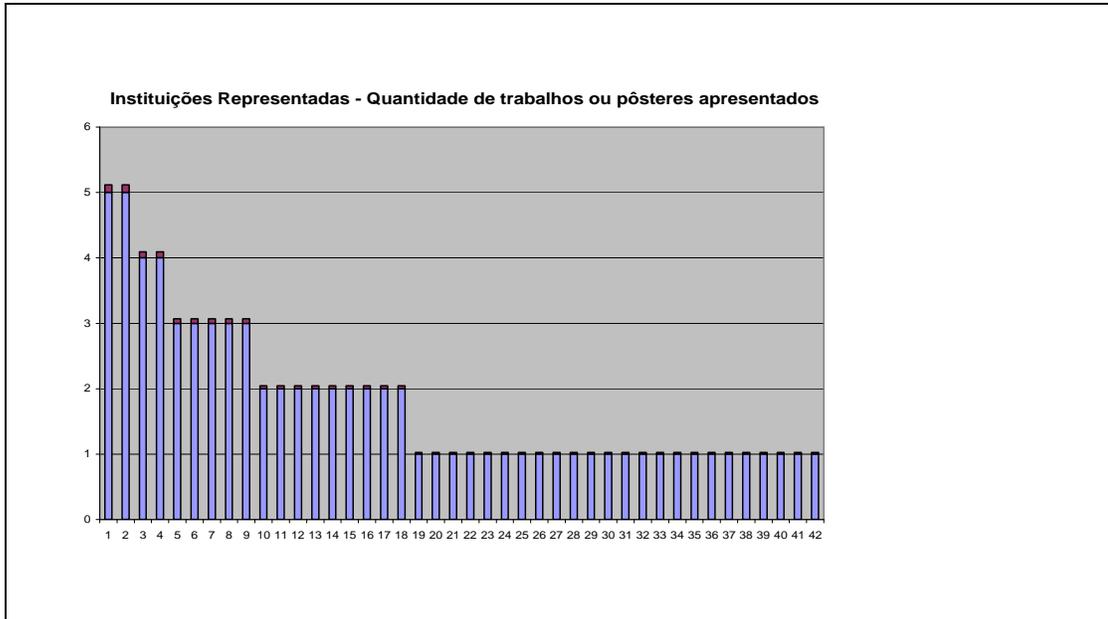


Gráfico 1 – Instituições representadas nos três GTs da ANPEd no período de 2001 a 2005. Fonte: ANPEd (2006).

A seguir, no Quadro 17, as 42 instituições representadas nos trabalhos e pôsteres escolhidos estão ordenadas por região geográfica e unidades da federação, conforme a seguinte proporção:

Região Sul: 4 no Rio Grande do Sul, 4 em Santa Catarina e 2 no Paraná.

Região Sudeste: 13 em São Paulo, 5 no Rio de Janeiro, 5 em Minas Gerais e 1 no Espírito Santo.

Região Centro-Oeste: 2 em Goiás, 1 no Distrito Federal e 1 em Mato Grosso do Sul.

Da região Sul, representada pelos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, originam-se 25 apresentações. Da região Sudeste, representada pelos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo, originam-se o maior número de apresentações, um total de 40. Da região Centro-Oeste, representada pelos Estados de Goiás, Mato Grosso do sul e pelo Distrito Federal originam-se 5 apresentações. Finalmente, da região Nordeste, representada pelos Estados da Bahia, Piauí e Sergipe, originam-se 5 apresentações.

Instituição	UF	Número de vezes que a instituição esteve representada nas apresentações	Região	Total
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	RS	5	S	25
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	RS	4		
Universidade Luterana do Brasil	RS	3		
Centro Universitário Franciscano	RS	1		
Universidade Federal de Santa Catarina	SC	5		
Instituto e Centro de Ensino Superior Luterano	SC	2		
Centro Universitário de Jaraguá do Sul	SC	2		
Universidade do Vale do Itajaí	SC	1		
Universidade Estadual de Londrina	PR	1		
Universidade Estadual de Maringá	PR	1		
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	SP	3	SE	40
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	SP	2		
Universidade Estadual de Campinas	SP	2		
Universidade Metodista de Piracicaba	SP	2		
Centro Universitário Moura Lacerda	SP	1		
Centro Universitário Nove de Julho	SP	1		
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto	SP	1		
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	SP	1		
Universidade Católica de Santos	SP	1		
Universidade de Ribeirão Preto	SP	1		
Universidade Estadual Paulista	SP	1		
Universidade Federal de São Carlos	SP	1		
Universidade Metodista de São Paulo	SP	1		
Universidade Federal Fluminense	RJ	4		
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	RJ	3		
Universidade Estácio de Sá	RJ	1		
Universidade Estadual do Norte Fluminense	RJ	1		
Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	1		
Universidade Federal de Minas Gerais	MG	3		
Universidade de Uberaba	MG	3		
Centro Universitário do Triângulo Mineiro	MG	2		
Universidade Federal de Uberlândia	MG	2		
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	MG	1		
Universidade Federal do Espírito Santo	ES	1		
Universidade Federal de Goiás	GO	2	CE	5
Universidade Católica de Goiás	GO	1		
Universidade de Brasília	DF	1		
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	MS	1	NE	5
Universidade Estadual de Feira de Santana	BA	1		
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	BA	1		
Universidade Estadual do Piauí	PI	1		
Universidade Tiradentes	SE	2		

Quadro 17 – Instituições representadas nos trabalhos e pôsteres escolhidos nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática (2001 – 2005), ordenadas por região geográfica.

Fonte: ANPEd (2006).

No Gráfico 2, onde os Estados estão agrupados por região geográfica, visualizamos os dados de distribuição presentes no Quadro 17.

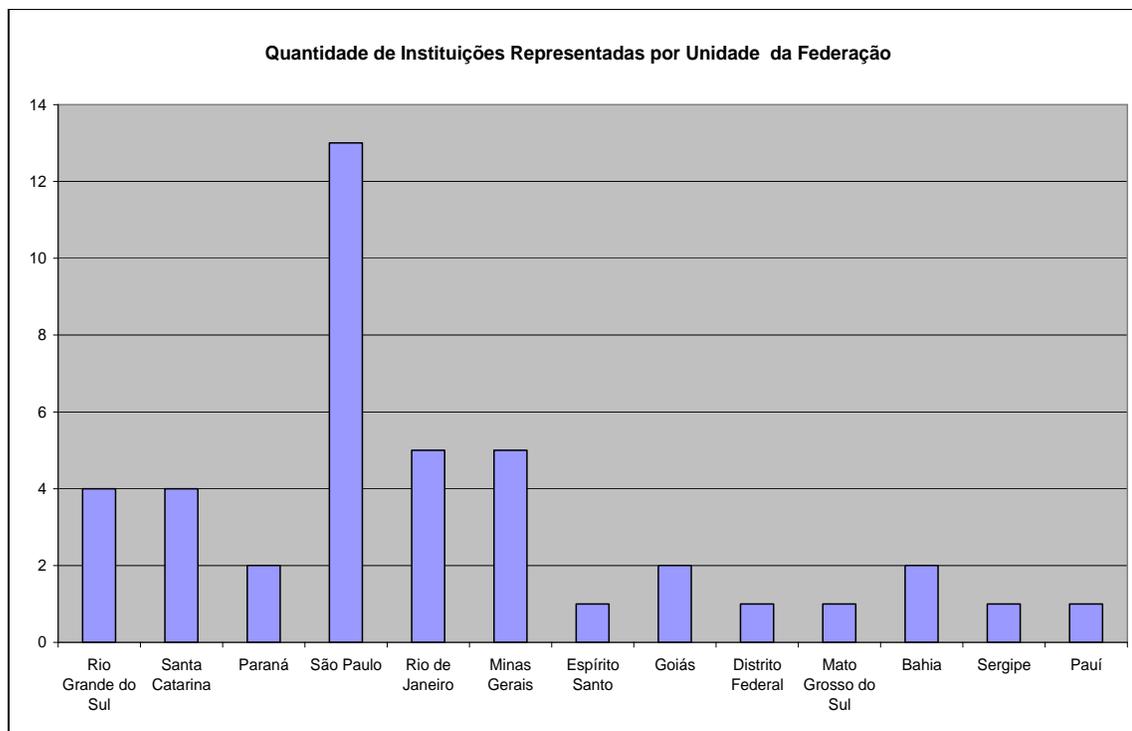


Gráfico 2 – Número de instituições distribuídas por Unidades da Federação representadas nos trabalhos e pôsteres escolhidos no período 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006)

Nossa intenção, com esses quadros e gráficos, é oferecer ao leitor um cenário nacional das discussões levantadas nos três GTs escolhidos para nosso estudo. Observamos, no Gráfico 17 e Quadro 2, alguns aspectos que chamaram nossa atenção.

O Estado de São Paulo está representado por 13 instituições e 18 apresentações; do Rio Grande do Sul são 4 instituições representadas e 13 apresentações; de Santa Catarina são 4 instituições e 10 apresentações. Podemos inferir, portanto, que no Estado de São Paulo há maior diversidade de pesquisadores discutindo questões da formação e prática pedagógica para docência na educação superior.

Já nas instituições do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina constatamos, por meio dos textos produzidos, a existência permanente de programas de profissionalização para docentes, especialmente para os recém-formados e em

situação de estágio probatório. Esse fato pode ser constatado também nas instituições que representam o Estado de Minas Gerais.

As regiões Centro-Oeste e Nordeste estão representadas por apenas 5 apresentações.

Do Norte não temos apresentações, o que parece significar que as discussões acerca da formação e da prática pedagógica para a docência na educação superior concentram-se nas regiões Sul e Sudeste.

Quanto à categoria administrativa, 24 são instituições públicas e 18 são instituições privadas. Esta distribuição pode ser visualizada no Gráfico 3.

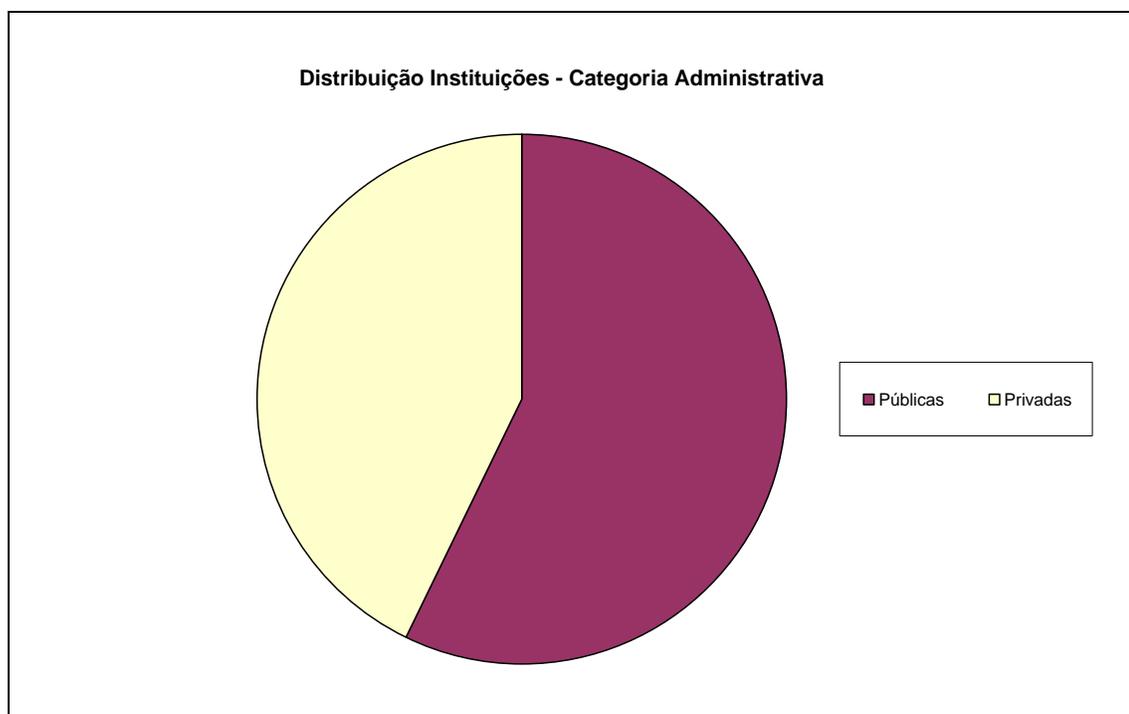


Gráfico 3 – Distribuição das instituições quanto à categoria administrativa.  
Fonte: ANPEd (2006).

Destacamos que, dentre as IES públicas, 11 são federais e 13 são estaduais. Quanto às IES privadas, 12 são universidades e 6 são centros universitários.

Realizamos também uma breve comparação entre o total de instituições existentes no Brasil e sua representação nos três GTs, no período de 2001 a 2005. Utilizamos dos dados contidos no censo da educação superior, divulgado pelo INEP, em 2006, o qual corresponde aos indicadores do ano de 2005.

Das 45 instituições federais, 11 estiveram representadas, o que corresponde percentualmente a 24,4%. Entre as 30 estaduais, 13 estão representadas,

correspondendo a 43,4%. Das 36 universidades privadas, 12 estiveram representadas, o que significa 33,4%. Dos 111 centros universitários privados existentes, 6 estiveram representados, número correspondente a 5,4% do total existente nesta respectiva categoria administrativa.

No Quadro 18 e Gráfico 4, dispusemos o quantitativo de apresentações, nas quais se informam ou não recebimentos de financiamentos.

Agências de fomento/financiamento	Quantidade	Percentual
CAPES	3	4,60%
CNPQ	4	6,10%
FAPERGS	2	3,00%
FAPESP	1	1,58%
UNIUBE	1	1,58%
FUNPESQUISA/UFSC	1	1,58%
UNISINOS	1	1,58%
Não contou com financiamento	27	43,15%
Não indicado	23	36,65%

Quadro 18 – Distribuição dos estudos entre as agências de fomento/financiamento encontradas.

Fonte: ANPEd (2006).

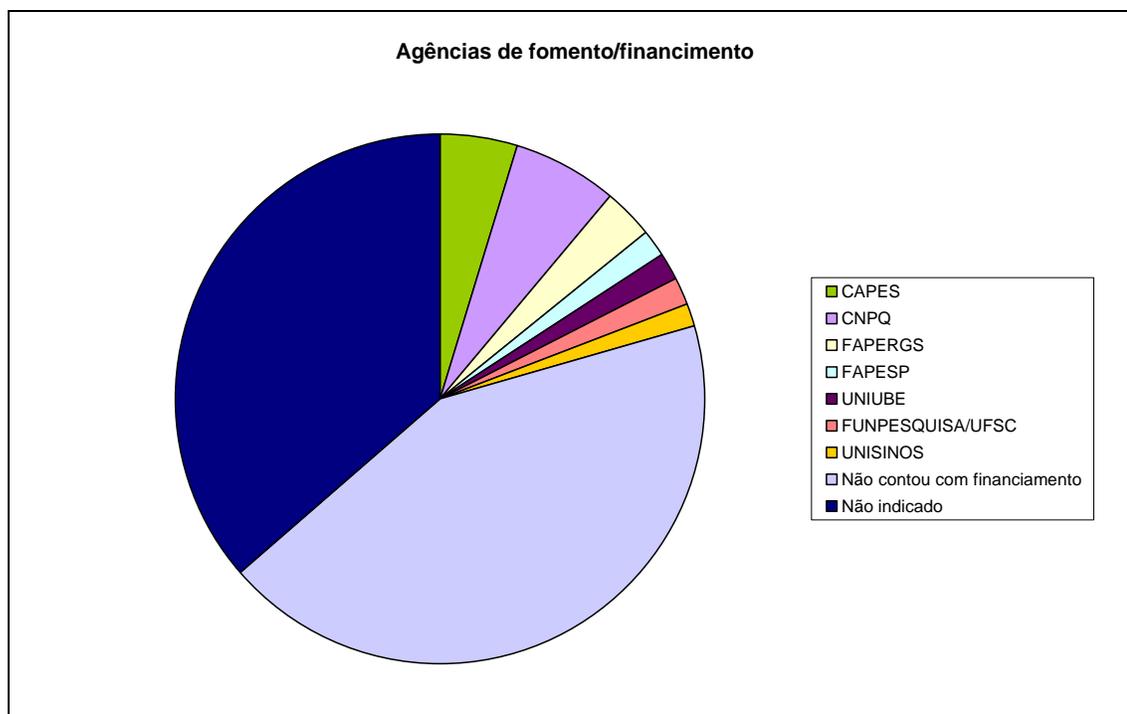


Gráfico 4 – Distribuição das agências de fomento/financiamento.

Fonte: ANPEd (2006).

Os autores que receberam apoio para realização de suas pesquisas respondem por apenas 20,02% dos trabalhos apresentados. Importante observar que este percentual pode ser maior, tendo em vista que 36,65% dos autores não indicaram se receberam ou não apoio para realização de seus estudos. É expressivo o percentual que não contou com financiamento, 43,15% do total.

Objetivamos, neste ponto da dissertação, oferecer ao leitor, o levantamento das modalidades investigativas encontradas nas produções estudadas, visando finalizar o mapeamento proposto. O contexto, bastante diversificado, é composto por: estudos bibliográficos, estudos exploratórios (entrevistas, enquetes, estudos de caso, história oral temática, pesquisa participante), estudos descritivos (pesquisa documental e relato autobiográfico).

O estudo bibliográfico se caracteriza por análises e reflexões de produções de um ou mais autor a respeito de determinada temática. O estudo exploratório compreende estudo de campo com as seguintes técnicas: entrevistas, enquetes, estudo de caso, história oral temática, pesquisa participante. Segundo Gil (2002, p. 41) as pesquisas exploratórias “[...] têm como principal objetivo o aprimoramento de idéias ou descoberta de intuições”. A pesquisa documental é muito semelhante ao estudo bibliográfico. A principal diferença, de acordo com Gil (2002), é que a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico. O relato autobiográfico consiste na exposição de experiências vivenciadas pelo próprio autor, individualmente ou em grupo. No Quadro 19 e Gráfico 5, apresentamos a distribuição das modalidades investigativas dos 63 textos.

Modalidades Investigativas	Quantidade de trabalhos	Percentual
Estudo bibliográfico	10	15,8%
Estudo exploratório (entrevistas, enquetes)	20	31,70%
Estudo exploratório (estudo de caso)	2	3,00%
Estudo exploratório (história oral temática)	2	3,00%
Estudo exploratório (pesquisa participante)	6	9,50%
Estudo descritivo (pesquisa documental)	13	21,70%
Estudo descritivo (relato autobiográfico)	1	1,58
Estudo bibliográfico e exploratório (pesquisa participante)	1	1,58%
Estudo bibliográfico e exploratório (história oral temática)	1	1,58%
Estudo bibliográfico e pesquisa documental	4	6,30%
Estudo exploratório (entrevista) e pesquisa documental	3	4,70%

Quadro 19 – Modalidades investigativas encontradas nos estudos apresentados.  
Fonte: ANPEd (2006).

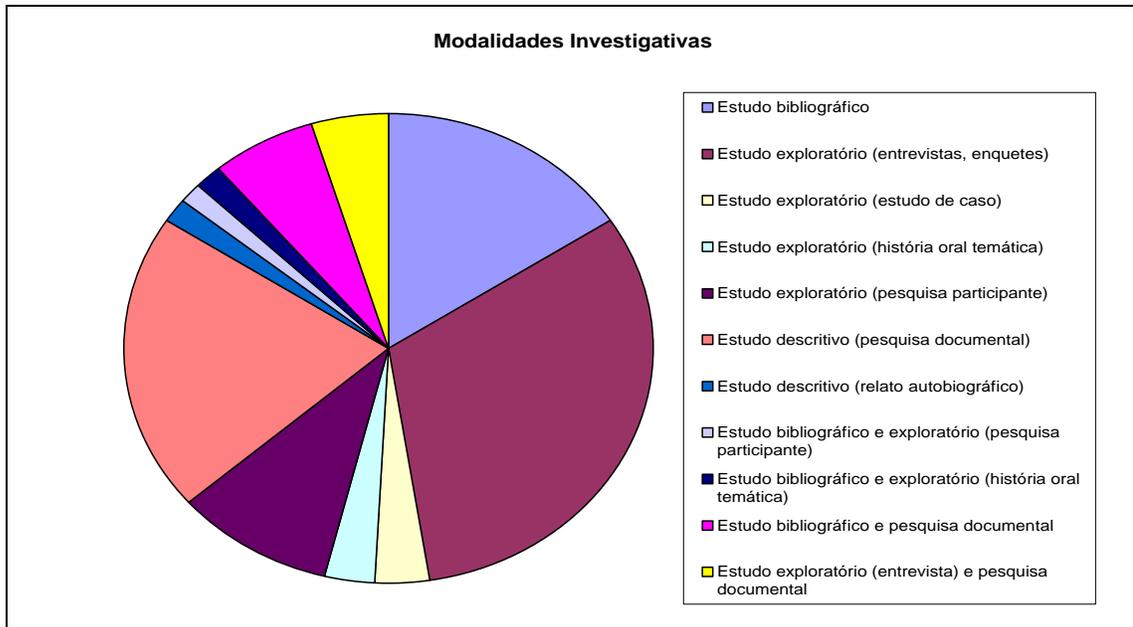


Gráfico 5 – Distribuição das modalidades investigativas encontradas nos textos.  
Fonte: ANPEd (2006).

#### 4.2 APONTAMENTOS A RESPEITO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS PRESENTES NOS TEXTOS ESTUDADOS

Em conformidade com a perspectiva teórica que adotamos, os indicadores que nos auxiliaram na identificação dos referenciais presentes nos textos estudados foram:

- a lógica de organização interna do assunto (exposição e articulação dos elementos constituintes da pesquisa);
- a conexão do objeto de estudo com a totalidade da realidade objetiva (o sistema educacional inter-relacionado aos aspectos políticos, econômicos e sociais);
- a interpretação da temática relacionando-a ao desenvolvimento histórico da sociedade capitalista e, particularmente, da educação superior brasileira;
- a dinâmica das transformações; os interlocutores com base nos quais cada autor alicerçou sua discussão; e os encaminhamentos apresentados na conclusão ou nas considerações finais.

No Quadro 20, apresentamos a quantidade de textos expressivos dos diferentes referenciais, com o respectivo percentual.

Consideramos, para a elaboração desta sistematização, que, segundo Triviños (2004, p. 16), é factível ao pesquisador “[...] sistematizar os dados reunidos que necessitem algum tipo de organização para serem melhor apreciados à luz das categorias filosóficas e científicas”. O autor observa ainda que o pesquisador pode empregar categorias estabelecidas *a priori* “[...] elaboradas num processo de experiências históricas, que mostrem-se úteis à interpretação e compreensão das dimensões dos fenômenos que está estudando”.

Escolas de pensamento	T	%
Fenomenológico-hermenêutico	10	15,8
Crítico pós-estruturalista	16	25,3
Estruturalista construtivista	15	23,8
Estruturalista pragmático	7	11,3
Crítico-dialético	15	23,8

Quadro 20 – Distribuição dos referenciais teóricos entre os textos estudados dos GTs: Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática – 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006).

No Gráfico 6, visualizamos a distribuição dos referenciais teóricos encontrados:

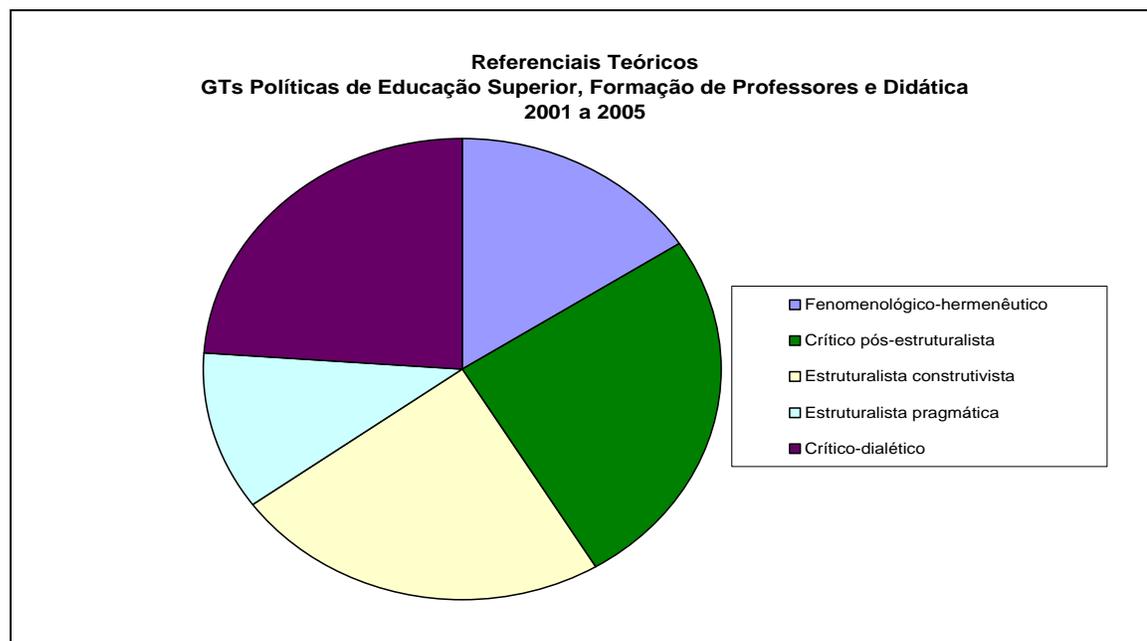


Gráfico 6 – Distribuição dos referenciais teóricos entre os textos estudados dos GTs: Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática – 2001 a 2005.

Fonte: ANPEd (2006)

De um lado, esses percentuais revelam que há uma heterogeneidade marcante, saudável para os embates teóricos característicos do mundo acadêmico. Refletem as inúmeras possibilidades investigativas na área das ciências humanas, sobretudo na educação.

Por outro lado, essa efervescência de referenciais expressa algumas características de nossa vida atual, ou seja, as incertezas, mutabilidade, mobilidade e flexibilidade constantes pelas quais transitam diversos paradigmas. Revela também o fato de que, segundo Moura Castro (1977, p. 48), “[...] as ciências humanas estão envolvidas com significativas dificuldades metodológicas decorrentes da complexidade inerente aos fenômenos humanos – o humano é sensível, afetivo, valorativo e opinativo”.

Importante, neste momento, é esclarecer o leitor quanto aos passos da exposição nesta etapa do trabalho, bem como sua finalidade.

Fazemos uma breve apresentação de cada um dos referenciais encontrados e mencionamos os principais teóricos de cada escola de pensamento que se encontra representada nos textos estudados. O objetivo é oferecer ao docente da educação superior uma noção geral das contribuições de cada referencial, uma vez que um estudo detalhado fugiria aos nossos propósitos. Explicitamos tão somente os aspectos que consideramos essenciais em cada teórico para que o docente, especialmente aquele que se inicia no nível de ensino superior, que se identifica com uma ou outra linha, tenha as indicações necessárias para buscar aprofundamento.

Na apresentação dos referenciais, partimos do pressuposto de que todos eles oferecem subsídios, cada um com sua visão de homem, de sociedade e de educação. Sánchez Gamboa (1989, p. 107) chama-nos a atenção para o significado da visão de mundo do pesquisador, à qual se encontra intrinsecamente ligada, a concepção que o mesmo tem de sociedade e educação. Segundo esse autor, a visão de mundo é entendida como:

[...] uma percepção organizada da realidade que orienta a produção da pesquisa, se constrói através da prática cotidiana do pesquisador e das condições concretas de sua existência. Isto é, a visão de mundo, que organiza, como categoria mais complexa e abrangente, os diversos elementos implícitos na concreticidade de uma determinada opção epistemológica, é a responsável pelas opções de caráter técnico, metodológico, teórico, epistemológico e filosófico que

o pesquisador faz durante o processo de investigação. Embora essa visão apareça muitas vezes implícita, ela se forma através da incidência de determinadas condições históricas de caráter psicológico, sociológico e político.

É justamente por existir essas diferentes concepções que se produzem diferentes referenciais. Por essa razão, faz-se necessário apresentar o que cada um defende e julga importante. Isto é, que caminhos cada referencial considera adequado e legítimo para a produção de conhecimento. Antes de iniciarmos os apontamentos a esse respeito, convém observarmos, de acordo com Triviños (2006), que há duas possibilidades distintas de se analisar e interpretar a realidade. Uma, representada pelo idealismo, que considera a prioridade da idéia, do pensamento, da consciência. A outra, pelo materialismo, segundo o qual a matéria existe antes do pensamento, precede a consciência, a idéia.

De acordo com Mora (1996, p. 344), chamamos de idealismo:

[...] toda e qualquer doutrina (por vezes, simplesmente, a toda e qualquer atitude) segundo a qual o mais fundamental é aquilo pelo qual se supõe que ações humanas devem ser conduzidas são os ideais – realizáveis ou não, mas quase sempre imaginados com realizáveis.

Esse autor explica ainda que:

[...] o sentido de "idealismo" como "idealismo moderno" não está completamente separado de seu sentido "antigo": a filosofia idealista moderna também se baseia nas "idéias". A única diferença é que o significado moderno de "idéia" não equivale, ou nem sempre equivale, ao platônico (MORA, 1996, p. 343, grifo do autor)

O idealismo (re)conduz toda a existência ao pensamento, seja na realidade, seja no conhecimento. Triviños (2006, p. 19) explica que todos os posicionamentos idealistas reconhecem o princípio do pensamento sobre a matéria, que se apresenta como secundária.

O idealismo pode ser objetivo ou subjetivo. Para o idealismo subjetivo, a única realidade é a consciência do sujeito, o conjunto de suas sensações, vivências, estados de ânimo e ações. O Positivismo, a Fenomenologia e o Pragmatismo têm suas raízes neste fundamento. O idealismo objetivo rejeita a idéia de que o primário

seja a consciência individual humana. Considera que a base primária da existência é a idéia suprema, a consciência objetiva, o espírito absoluto.

Já o materialismo, segundo Triviños (2006), apoia-se nas conclusões da ciência para explicar o mundo, o homem e a vida. Isto significa que, embora considere a matéria como o princípio primeiro, suas concepções mudam de acordo com o desenvolvimento do pensamento científico. A matéria, como essência do mundo, transforma-se de acordo com as leis do movimento. Assim, ela é anterior à consciência. Neste caso, se admite que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis.

O materialismo histórico é, para Triviños (2006, p. 51) “a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade” Essa ciência filosófica destaca a força das idéias, pois elas são capazes de mudar as bases econômicas que lhes deram origem.

O materialismo dialético, por sua vez, é a base filosófica do marxismo, segundo o qual, como a matéria vem primeiro, a consciência busca refletir a realidade objetiva. Incorpora, como categoria fundamental, a prática social que procura transformar a natureza e a vida social. É um pensar filosófico que tem como propósito fundamental o estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento, por meio do enfoque dialético da realidade, segundo o qual a “contradição” é a mola mestra do pensamento e, ao mesmo tempo, o motor da história (TRIVIÑOS, 2006).

Feitas essas considerações, damos continuidade ao nosso trabalho, retomando as escolas de pensamento apresentadas no quadro 19.

#### **4.2.1 Referencial fenomenológico-hermenêutico**

Segundo Sánchez Gamboa (1989, p. 100), os pesquisadores que se apóiam nesse referencial consideram que a ciência

[...] consiste na compreensão dos fenômenos em suas diversas manifestações (variantes) através de uma estrutura cognitiva (invariante) ou na explicitação dos pressupostos, das implicações e dos mecanismos ocultos (essência) nos quais se fundamentam os fenômenos.

Observamos a preocupação do pesquisador com a compreensão dos fenômenos, para a qual é preciso que o mesmo tenha uma atitude filosófica. Isso significa que aquele que pesquisa não pode estar aprisionado em conceitos predefinidos, mas deve ser livre para desvelar o fenômeno investigado (MASINI, 1989).

Os fenômenos, objetos de pesquisa, podem ser palavras, gestos, ações, símbolos, sinais, textos, artefatos, obras, discursos. Ainda de acordo com Sánchez Gamboa (1989, p. 100), nessa perspectiva teórica, “[...] pesquisar consiste em captar o significado dos fenômenos, saber ou desvendar seu sentido ou seus sentidos.

As pesquisas fenomenológico-hermenêuticas orientam o olhar do pesquisador para o fenômeno, por meio da intersubjetividade. Isso, em última análise, representa o rompimento do clássico conceito sujeito/objeto, pois o conhecimento é resultado da relação entre as subjetividades humanas.

Os principais teóricos desta escola de pensamento são: Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Maurice Merleau-Ponty (1908-1961).

Esta corrente de pensamento não está interessada em colocar a historicidade dos fenômenos, mas sim estudar a realidade com o desejo de descrevê-la e compreendê-la tal como ela é, tal como se apresenta. Exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à consciência do homem (TRIVIÑOS, 2006).

Seu principal objeto é o mundo vivido, do homem que se doa à pesquisa. Considera a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis. Para os fenomenólogos-hermenêuticos, para captar e desvendar o sentido oculto dos fenômenos, é necessário ir além das manifestações imediatas, ou seja, o sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência desses fenômenos.

#### **4.2.2 Perspectiva estruturalista**

Há dois princípios fundantes do estruturalismo: a concepção de infra-estrutura e a relação entre os termos que a compõem. Segundo Chauí (2000, p. 274)

A concepção estruturalista veio mostrar que os fatos humanos assumem a forma de estruturas, isto é, de sistemas que criam seus próprios elementos, dando a estes sentido pela posição e pela função que ocupam no todo. As estruturas são totalidades

organizadas segundo princípios internos que lhes são próprios e que comandam seus elementos ou partes, seu modo de funcionamento e suas possibilidades de transformação temporal ou histórica. Nelas o todo não é a soma das partes, nem um conjunto de relações causais entre elementos isoláveis, mas um princípio ordenador, diferenciador e transformador. Uma estrutura é uma totalidade dotada de sentido.

Os principais teóricos estruturalistas são Wilhelm Wundt (1832-1920), Ferdinand de Saussure (1857-1913), Claude Lévi-Strauss (1908).

As análises estruturalistas partem do pressuposto de que as mudanças ocorrem por meio da descontinuidade e da justaposição dos fatos, por meio das contradições internas dos fenômenos ou da estrutura.

Uma pesquisa pode ser caracterizada como estruturalista quando considera possível construir um modelo estrutural, um conjunto de elementos com leis próprias.

A análise estruturalista é desenvolvida por meio uma observação metódica e rigorosa do campo de abrangência da atividade ou objeto de estudo, ou seja, dos elementos ordenados e inter-relacionados de forma dinâmica.

#### **4.2.3 Referencial crítico pós-estruturalista**

A corrente teórica pós-estruturalista tem, nos últimos anos, influenciado as pesquisas brasileiras em diversos campos das ciências sociais e humanas, destacando-se no campo educacional.

De acordo com Peters (2000), para compreendermos o pós-estruturalismo, precisamos situá-lo tanto como uma reação quanto como uma fuga do pensamento hegeliano. Essa reação ou fuga envolve, essencialmente, a celebração do “jogo da diferença” contra o “trabalho da dialética”.

O autor esclarece que a obra “Nietzsche e a filosofia”, de Gilles Deleuze, publicada em 1962, representa um dos marcos inaugurais do pós-estruturalismo. Esse livro, segundo Peters (2000), fornece uma interpretação do pensamento de Friedrich Nietzsche (1844-1900), cujo pressuposto seria o jogo da diferença, uma 'filosofia da diferença', e esse conceito de 'diferença' teria como elemento central um vigoroso ataque à dialética hegeliana.

No Brasil, os pesquisadores respaldam-se nos teóricos de renome internacional que fundamentam esse referencial, como é o caso de Michel Foucault

(1926-1984), Jean Baudrillard (1929-2007), Jacques Derrida (1930-2004), Jean-François Lyotard (1924-1998), Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930 - 1992).

As pesquisas crítico pós-estruturalistas constituem sistemas abertos, que são compostos por variadas significações, dentre as quais a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, sempre partindo do individual e do particular. Esses sistemas são adversos a explicações universais e da totalidade, optando por explicações e narrativas locais.

Na perspectiva crítico pós-estruturalista, todo saber é suspeito de vínculo com o poder. A fonte do poder é deslocada de um pólo único e fixo - o dominante - e circula livremente em diferentes e distintos pólos - o dominado, as minorias, os estudantes, os professores.

#### **4.2.4 Referencial estruturalista construtivista**

Situamos como integrantes deste referencial as apresentações cujas pesquisas acreditam que a realidade social e o conhecimento são resultado de uma construção permanente do indivíduo. Thiry-Cherques (2006) e Valle (2007) assinalam que a denominação estruturalista construtivista foi formulada por Pierre Bourdieu (1930-2002). De acordo com Valle (2007, p. 125). Bourdieu teria definido essa tendência da seguinte forma:

Por estruturalismo, quer dizer que existe no mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos, linguagens, mitos, estruturas objetivas, independentes da consciência ou da vontade dos agentes, capazes de orientar ou de impor suas práticas ou suas representações. Por construtivismo, entende que há uma gênese social tanto nos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, quanto nas estruturas sociais.

De acordo com Thiry-Cherques (2006, p. 28), Bourdieu denominou de estruturalismo construtivista “[...] a convicção de que as idéias, não só epistemológicas, mas até mesmo as mais abstratas, como as da filosofia, as da ciência e as da criação artística são tributárias da sua condição de produção”. Valle (2007, p. 119) destaca que,

A fórmula inaugurada por Bourdieu exige do pesquisador certo desligamento ou desligamento emocional do objeto e lhe impõe um importante desafio: separar as representações imediatas e os prejulgamentos espontâneos do saber científico. A eficiência dessa fórmula, que parte do princípio de que as práticas sociais resultam de uma cadeia complexa de ações (nem sempre conscientes) de longa duração, supõe primeiramente a revisão das categorias científicas mais habituais e dos recortes teórico-metodológicos mais tradicionais. Em seguida, a reaproximação de objetos diversos e de especializações disciplinares distintas.

Por esse entendimento e nessa perspectiva, Bourdieu chama a atenção do pesquisador para manter constantemente em “[...] uma ‘vigilância epistemológica’ o cuidado permanente com as condições e os limites da validade de técnicas e conceitos” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 30). O autor explica, ainda, que o processo de construção do conhecimento, na perspectiva estruturalista construtivista, segue determinadas etapas que se superpõem: determinação de um segmento para investigação com características sistêmicas; elaboração antecipada de um esquema de relações; separação e posicionamento de cada aspecto significativo; análise das relações objetivas, sistematização de uma matriz relacional, síntese da problemática.

Os conceitos apresentados pelo referencial estruturalista construtivista são relacionais e sistêmicos, isto é, dispostos de modo ordenado, válidos para determinado contexto, pois, segundo Berger e Luckmann (1999), a construção da representação da realidade se dá pela interação de três distintos processos: exteriorização, objetivação e interiorização. Os autores explicam que esses processos são distintos: a) a exteriorização significa que a ordem social estabelecida é resultado da atividade humana; b) a objetivação quer dizer que a sociedade é uma realidade objetiva, independentemente da consciência dos sujeitos; c) por interiorização, compreende-se que o indivíduo é produto da sociedade.

#### **4.2.5 Referencial estruturalista pragmático**

Para os pragmatistas, segundo Durozoi (1993), o critério de verdade consagrado é o critério da utilidade, em uma perspectiva instrumentalista de que é verdadeiro o que é útil, satisfatório, que conduz ao êxito, ao sucesso. Desta forma, qualquer pressuposto de compreensão da realidade seria discutível. Eles exaltam,

portanto, a ação, a prática, a experiência; as descrições são úteis ou eficazes na medida em que servem para prever e controlar o que acontece.

De acordo com Ghirdelli Júnior (2001), pragmatismo tem a ver com prática, com experiência, de onde decorre pragmatismo, movimento filosófico que se desenvolveu, sobretudo, nos Estados Unidos. Essa perspectiva de análise leva em conta a experiência, em todos os sentidos. O pragmatismo é uma tendência metodológica desenvolvida ao longo do século XX, inspirada em Ralph Waldo Emerson (1803-1882) e cujos idealizadores foram Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) e John Richard Rorty (1931-2007).

É uma concepção antirepresentacionista, isto é, que se contrapõe à idéia de que as verdades científicas correspondam a uma realidade independente do sujeito.

Parte do pressuposto de que o conhecimento científico é uma atividade humana. O humano, nessa perspectiva, significa a maneira com que os grupos e os indivíduos vão tecendo suas relações entre si e a natureza.

#### **4.2.5 Referencial crítico-dialético**

Na perspectiva dialética, de acordo com Sanchez Gamboa (1989), a ciência, produto da atividade humana, é considerada uma categoria histórica, que está em constante transformação nas formações sociais.

Os principais filósofos da perspectiva dialética são Karl Heinrich Marx (1818-1883), Friedrich Engels (1820-1895), Antonio Gramsci (1891-1937), Vladímir Ilitch Lenin (1870-1924).

No pensamento dialético, segundo Triviños (2004, p. 22), todos os fenômenos têm aspectos contrários, os quais, embora opostos entre si, não são divergentes em relação ao movimento do fenômeno. O movimento é compreendido como desenvolvimento, isto é, “[...] dialeticamente o desenvolvimento é entendido como a passagem de um estado inferior a outro superior e de um estado mais simples para um mais complexo”. Para Kosík (1976, p. 41-42, grifo do autor),

[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual *cada início* é abstrato e relativo. Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não

consiste em um acrescentamento sistemático de fatos a outros fatos, e de noções a outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade

Na perspectiva dialética, os contrários coexistem de tal modo que um não pode existir sem o outro e quando um desaparece é porque o fenômeno sofreu uma transformação. Triviños (2004, p. 24) explica que a oposição é que origina a luta dos contrários: “[...] a oposição dos contrários, sua unidade e luta, é um dos postulados essenciais da dialética. E esse postulado deriva da concepção ontológica da realidade e de seus pontos de vista epistemológicos”.

Para o entendimento do método dialético na perspectiva materialista, Frigotto (1989, p. 78, grifo do autor) afirma ser necessário que sua explicitação seja iniciada

[...] mediante a questão: como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que o constituem enquanto tal? Esta questão indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto, em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos.

Sanchez Gamboa (1989, p. 103-104) observa em seus estudos que, nas pesquisas crítico-dialéticas,

[...] o homem é tido como um ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos. A educação é vista como uma prática nas formações sociais e resulta de suas determinações econômicas, sociais e políticas; faz parte da superestrutura e, junto com outras instâncias culturais, atua na reprodução da ideologia dominante. Numa outra versão, a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

Existe, portanto, segundo a perspectiva dialética, um movimento para o encadeamento dos processos, os quais trazem em si suas contradições. A idéia de totalidade histórica, na perspectiva crítico-dialética, tem como referência a crítica ao sistema, especialmente para a realidade social e as contradições da sociedade capitalista no campo político, econômico, cultural e social. O desvendar desse

processo é a base fundamental desse referencial e, portanto, é indispensável para a formação do cidadão politizado, crítico e democrático.

A importância da perspectiva crítico-dialética está no fato de poder compartilhar as determinações que compõem o objeto e levar à compreensão da totalidade. Essa possibilidade de desmistificar o real, transformando-o em concreto, permite apreender suas causas e entender a lógica histórica.

#### 4.3 TENDÊNCIAS QUE SE INTER-RELACIONAM ENTRE OS TRÊS GTS

Para prosseguirmos nossa apresentação das temáticas que se inter-relacionam nos três GTs, procuramos elaborar uma síntese dos aspectos contemplados pelos pesquisadores que deles participam. Conseguimos identificar algumas questões importantes por eles delineadas, explícita ou implicitamente:

1) O atual sistema de educação superior não é apenas díspar em relação à organização acadêmica e administrativa, mas é também multifacetado em razão das diferenças entre as regiões brasileiras.

2) A questão fundamental da educação superior é explicitar sua função política e seu papel social no momento histórico atual.

3) A educação superior brasileira apresenta atualmente um quadro bastante diversificado e complexo, provocado por diferentes aspectos: crescimento acelerado; flexibilização do sistema; alterações nas diretrizes curriculares; mudanças nos critérios de ingresso de alunos; processos de avaliação das instituições, os quais estão interconectados e circunstanciados às questões econômicas, políticas e sociais, internas e externas.

4) Os interesses econômicos, políticos e sociais da classe dominante são influenciadores da situação problemática em que se encontra a educação superior brasileira, os quais sempre se sobrepõem aos da sociedade como um todo.

5) A crise é uma condição permanente da educação superior. Mudam suas manifestações, seus conteúdos, as respostas, porém, como instituição social, não há como viver sem algum tipo de crise, até como uma das condições para seu desenvolvimento. O grande desafio da educação superior brasileira, atualmente, é crescer com qualidade.

6) A existência de laços estratégicos entre o desenvolvimento do capitalismo neoliberal e o crescimento do ensino superior, no Brasil, é destacada nos discursos

de muitos pesquisadores, independentemente das conotações teóricas contidas nas análises feitas.

7) Na trajetória histórica da formação do docente para a educação superior, os encaminhamentos da legislação a ela relacionada estiveram direcionados, na maioria das ocasiões, aos interesses do capital; portanto, essa conexão sempre existiu, com distintas roupagens, de acordo com os diferentes momentos vivenciados.

8) A docência na educação superior é uma prática social; como tal, está interconectada à dinâmica da totalidade social, seja para sua manutenção seja para sua transformação.

9) Os docentes da educação superior brasileira vêm se deparando com padrões de atuação docente definidos pelo mercado de trabalho e, conseqüentemente, pelo Estado, que os obriga a aceitar e se adaptar aos contínuos e aligeirados desafios que lhes são impostos. Estas exigências de capacitação do corpo docente estão orientadas pelo discurso da qualidade e da excelência.

10) Atualmente, o professor da educação superior se encontra em contínuo processo de redefinição profissional, em razão de diversos fatores: influência das mudanças do mercado, exigência de permanente capacitação, flexibilização da aprendizagem e intensificação da competitividade interna e externa.

11) As abordagens realizadas pelos pesquisadores que tratam especificamente da formação do docente para a educação superior têm as marcas próprias da sociedade na qual se realiza o processo de organização dessa atividade, ou de qualquer outro trabalho profissionalizado.

12) Os relatos de experiências referentes à profissionalização continuada constituem o indicador do lugar central da formação no delineamento das profissões: fornecem dados para a crítica do que vem sendo experimentado e vivenciado, reforçam e redefinem requerimentos relacionados ao futuro.

13) A formação docente, como processo, compreende a dimensão pessoal e profissional e não está isenta de conflitos e contradições. Diante do contexto atual, no que se refere à formação de novos professores, assinala-se um aspecto importante: a ação do professor-formador, que exige um esforço constante de reflexão e autocrítica, pressupõe uma pergunta fundamental: o que consideramos ser um bom professor?

14) O conhecimento pedagógico permite ao docente desenvolver sua aula de forma a fornecer fundamentos teórico-metodológicos para que o discente pense, reflita e critique determinado conteúdo, além de estabelecer relações com outros campos do saber. Auxilia o docente a fazer uma melhor escolha do material didático a ser utilizado, aplicar corretamente recursos e instrumentos de avaliação da aprendizagem do discente. Na educação superior, a pesquisa é uma aliada fundamental do ensino.

15) A didática é a mediadora da construção dos objetivos de ensino; está, portanto, relacionada a um campo de estudo sistematizado e intencional. Possibilita a compreensão, na ótica do ensino e da aprendizagem, das influências das diversas subjetividades - individuais e coletivas - envolvidas em uma determinada prática pedagógica.

16) A educação em direitos humanos tem por finalidade a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana por meio da promoção e da vivência dos valores éticos e de responsabilidade coletivos. Portanto, a formação desta cultura significa que todo docente tem o papel de articulador, em sua área de atuação, de situações para criar e influenciar atitudes comprometidas com esses valores.

17) A prática pedagógica se faz e se refaz articuladamente no interior das relações históricas e sociais nas quais está inserida. O conjunto dos elementos constituintes da prática pedagógica, que caracterizam sua especificidade, abrange a instituição pedagógica, o saber/conhecimento, os sujeitos cognitivos/cognoscentes e a metodologia de trabalho adotada pelo docente.

18) Os processos avaliativos da educação superior, instituídos nacionalmente, são indicadores indiretos da qualidade da formação e da atuação dos docentes. Esses indicadores são compostos por diversos instrumentos utilizados pelo MEC: amostras da avaliação do desempenho global do sistema de educação superior (analisando áreas de conhecimento e tipo de instituição); avaliação individual das instituições de ensino superior (destacando as funções das instituições); avaliação do ensino de graduação (visitas de especialistas e ENADE) e do ensino de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES).

19) O trabalho que o professor realiza em sala de aula tem relação direta com a qualidade do ensino de qualquer instituição. Todos os aspectos da organização pedagógica evidenciam-se nas aulas. Não há como negar que o trabalho em sala

aula é referência fundamental em qualquer nível de ensino, pois é nela que o processo educativo acontece.

20) Destacamos, por fim, algumas vertentes exploradas com menos ênfase nos textos apresentados: o significado e o sentido da dimensão política no processo de formação para a docência, reflexões a respeito da chegada de alunos menos preparados e que não conseguem dar conta das exigências próprias de um curso de graduação.

Embora apresentem diferentes concepções filosóficas e epistemológicas, os textos estudados oferecem diversificados subsídios teórico-metodológicos ao docente da educação superior. Agrupamos essas contribuições por eixos temáticos:

Eixos temáticos	% de textos que possibilitaram esta nossa reflexão
I) Situação e perspectivas para a educação superior brasileira na contemporaneidade	12,6%
II) A (re) configuração do trabalho docente circunstanciada pela reestruturação produtiva, orientações da legislação e implicações da avaliação externa	11,1 %
III) Implementação das ações institucionais: novos olhares para as exigências que se articulam na atividade docente	7,9%
IV) Formação para a docência e ação do professor na educação superior: importância da dimensão pedagógica para o processo de ensino e de aprendizagem	33,4%
V) Os saberes docentes: elementos constituintes da identidade e profissionalidade	19,0%
VI) Docência e prática pedagógica: apontamentos teóricos e alternativas de ação	15,8%

Quadro 21 – Eixos temáticos delineados com base nos textos dos trabalhos e pôsteres escolhidos nos GTs Política de Educação Superior, Formação de Professores e Didática (2001 – 2005).

Fonte: ANPEd (2006).

Nos itens I, II, e VI, os percentuais indicativos da quantidade de textos presentes em cada eixo temático se aproximam; já nos itens III, V e IV, os percentuais são bem diferentes. O item III é o que apresenta menor percentual de textos agrupados. O item IV contempla o maior percentual. Este fato talvez esteja relacionado ao próprio processo de escolha dos textos para este estudo.

Vejamos a representação do Quadro 21, no Gráfico 7.

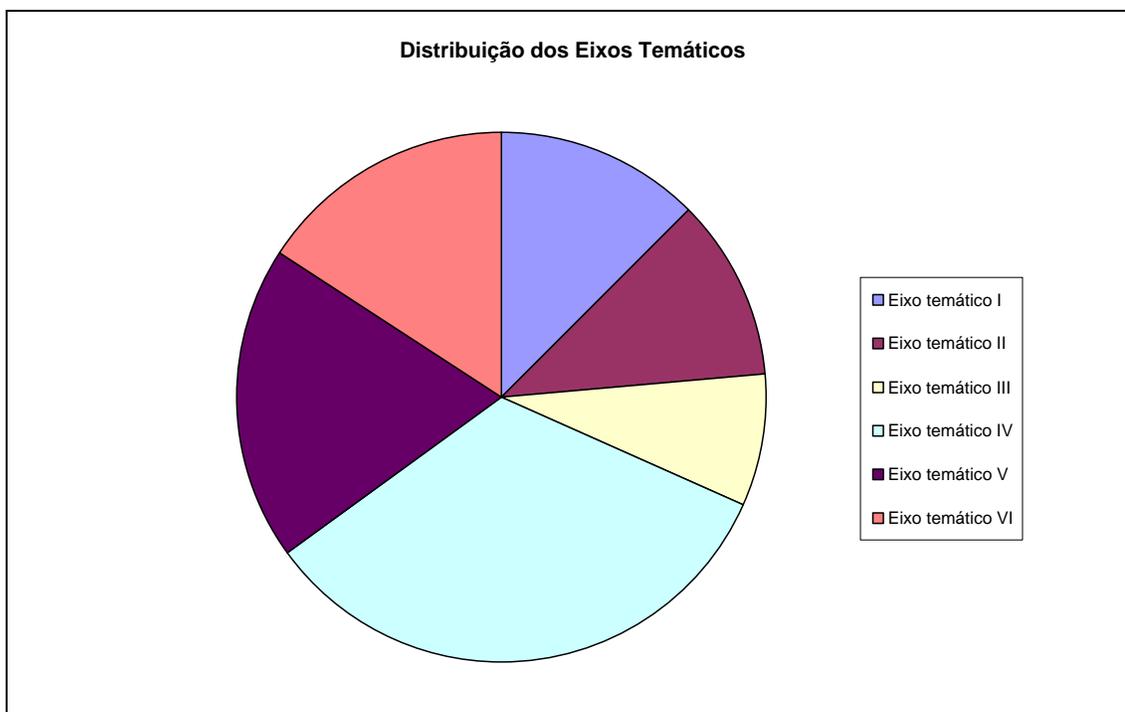


Gráfico 7 – Representação dos eixos temáticos.  
Fonte: ANPEd (2006).

Na apresentação dos cenários procuramos delinear as questões levantadas nos três GTs individualmente. A partir deste momento, sistematizamos nossa reflexão por meio dos eixos temáticos apresentados, respaldando-nos nas discussões realizadas pelos pesquisadores pertencentes a cada um dos respectivos temas.

Antes de darmos início a essa reflexão, consideramos importante esclarecer o significado deste termo no âmbito do referencial teórico em que nos respaldamos.

Libâneo (2005) apresenta três significados distintos do termo reflexão, relacionando-o ao campo filosófico: 1) reflexão em conexão com a consciência de nossos próprios atos, ou seja, a análise dos nossos próprios conhecimentos, produzindo uma base teórica capaz de respaldar e orientar nossas atividades práticas; 2) reflexão em relação direta com situações práticas, não sendo fruto de introspecção, mas de um conjunto de significados embutidos em nossas experiências ou incorporados a partir delas; 3) reflexão na perspectiva dialética, a qual considera que a realidade - o mundo dos fatos, dos acontecimentos, das estruturas - é uma realidade em movimento.

De nosso ponto de vista, a reflexão é resultado da articulação entre a teoria e prática, sendo ambas determinadas pelo desenvolvimento histórico da humanidade.

O que significa, na perspectiva teórica que adotamos, o termo reflexão? Segundo Saviani (2002, p. 16), a palavra reflexão é derivada do verbo latino “*reflectere*” e significa “voltar atrás”. Ele observa que toda reflexão é pensamento, mas nem todo pensamento é reflexão. O autor afirma que refletir é repensar, “é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado”.

Ainda segundo SAVIANI (2002, p. 20), a reflexão, para desvincular-se do senso comum e adquirir um caráter filosófico, deve ser: "radical", o que significa buscar a raiz do problema; "rigorosa", na medida em que faz uso do método científico, e "de conjunto", pois exige uma visão da totalidade em que o fenômeno acontece.

Feitas essas considerações, reiteramos que nossa reflexão é sistematizada com base nos eixos temáticos explicitados.

#### **4.3.1 Situação e perspectivas para a educação superior brasileira na contemporaneidade**

Com base em uma breve retrospectiva dos cenários apresentados na seção anterior, é possível afirmar que toda a legislação existente para a Educação Superior Brasileira, desde a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares recentemente instituídas até o sistema avaliativo vigente, bem como os encaminhamentos complementares ainda não são suficientes para a articulação de um sistema de educação superior satisfatório e de elevada qualidade, de acordo com as condições pré-estabelecidas quanto à observação dos padrões internacionais.

Os pesquisadores, ao oportunizarem aos docentes da educação superior esclarecimentos a respeito do trabalho do profissional docente, possibilitam o estabelecimento de relações em três dimensões: os encaminhamentos da legislação, os aspectos internos das instituições e as tendências avaliativas.

Nossa reflexão a respeito das temáticas levantadas pelos autores dos três GTs, as quais, neste item, representam 12,6% dos textos estudados, permite-nos observar que não existe, em nível mundial, uma distribuição equitativa do conhecimento produzido. Além disso, no Brasil, a expansão da educação superior, tão necessária, foi acontecendo sem um planejamento e, embora o percentual de

brasileiros que têm oportunidade de cursar uma graduação ainda seja muito pequeno, o quadro que se apresenta é caótico.

Há em nosso país um problema historicamente arraigado na cultura política. Os interesses particulares de grupos que se alternam no poder sobrepõem-se às necessidades da coletividade. Não existe disposição político-administrativa para criar condições materiais que permitam resolver, os problemas da qualidade e do acesso a esse nível de ensino. Por que essa situação continua reincidente? Uma explicação possível é de que, se melhorar a distribuição e a apropriação do conhecimento para todos os brasileiros, as promessas e os discursos vazios perderiam a possibilidade de barganha.

Apresentada essa situação, e respaldando-nos nas observações dos autores, seguimos com nossa reflexão, procurando explicitar que, além desta questão interna de ordem política, existem desafios de ordem mundial a serem superados pelas instituições brasileiras de educação superior e obviamente pelos docentes, que se encontram na linha de frente destas batalhas.

Somadas aos acontecimentos nacionais que incluem os erros e acertos das políticas públicas, existem as mudanças mundiais dos últimos tempos, as quais afetaram profundamente todos os setores da vida brasileira, em especial, o sistema de educação superior. Vale lembrar que esse panorama foi abordado na segunda seção deste trabalho, no item 2.1.

Atualmente, a circulação universal do conhecimento produzido, por intermédio da tecnologia da informação, se realiza com uma rapidez extraordinária e, por isso, perigosamente fluida.

Importante observar também que as instituições de educação superior, principalmente as universidades, não são mais espaços exclusivos de produção de conhecimento. Existem grandes centros e institutos de pesquisa espalhados pelo mundo e que pertencem a grupos ligados ao desenvolvimento científico e tecnológico, em diversas áreas, além da informática e da eletrônica, como os grupos relacionados aos produtos farmacêuticos, de produção de alimentos, de insumos e tecnologia agrícola, de produção de energia, entre tantos.

Nessa ótica, resumidamente, é possível diagnosticar que as instituições de educação superior enfrentam macro e micro situações desafiadoras. As macro-questões estariam alojadas na mundialização do conhecimento e as micro-combinações seriam próprias de seu espaço específico de abrangência.

Observamos nos textos estudados que os autores dos três GTs se preocupam principalmente com as especificidades das instituições e dos cursos de graduação em nosso país. O maior foco são as significativas diferenças existentes entre as IES privadas e públicas, especialmente quanto à qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão; a qualificação do corpo docente, os resultados obtidos nos processos avaliativos. Obviamente, estas situações não deixam de ser conectadas às problemáticas internacionais.

Importante ressaltar que os pesquisadores assinalam que, em todos esses aspectos, os resultados e índices comparativos, também identificados por nós na segunda seção deste trabalho, têm mostrado que as instituições públicas apresentam um quadro sistematicamente superior ao das instituições privadas. Isso, a despeito da crescente precariedade de recursos financeiros que caracterizam as primeiras, pois a política educacional vigente é atrelada e dependente dos encaminhamentos econômicos.

Os textos estudados revelaram aspectos significativos da educação superior, tanto nas instituições privadas como nas públicas: necessidade de responder ao impacto da economia globalizada, que inclui situações extremamente complexas; demanda crescente, levando à massificação e prejudicando a qualidade; acelerada mercantilização.

De fato, à massificação da educação superior são inerentes muitos problemas, decorrentes em grande parte da reestruturação do sistema produtivo, da crise estrutural e financeira do Estado, das transformações resultantes da influência neoliberal.

Essa situação é geradora de muitas questões polêmicas, pois a idéia de educação superior para todos os brasileiros, ou para sua grande maioria, é sedutora. Há muito tempo se veicula a convicção de que a educação deve ser assegurada como um direito e não como privilégio. Contudo, é necessário questionarmos:

Em que circunstâncias as atuais políticas de financiamento acontecem e a que interesses realmente atendem?

Os variados e complexos motivos da crise porque passa a educação superior exigem nova postura do Estado em relação às suas instituições, bem como da coletividade envolvida. A articulação de providências estratégicas inclui novas atitudes, seja do conjunto dos docentes envolvidos em cada instituição seja da sociedade como um todo.

Preconizamos que, para reverter o quadro problemático da educação superior brasileira, além de providências políticas e econômicas, seria necessário que, em suas bases estruturais, ocorresse um trabalho colaborativo e integrado dos sistemas de ensino legalmente estabelecidos, tanto do setor público quanto do privado, de forma a oferecer ensino, pesquisa e extensão, seriamente comprometidos com a formação de cidadãos emancipados e, conseqüentemente, de uma sociedade humanizada.

#### **4.3.2 A (re) configuração do trabalho docente circunstanciada pela reestruturação produtiva, orientações da legislação e implicações da avaliação externa**

Para tratarmos da temática, encontramos subsídios em 11,1 % dos textos estudados.

Os novos direcionamentos mundiais da economia capitalista contemporânea, sobretudo nas últimas décadas, provocaram enorme impacto tanto no próprio processo de produção, quanto no trabalho e em suas estratégias de organização.

A globalização econômica e a automação flexível são as principais causas das mudanças no mercado de trabalho. O elemento central nesse processo é a substituição da eletromecânica pela eletrônica.

A revolução tecnológica, que é a base da automação flexível, caracteriza-se fundamentalmente pela difusão de mecanismos dirigidos por computadores capazes de programar todo o processo de produção. Com o avanço da robótica, especialmente, tornam-se evidentes as novas exigências para a qualificação dos trabalhadores em todas as áreas. Conseqüentemente, este quadro redirecionou o papel da educação superior na sociedade.

Anteriormente, a qualificação do profissional para um mercado de trabalho que exigia maior exigência intelectual dava-se unicamente por meio da formação escolar e a atuação do trabalhador estava restrita ao posto de trabalho em uma atividade fixa.

Nestes novos tempos, a superação do conhecimento produzido – pelo menos do ponto de vista tecnológico e técnico – é muito rápida e isto significa que aquilo que se aprende nos cursos de graduação, principalmente no que se refere a esses aspectos, pode se tornar obsoleto. É por isso que o profissional precisa estar em

constante aperfeiçoamento. Neste contexto social, ensinar e aprender o conhecimento historicamente produzido pela humanidade não é algo superado, mas torna-se fundamental e indispensável para entender o movimento da sociedade.

Com a produção flexível, a competitividade da economia globalizada e os avanços da tecnologia, a qualificação do profissional vai além da formação escolarizada e passa também a ser decorrente de vivências profissionais e sociais. Ganha destaque, neste quadro, a profissionalização continuada, pois o trabalho passou a exigir elevada flexibilidade intelectual para o enfrentamento das mudanças constantes, forte capacidade para analisar dados e competência comunicativa diferenciada.

Nessa dinâmica, enfatiza-se que a educação superior tem a responsabilidade principal de colocar em cena as constantes inovações. Em razão disso, o conhecimento sobre essas mudanças passa a ser parte integrante das atividades do docente e ele precisa fazer isso de uma maneira ao mesmo tempo técnica e politizada, pois, como seu papel é de grande relevância social, ele não pode ficar restrito a problemáticas imediatas e do seu cotidiano. Quando não se considera a relação entre educação superior e sociedade desenvolve-se uma prática docente ingênua e unilateral, sem articulação entre os conteúdos de ensino e o contexto social.

Diante desta constatação, há uma situação de paradoxos situacionais que se apresentam interconectados à educação superior, quer seja no setor privado ou público. Faz parte da preocupação dos autores dos textos estudados, participantes deste eixo temático, o fato de que as instituições precisam responder com resultados positivos à geração de novos empregos em uma economia que substitui inúmeros assalariados pelos recursos das novas tecnologias.

Paralelamente a este cenário de exigências para o desenvolvimento da docência, especialmente as decorrentes da reestruturação produtiva, o professor da educação superior convive com as determinações do Estado avaliativo.

Este contexto suscita uma série de indagações para reflexão:

- O que, de fato, o sistema vigente quer avaliar?
- Qual é o perfil profissional que esse sistema inclui ou exclui?
- Que tendências coloca em voga?

No âmbito da relação entre avaliação e regulação, o Estado toma para si esta função, estabelecendo e assegurando o cumprimento dos princípios avaliativos.

A educação superior brasileira, principalmente o ensino de graduação, é totalmente regulada e avaliada pelo Estado, desde o processo de autorização e reconhecimento das instituições, credenciamento e reconhecimento de cursos até a avaliação de desempenho dos estudantes.

A introdução dos procedimentos avaliativos significou inevitavelmente uma alteração nas situações relacionadas à docência.

Os resultados das avaliações geram dados e informações que podem ser bem ou mal utilizados e bem ou mal interpretados. As finalidades da avaliação da educação superior e o formato que se adota interferem diretamente no trabalho docente, funcionando como uma espécie de guia para definição de diferentes perfis profissionais.

O tratamento dado aos resultados determina o caráter avaliativo, o qual poderá ser punitivo ou formativo.

Se a concepção for punitiva, as preocupações são apenas com as questões quantitativas, mas, se a concepção for formativa, os procedimentos são outros. Além de se considerar as questões quantitativas, analisam-se as causas e procura-se orientar os envolvidos quanto às possibilidades de superação dos problemas detectados.

Observamos que os autores que tomaram como temática de análise e reflexão situações envolvendo o antigo ou o atual sistema de avaliação dos cursos de graduação, relacionaram ambas as situações aos aspectos técnicos e políticos.

Suas abordagens demonstram que os processos avaliativos cumprem distintas finalidades e que, ao se tomar como ponto de análise uma determinada concepção de avaliação, a mesma pode: incluir, excluir, conhecer a realidade, promover, avançar, transformar a realidade avaliada, formar.

#### **4.3.3 Implementação das ações institucionais: novos olhares para as exigências que se articulam na atividade docente**

Importa-nos, neste item, tecer algumas considerações em relação ao papel social das instituições de educação superior e de seus docentes, em face das circunstâncias delineadas pelo contexto atual. Importa também abordar as repercussões quanto a um possível paradigma emergente diagnosticado. Para

alicerçar nossas colocações, encontramos esta temática em 7,9% dos textos estudados.

Os textos oferecem-nos elementos para afirmar que os autores, de forma geral, comungam a idéia de que a responsabilidade social perpassa as ações definidoras das atividades desenvolvidas na educação superior, as quais vão muito além da formação de profissionais para o mercado de trabalho.

A responsabilidade social está diretamente implícita nos princípios coletivos e individuais que medeiam as relações de convivência e de sobrevivência na sociedade democrática. Este predicativo, o qual está atrelado ao compromisso ético de lutar para não fazer da educação uma mercadoria, é intrínseco às instituições de educação superior, em razão da própria natureza delas. Com esta concepção, ou seja, quando articulada à proposta pedagógica institucionalizada em sintonia com essa perspectiva ética, a responsabilidade social transforma-se em uma prática acadêmica, cujas atividades interligam as instituições e a sociedade.

A socialização do conhecimento produzido nas instituições de educação superior concretiza-se, de fato, à medida que diferentes setores da população passam a usufruir os resultados produzidos pela atividade acadêmica. Isto ocorre a partir do momento em que a comunidade docente, no desenvolvimento de sua atividade profissional, manifesta sua preocupação com a realidade social, tornando-a visível nas salas de aula, nos laboratórios e nas atividades externas.

Em sintonia com as preocupações decorrentes da responsabilidade social das IES e de seus docentes, os autores pontuam que o cenário da sociedade atual exige um homem e uma base de valores coerentes, ou seja, um homem consciente do seu compromisso social, dos problemas e da crise que se manifestam em sua época. É com este olhar que os autores situam o despertar de um paradigma emergente, até mesmo como condição de sobrevivência da humanidade.

É significativa, entre os autores, a tendência que preconiza uma nova postura paradigmática em construção, a qual se personaliza a partir do conhecimento das especificidades, ritmos, estilos, desejos, processos, motivação e necessidades. À luz das mudanças científicas e tecnológicas que vivenciamos, os pesquisadores consideram que existem condições para a transição paradigmática, a qual tem no contexto da educação superior seu núcleo de aprofundamento.

Eles afirmam que é perceptível a urgência da utilização de metodologias abrangentes, que contemplem aspectos diversos e estejam voltadas para as

necessidades e premências do momento. Por essa razão, defendem a necessidade de se discutir, cada vez mais e intensamente, a pedagogia utilizada nas salas de aula das instituições de educação superior, pois estas são as responsáveis pela formação dos profissionais que atuarão no mundo do trabalho em constante reestruturação e inovação.

O paradigma emergente encontra-se, atualmente, conforme constatamos nos textos estudados, em um campo de tensões e contradições, ou seja, em processo de reconhecimento e validação. Importante mencionarmos que este é um percurso complexo, do ponto de vista procedimental, e não é neutro, em termos políticos.

Os autores assinalam que a mudança paradigmática em processo e articulação está associada à necessidade de se ensinar conteúdos relevantes, de forma a propiciar aprendizagens significativas com vistas à formação do homem, para que o mesmo seja capaz de aprender conteúdos e ressignificá-los, produzindo, assim, novos conhecimentos.

O modelo inovador tem como ponto de partida a compreensão de mundo como um todo interconectado e propõe uma reflexão assentada na concretude, na qual docente e discente se encontram integrados no processo de formação.

É uma visão que busca uma certa confluência dialógica com as diferentes visões de mundo, e demonstra a necessidade de uma educação global, na qual as questões éticas, humanas e sociais estejam inseridas nos temas instrutivos.

#### **4.3.4 Formação para a docência e ação do professor na educação superior: importância da dimensão pedagógica para o processo de ensino e de aprendizagem**

Devido à natureza inter-multi-transdisciplinar do conhecimento, tal como é entendido e situado na contemporaneidade, é muito presente entre os autores, especificamente aqueles que investigam a formação e a prática pedagógica para a docência na educação superior, a afirmativa de que o docente deste nível de ensino precisa de qualificação específica para o exercício desta atividade profissional. A falta ou negligência em relação a essa qualificação é fortemente questionada. Encontramos elementos de análise para esta temática em 33,4% dos textos estudados.

As funções desenvolvidas pelos docentes ultrapassam as atividades de ministrar aulas, no entanto, é no momento da aula que o ser professor tem maior relevância; isso significa compreender a docência articulada ao todo; ou seja, que o processo de ensino e de aprendizagem está em estreita relação com a pesquisa, cuja complementação acontece nas atividades de extensão.

O ensino ocupa um lugar basilar nas atividades desenvolvidas na educação superior, seja nas universidades, seja nas demais instituições. Nas universidades o ensino é pré-requisito para instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento de pesquisas e para a participação em programas e projetos de extensão; nos centros universitários e nas faculdades isoladas, o ensino é a principal atividade desenvolvida.

Segundo os autores, o processo de ensino exige muita preparação específica e a aquisição de um amplo conhecimento. Eles o consideram um processo complexo que requer o encadeamento de múltiplas determinações quanto aos objetivos delineados, os conteúdos trabalhados, os procedimentos adotados e as relações entre educação com a sociedade.

O aumento da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* é, certamente, um dado importante, revelador da crescente preocupação com a preparação de profissionais para atuação nas instituições. Embora uma leitura pouco cuidadosa possa nos levar à conclusão de que, de fato, são oferecidas oportunidades para que os profissionais estejam aptos para a docência na educação superior, a rigor, cumpre-se apenas a orientação contida na LDB atual, sobre a qual discutimos na segunda seção deste estudo.

Constatamos, nos textos estudados, que, para a profissão docente na educação superior, os autores preconizam um domínio da área de atuação, competência para estabelecer inter-relações com as demais áreas do conhecimento e compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, nas dimensões teórico-metodológicas da área educacional e psicológica. Importa-nos sublinhar que esta condição de concordância, não exclui os embates teóricos, tão necessários e saudáveis para a produção de novos conhecimentos para leituras e análises diferenciadas da realidade.

O crescente reconhecimento da importância da formação pedagógica para a docência na educação superior sinaliza que os desafios atuais colocados às instituições educativas e seus docentes são completamente diferentes dos que eram

priorizados, por exemplo, na década de setenta do século XX, ou seja, torna-se evidente que apenas o conhecimento específico e o domínio de técnicas já não são suficientes para atender às exigências do contexto atual.

A profissão docente implica saberes pedagógicos para selecionar conteúdos científicos, fazer a transposição didática desses conteúdos, compreender as relações entre ensino, aprendizagem e avaliação. Ou seja, o trabalho docente exige que os saberes específicos se imbriquem no desenvolvimento de um ensino consistente e articulado.

Por não ter, na maioria dos casos, formação pedagógica para a docência na educação superior, o docente constrói muito desses saberes ao longo de sua experiência em sala de aula, mas o faz predominantemente ao sabor de erros e acertos ou por solicitações e emergências das instituições. Essa forma de construção é preocupante, pois, quase restringindo o processo de ensino ao pragmatismo, não dá condições para que o professor dialogue com a teoria, de forma a circunscrevê-la na prática.

O docente de qualquer área do conhecimento precisa de condições específicas para desempenhar sua atividade; portanto, é evidente a necessidade concreta de se estudar; discutir coletivamente tanto as abordagens teóricas condizentes com esse ramo de atuação como o encaminhamento de situações cotidianas, sistematizando, assim, didaticamente teoria e prática.

A profissionalização continuada aparece no contexto das exigências contemporâneas como uma das possibilidades para o docente da educação superior obter formação pedagógica.

É consensual entre os autores que os programas de formação, inicial ou continuada, dos docentes da educação superior devem, necessariamente, ser desencadeados por meio de um diálogo com os envolvidos, especialmente para diagnosticar suas concepções político-pedagógicas e definir os encaminhamentos que devem ser priorizados para atender às suas expectativas.

Os ensinamentos da Didática oferecem subsídios para que o professor possa ler e compreender as questões que envolvem o processo pedagógico, ou seja, dá condições para desenvolver a atividade docente de maneira intencional e historicamente contextualizada. Durante o ensino, o docente precisa levar em conta o cotidiano dos educandos, pois o processo de ensino e de aprendizagem só se

efetiva pela contraposição do conhecimento do senso comum ao conhecimento científico.

O aluno aprende efetivamente quando é capaz de estabelecer relações entre aquilo que conhece e compreende e o novo que lhe é apresentado, articulando uma nova aprendizagem para a superação do conhecimento antigo.

A respeito da avaliação da aprendizagem na educação superior, os autores consideram que um dos princípios que a fundamentam é sua articulação ao processo de ensino e aprendizagem. Enumeram alguns critérios que devem norteá-la: coerência entre o objeto avaliado, o objetivo de aprendizagem estabelecido e o que foi ensinado; conciliação entre o momento de ensinar e o momento de avaliar; definição dos objetivos de avaliação empregados que possibilitem a formação de processos cognitivos complexos.

#### **4.3.5 Os saberes docentes: elementos constituintes da identidade e profissionalidade**

Nos estudos a respeito dos saberes docentes, agrupamos 19% dos textos estudados.

A identidade profissional é constituída por diferentes saberes, os quais estão interconectados ao que o docente vive, sente, experimenta e as significações que ele atribui a essa dinâmica. A configuração da identidade profissional é, portanto, definida por interações experienciais.

Segundo esses autores, a identidade compreende o conjunto de conhecimentos e práticas envolvidas aos saberes e as competências específicas e pedagógicas que constituem o perfil docente.

Os saberes docentes compreendem três dimensões: dos conteúdos de ensino, da natureza da profissão e do desenvolvimento profissional, os quais estão em conexão com alguns questionamentos, como os que seguem.

Como o docente compreende a estrutura do conhecimento profissional? Qual é a sua relação com a prática?

Como se relacionam entre si os conteúdos específicos da área de atuação? Como se relacionam com as demais áreas? Qual é a relação que o docente estabelece entre os saberes da formação e os da experiência?

Quais são as interferências dos contextos sociais e institucionais para o desenvolvimento profissional? Quais são as influências das concepções teórico-metodológicas nas práticas?

A base para a resposta a estes questionamentos está na busca da formação de um profissional reflexivo, questionador e aberto às inovações.

As singularidades profissionais emergem de diversos micro-contextos: da sala de aula, das instituições, dos departamentos, dos currículos.

Os saberes constitutivos da identidade docente são resultantes de processos interativos articulados aos aspectos técnicos, experienciais, pedagógicos e científicos e auxiliam o docente a sustentar suas ações pedagógicas. Desta perspectiva, considera-se que o docente, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme suas experiências, seus percursos formativos e profissionais e a necessidade de utilização dos mesmos.

Considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, os estudos buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação de uma perspectiva que priorize o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

Para diagnosticar e refletir acerca dos saberes docentes, são utilizadas diferentes opções investigativas, como entrevistas, narrativas, história oral temática, relato autobiográfico e estudos de casos. A concepção presente nestas metodologias é a de que os saberes estão interconectados aos modos de pensar e agir profissionalmente.

Os textos dos GTs que abordam esta temática indicam que os saberes se constituem em um conjunto de conhecimentos, distintos daqueles necessários em outras profissões.

A formação inicial é fundamental na construção da identidade profissional do professor. Contudo, é na atuação e profissionalização continuada que essa identidade se consolida. Os sucessos e insucessos do processo de ensino, associados às trocas de experiências, à reflexão e ao estudo, contribuem para consolidar um conjunto de modos de agir.

#### **4.3.6 Docência e prática pedagógica: apontamentos teóricos e alternativas de ações**

Neste momento de nossa análise e reflexão, abordamos as contribuições de 15,8% dos textos estudados, cujos autores indicam as suas bases teóricas e os recursos didático-pedagógicos para o desenvolvimento da ação docente.

Situamos os seguintes aspectos:

a) Importância da articulação do ensino com a iniciação científica para formação do pesquisador

A iniciação científica tem, como principal propósito, estimular a “vocação” científica e incentivar os estudantes da graduação para a pesquisa e produção de novos conhecimentos.

A prática profissional sustentada pela articulação ensino-pesquisa exige abordagens diretivas para a apresentação dos conteúdos, ou seja, ao realizar sua explicação teórica, o professor já oferece ao aluno possibilidades de investigação.

A iniciação científica, vinculada ao ensino, precisa ter necessariamente momentos de produção do aluno sob supervisão do docente.

b) O docente como intelectual dialético

Esta concepção pressupõe que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico da sua atividade; pense em como esse sentido condiciona a forma de desenvolvimento das ações no processo de ensino; o modo com que ele assimila a própria função; como interioriza os padrões ideológicos sobre os quais está sustentada a estrutura educativa. Isso tudo indica que o trabalho docente é uma tarefa intelectual.

A perspectiva dialética possibilita ao professor produzir conhecimento a respeito do processo de ensino, reconhecer e questionar a natureza socialmente construída da prática docente e o modo como esta se relaciona com a ordem social.

A reflexão dialética articula teoria e prática, explorando a natureza histórica e social da relação docente com a totalidade. Significa, portanto, estabelecer relação entre pensamento, atividade educativa e contexto social.

c) A ação pedagógica interdisciplinar

A interdisciplinaridade é uma ação articuladora de conteúdos de várias disciplinas, as quais são interconectadas por um eixo comum. A ação interdisciplinar possibilita mostrar aos discentes que o conteúdo de uma disciplina é um recorte de

um programa, no qual as especificidades estão vinculadas. Para isso, os docentes precisam ter clareza da abrangência parcial e relativa das suas disciplinas.

Etimologicamente “inter” é um prefixo derivado do latim que significa entre, no meio de. O termo interdisciplinaridade é, portanto, utilizado como possibilidade de conexão entre as diferentes disciplinas. Tem recebido diversas interpretações no contexto educacional, mas a proximidade entre elas pode ser observada em seu objetivo: superar a fragmentação disciplinar ou a dicotomia entre teoria e prática.

A prática interdisciplinar requer do docente uma leitura ampliada de sua prática cotidiana, uma vez que, com base nessa fonte de autoconhecimento e profissionalização, ele pode explorar a complexa interação entre o saber individual e o conhecimento produzido pela humanidade.

#### d) A postura docente como modelo para os futuros professores

Uma questão bastante abordada pelos autores está relacionada à cultura de formação para a docência na educação superior, uma vez que o modelo de atuação de antigos professores continua a ser muito utilizado pelos novos professores em início de carreira. Essa escolha é realizada muitas vezes sem o necessário conhecimento do significado daquela postura, do referencial teórico-metodológico que a fundamentou e, portanto, da ação docente desenvolvida, da concepção de homem e de educação implícita naquele modelo.

Nessa cultura, portanto, as práticas vão se repetindo em um processo cíclico.

Os autores que discutem essa questão observam que é importante ao docente-formador explicitar aos seus alunos o que, como e porque está ensinando determinado conteúdo escolar.

O grande diferencial constitutivo do ser professor está, portanto, no modo pelo qual ocorre essa mediação.

#### e) A função mediadora da Didática na perspectiva dialética

Geralmente atribui-se à Didática um caráter prescritivo, caracterizado por certa linearidade. A concepção de mediação, fundada na dialética, não acata essa idéia e não compactua com a idéia de que o professor seja o facilitador da aprendizagem.

No processo dialético, o educador mobiliza o educando para que supere a compreensão imediata e assuma a mediata, mas se o primeiro não aprofunda o conteúdo exigido para a formação do aluno, em determinado nível de ensino, esse processo de superação não acontece.

O docente, ao ensinar precisa inserir em sua explicação o cotidiano dos alunos para estabelecer relações que permitam a compreensão do conteúdo desenvolvido.

O processo de ensino e de aprendizagem só se efetiva pela contraposição do conhecimento que o aluno possui ao conteúdo novo que o professor veicula, ou seja, só há aprendizagem quando o educando é capaz de estabelecer relações entre o que ele sabe e o novo que lhe é ensinado. Ao fazer esse movimento é possível que ele consiga a superação por apropriação.

f) O uso de analogias e metáforas para explicação dos conteúdos de ensino

Segundo os autores, a linguagem oral e a escrita, entre as diversas formas de expressão do pensamento, podem ser expressas por meio de analogias e metáforas; as mais comumente utilizadas são os textos, mapas, gráficos, desenhos, figuras, esquemas, imagens.

O uso de metáforas e analogias faz parte do processo cognitivo humano. As analogias e metáforas, no cotidiano dos homens, aparecem a todo instante em conversas, ao se tentar explicar alguma coisa à outra pessoa, e mesmo nos pensamentos, quando os homens tentam entender algo novo. Não são, portanto, exclusivas das situações de ensino.

Em sala de aula, se adotadas com propósitos coerentes, funcionam como uma tentativa de aproximação entre o que é estranho e aquilo que é familiar para o aluno. Tal procedimento, por parte do professor, pode auxiliar o aluno a fazer uma interpretação compatível com o significado de determinados conceitos que exigem grande capacidade de abstração.

g) A relação entre cultura e aprendizagem

No âmbito didático-pedagógico, é fundamental, por parte do docente, a reflexão dialética acerca da relação entre cultura e aprendizagem.

Cultura é toda representação essencialmente humana, de significados elaborados pelo homem, reflexo de determinado momento histórico. É a capacidade de simbolização do real associada às interações sociais que a determinam, expressando-se por meio de sentimentos, costumes, idéias, hábitos, valores, técnicas, procedimentos e símbolos.

Os padrões culturais é que dão direcionamento ao homem, como espécie e indivíduo. O saber escolar é resultado dos conhecimentos tomados da cultura da sociedade, sistematizados em conteúdos de ensino. O ensino escolarizado

possibilita a aprendizagem capaz de provocar a reconstrução e o enriquecimento das formas de pensar, sentir e atuar incorporadas pelo estudante em sua cultura experiencial.

#### 4.4 FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: NOSSO OLHAR DE PESQUISADORA

Caminhamos para o encerramento desta seção bem como de nossa dissertação. Baseadas no referencial teórico que respalda nossos procedimentos metodológicos e analíticos, bem como nossas considerações, apresentamos nossa proposta de contribuição para a formação e a prática pedagógica para a docência na educação superior. Para tal consideramos:

1) os aspectos levantados na segunda seção deste estudo, na qual procuramos destacar: i) o panorama da sociedade capitalista na contemporaneidade, seu contexto histórico, e as implicações delineadas pelos encaminhamentos políticos e econômicos na ótica neoliberal; ii) os dados quantitativos que foram divulgados a respeito da educação superior brasileira e as orientações da legislação vigente, concernentes à docência para este nível de ensino; iii) uma breve abordagem a respeito das produções de renomados pesquisadores brasileiros, a respeito da formação e da prática pedagógica para a docência na educação superior.

2) os cenários sistematizados na terceira seção, especialmente as questões problematizadoras levantadas e a apresentação dos estudos realizados.

3) o panorama desta quarta seção, com relação às metodologias investigativas, os referenciais teóricos e a reflexão apresentada por eixos temáticos, a respeito dos subsídios encontrados.

É provável que a alteração da matéria, que passou a ser compreendida como energia, algo invisível, mas responsável por muitas transformações, seja uma das principais modificações ocorridas no século XX. Ao passarmos para a era da tecnologia informacional, a grande teia de relações e conexões por ela determinada trouxe uma nova compreensão das estruturas.

Este momento, dominado pela tecnologia da informação, pode oferecer à educação superior, aos docentes e discentes novas oportunidades, pois é um contexto que encurta distâncias, esclarece dúvidas e estimula a criatividade. É preciso compreendermos este momento, perceber suas múltiplas determinações e contradições e agirmos em favor da coletividade.

Por meio do trabalho que realizam no interior das relações coletivas, os homens produzem símbolos, valores e sedimentam conhecimentos circunstanciados. Todo conhecimento produzido pela humanidade - ético, estético, filosófico, técnico, tecnológico, mítico - passa por esse processo. Compreendemos que a história da humanidade é uma forma de existência permanentemente recriada.

Escolhemos algumas considerações de Sánchez Vásquez (1997), Snyders (2001), Furtado (1998) e Duarte (2001b) para retomarmos o contexto da sociedade capitalista atual:

As contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época chegaram a tal aguçamento que os homens só podem resolvê-las e garantir para si um futuro verdadeiramente humano atuando num sentido criador, isto é, revolucionário. Hoje, mais do que nunca, os homens precisam esclarecer teoricamente sua prática social, e regular conscientemente suas ações como sujeitos da história (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977, p. 47).

Para o enfrentamento de toda a problemática que vivenciamos, é necessário repensar os encaminhamentos que vêm subsidiando os diversos segmentos na sociedade pós-moderna, entre eles a educação escolar. “A nossa época é marcada pela necessidade de uma renovação do ensino, uma renovação fundamental e que não pode ser separada de uma análise da sociedade” (SNYDERS, 2001, p. 285).

Rever posições e reorientar o atual modelo dominante é um de nossos desafios e poderá ser um dos caminhos possíveis para a transformação. Furtado (1998 p. 64-65) nos auxilia nesta crença:

O desafio que se coloca no umbral do século XXI é nada menos do que mudar o curso da civilização, deslocar o seu eixo da lógica dos meios a serviço da acumulação num curto horizonte de tempo para uma lógica dos fins em função do bem-estar social, do exercício da liberdade e da cooperação entre os povos. [...] O principal objetivo da ação deixaria de ser a reprodução dos padrões de consumo das minorias abastadas para ser a satisfação das necessidades fundamentais do conjunto da população e a educação concebida

como desenvolvimento das potencialidades humanas nos planos ético, estético e da ação solidária. A criatividade humana, hoje orientada de forma obsessiva para a inovação técnica a serviço da acumulação econômica e do poder militar, seria reorientada para a busca do bem-estar coletivo, concebido este como a realização das potencialidades dos indivíduos e das comunidades vivendo solidariamente.

Com o olhar voltado para as contradições e complexidades das relações sociais que se apresentam no cotidiano da sociedade atual e, portanto, para as questões específicas da educação em todos os níveis de ensino, Duarte (2001b, p. 50) alerta:

A vida cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades que não são adquiridos de forma espontânea e natural. A escolarização torna-se cada vez mais necessária à reprodução da cotidianidade. Nota-se aqui o quanto isso é contraditório com outra tendência do capitalismo, a de não ser capaz de lidar com os grandes problemas educacionais: nos países pobres até hoje a universalização da escolarização básica não deixou de ser um direito apenas proclamado pelas constituições, não sendo realizado realmente; nos países ricos a educação também está em crise pela incapacidade da sociedade capitalista de oferecer às jovens gerações uma educação verdadeiramente humanizadora.

É nesse contexto que ele situa a perspectiva dialética do trabalho educativo:

[...] o trabalho educativo também é uma atividade que faz parte da reprodução do educador como indivíduo. E assim como qualquer outro trabalho, em se tratando de uma sociedade como a nossa, estruturada sobre relações sociais de dominação, também no caso do educador como trabalhador nos deparamos com o fenômeno da contradição (DUARTE, 2001b, p. 53).

A contradição é um elemento que o professor precisa conhecer:

[...] Ele precisa, para poder efetivar plenamente sua tarefa educativa, manter uma relação consciente para com o papel do trabalho educativo na formação daquele indivíduo-educando-concreto que tem diante de si e para com as implicações desse trabalho educativo na produção e reprodução da vida social (DUARTE, 2001b, p. 51).

Tanto o docente em formação quanto aquele que já atua na educação superior estão, portanto, inseridos em um contexto bastante complexo,

compartilhando as crescentes preocupações concernentes às exigências da sociedade contemporânea, ao desenvolvimento da própria atividade educativa e à inserção dos profissionais egressos da graduação no mercado de trabalho das diferentes áreas de profissionalização. Desta forma, enfatizamos que o professor da educação superior tem dupla função profissional, pois, para dar conta da sua própria formação e da formação de seus alunos, ele precisa sempre se adiantar às questões emergentes.

As demandas atuais para a educação escolarizada apresentam aspectos contraditórios para o trabalho educativo e formativo: i) a concepção de competência compreende capacidade de enfrentamento de questões não previstas, uso da ciência para resolução de problemas, capacidade crítica, trabalho em equipe, raciocínio lógico-formal; ii) a formação da subjetividade flexível está relacionada a saber lidar com a incerteza, com a volatilidade, com a fragmentação.

Fica evidente o desafio que acompanha a complexidade do momento que vivenciamos. São desafios que implicam a necessidade de modificações nos modos de ser e agir, demandam um movimento de continuidade e ruptura.

Ruptura, pois a luta de classes deve ser organizada por uma vanguarda e teorizada, elucidada, em afirmações verdadeiras por [...] aqueles que tiveram podido formar-se nos conhecimentos, nas perspectivas de conjunto

Continuidade, mas que não apresente qualquer falha do princípio ao fim do processo, pois as atitudes, às quais se trata de levar as massas, formam já a trama quotidiana da vida destas, formam-lhes já o esforço ininterrupto para resistirem à opressão e fazê-la recuar e para criarem uma sociedade que deixe de segregar a opressão (SNYDERS, 2001, p. 316).

A possibilidade de mudança social pela educação escolar está relacionada a outra possibilidade: a de que ela pode transformar a consciência dos homens, por meio da transmissão-apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, ou seja, ao lhes proporcionar o desenvolvimento cognitivo, ela disponibiliza instrumentos para compreensão da realidade vivenciada e, conseqüentemente, do processo de transformação.

Os processos de emancipações são estimuladores de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos.

São difíceis de se dimensionar objetivamente, pois atuam nos espaços de subjetividade e necessitam um tempo de maturação para poder produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos (CUNHA, 2006, p. 17).

Diante destas constatações, não há como abdicarmos a compreensão de que o ato educacional impõe uma atitude intencional daquele que educa: “O professor deve conduzir os alunos a noções, a formas de acção, a atitudes que eles não podem atingir por si mesmos” (SNYDERS, 1974, p. 196).

A educação escolar em qualquer nível de ensino não pode se limitar a uma relação de ensino e de aprendizagem espontâneos.

É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para formação cultural do aluno e para ajudá-lo a tomar consciência dos pontos de junção e ruptura que marcam a história humana (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 557).

Entendemos que o ato educacional é um processo relacional entre aluno, objeto de conhecimento e o professor.

O ensino é um acto comum do professor e dos alunos. Não se transmite, não se pode transmitir um pensamento, como quem lança um líquido de um recipiente cheio para um recipiente vazio; trata-se de incitar a compreender, a descobrir e, portanto, de criar uma situação em que cada um tome as iniciativas capazes de assegurarem o progresso (SNYDERS, 2001, p. 286).

Faz-se necessário que, por parte do docente, haja uma vontade explícita de intervir no processo de aprendizagem do aluno; isto se traduz numa série de decisões de ordem pedagógica e psicológica, as quais envolvem todo o processo de ensino, desde a elaboração do currículo até as práticas da sala de aula.

A experiência do aluno tem necessidade da cultura, para sair da aproximação, para se desembaraçar dos estereótipos, para conseguir a síntese dos inúmeros acontecimentos que entreviu e para se libertar da pressão difusa das ideologias dominantes. Essa experiência tem necessidade de ser guiada, o que não significa dar algumas “informações” complementares, pois também não se pode contar com o diálogo e a crítica com seus pares que, por definição, são quase tão bem formados como ele; um professor atribui-se, como fim explícito, que o vivido do aluno consiga tomar forma (SNYDERS, 2001, p. 313).

O encaminhamento dado pelo professor a um processo articulado e significativo de conhecimentos no momento do ensino é a base para que o aluno tenha possibilidade de desenvolver habilidades e atitudes. Porém, é importante observar ao docente que, nesta relação, “[...] a participação do aluno constitui o eixo do ensino, mas não pode significar que a iniciativa lhe pertença nem que a ele pertença descobrir os princípios do pensamento e da ação” (SNYDERS, 1974, p. 214). Aqui está o divisor de águas entre as tendências pedagógicas diretivas e não-diretivas.

As verdadeiras linhas de demarcação entre as pedagogias desenham-se em redor dos temas tais como confiança no saber, confiança na possibilidade de uma sistematização e de uma coerência do saber, ou fuga, cepticismo; crítica das idéias recebidas, com base numa visão ordenada do mundo, ou frouxa aceitação dos estereótipos, que se confundem tantas vezes com a ilusão de se poder recusar igualmente todas as ideologias (SNYDERS, 2001, p. 311).

A perspectiva progressista defende um processo de criação constante, refletido, reorientado e avaliado, sempre direcionado pelo professor. Na atividade docente é preciso ter clareza de que:

Entre mestre e alunos, devem estabelecer-se relações confiantes, abertas: em primeiro lugar, o professor esforçar-se-á por tomar consciência da significação do ensino para o aluno, assim como das dificuldades a vencer, a fim de uma palavra proferida ser realmente entendida marcando o ouvinte e não passando simplesmente por ele; ou, pior ainda, ser interpretada ao contrário (SNYDERS, 2001, p. 287).

A atividade docente é uma prática social e toda prática social está interconectada à dinâmica da totalidade, seja para sua manutenção seja para sua transformação.

Assim, a docência está em relação direta com uma tomada de posição quanto aos interesses, em jogo, no contexto da sociedade. Compreender a educação superior na ótica dialética altera a perspectiva epistemológica da transmissão e da produção do conhecimento articulando-o à realidade vivenciada.

A dialética recusa a opção entre conhecimentos condenados a permanecer precários, sempre incertos, incapazes de atingir o

essencial – e conhecimentos obtidos e imutáveis duma vez para sempre. Com efeito “a verdade absoluta resulta de verdades relativas” e a mediação opera através da lenta caminhada que constitui a história da humanidade (SNYDERS, 1974, p. 74).

O ensino, ao ser definido como uma prática social está relacionado a uma concepção de mundo em que é preciso pensar e produzir a ação educativa de forma articulada, colocando-a como desafio àqueles que têm um projeto e um compromisso de humanização.

A educação, concebida como prática social envolve dimensões de realidades diversas e contraditórias: “se seu saber, sua missão e sua função provocam conflitos constantes, é porque, como intelectual, o professor ocupa uma posição estratégica nas relações sociais” (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 553).

Saviani (2003) sustenta que os educadores devem articular sua ação, de maneira a identificar as formas mais desenvolvidas do saber objetivo e socialmente produzido; devem transformar esse saber objetivo em saber escolar de tal forma que possa ser assimilado pelo conjunto de alunos, a fim de que os mesmos se apropriem do conhecimento e, mais, que o utilizem para compreender a realidade em que vivem e consigam ter atitudes emancipatórias.

O docente, na perspectiva progressista, é, sobretudo, um educador, que planifica sua atuação no interior do contexto complexo da vida social e cultural, tendo clareza dos limites que a sociedade capitalista lhe impõe. Complementamos essa concepção, afirmando que

O educador é aquele que: - tem a docência como base da sua identidade profissional; - domina o conhecimento específico de sua área, articulado ao conhecimento pedagógico, numa perspectiva de totalidade do conhecimento socialmente produzido, que lhe permite perceber as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais em que o processo educacional ocorre; - é capaz de atuar como agente de transformação da realidade na qual se insere (FREITAS, 1992, p. 9).

Segundo a Pedagogia Progressista Snyderiana, a amplitude, a complexidade, a organização, a seleção dos conteúdos escolares e a maneira como o docente conduz e se relaciona com os alunos são pontos relevantes para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno em todos os níveis de ensino. A docência, portanto, em

qualquer nível de ensino, é uma atividade humana histórica e culturalmente situada, que contempla em si e para si um significado e um sentido

Entendemos que significado é a finalidade da atividade humana determinada socialmente. O sentido é o que se atribui a algo por ser uma atividade humana, ou seja, a conexão existente entre ação e o motivo da ação. É, portanto, o sentido que faz com que o docente atue profissionalmente de determinada maneira.

Quando há ruptura entre o significado social e o sentido pessoal da ação docente, em uma sociedade dividida em classes, como é o caso da sociedade capitalista, a consciência humana torna-se alienada. Basso (1994, p. 38-39) assim analisa a questão da alienação no trabalho docente:

Se o sentido do trabalho docente atribuído pelo professor que o realiza, for, apenas, o de garantir a sua sobrevivência, trabalhando só pelo salário, haverá uma cisão com o significado fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que são apropriados, visando ampliar e sistematizar a compreensão da realidade, e possibilitar objetivações em esferas não cotidianas. Neste caso, o trabalho alienado docente pode descaracterizar a prática educativa escolar.

No que se refere ao trabalho docente, se tomarmos como pressuposto a afirmação de Saviani (2003, p.13) de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, parece-nos inadequado pensar a formação e a prática pedagógica como instâncias desvinculadas da realidade social em qualquer nível de ensino.

O professor é um profissional que não só deve se responsabilizar pelo domínio da teoria como também inscrevê-la no cotidiano de sua prática. A teoria ministrada em aula deve estar articulada à materialidade que dá sustentação ao saber:

Cada vez mais, para um processo educativo efetivo, eficiente, torna-se indispensável que a teoria seja explicitada ou “demonstrada” no concreto garantindo as mediações entre o pensar e o agir na existência comum. A prática, em uma linha do tempo, é cada vez mais necessária para dar substância ao ensino institucionalizado. Ela, por ser indissolúvelmente ligada à teoria, não pode desatrelar-se de seu caráter científico, caso se proponha a resolver situações problemáticas sem ingenuidade ou subjetividade. A prática, no interior de uma instituição educativa, não pode deixar de dar

visibilidade àquilo que a teoria organizou de modo cognitivo, sistematizado. Nessa dinâmica, a exigência para uma competência profissional mais complexa torna-se mais vigorosa, principalmente dos professores em tempos de especialização (NAGEL, 2004, p. 24, grifo do autor)

Entendemos que, para responder a esse profissionalismo preconizado pela autora, a formação do professor e a prática pedagógica, para qualquer nível de ensino, devem privilegiar as seguintes dimensões: 1) domínio científico do conteúdo, que compreende a área de atuação e a relação com as demais áreas do saber; 2) profissionalização pedagógica, que abrange o conhecimento teórico das especificidades que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem; 3) definição política do ato pedagógico, que se baseia no entendimento dos interesses de classe, da não-neutralidade da ciência e da perspectiva de transformação como critério de conhecimento.

Nosella (2005, p. 229) também realiza uma discussão que se aproxima do que Nagel (2004) defende:

[...] a fusão do compromisso político com a competência técnica, no momento, significa compreender o quadro político em que se vive jamais como um quadro avulso e separado do contexto histórico geral, mas como um momento de um processo demorado, de amadurecimento de uma profunda e sólida cultura democrática.

Por que essas dimensões são importantes? Por que consideramos que as mesmas precisam ser apreendidas pelos docentes da educação superior?

O domínio científico do conteúdo é importante porque possibilita ao docente: a) a compreensão das diferenças entre a estrutura lógica do conhecimento científico e a organização histórica de sua produção; b) o reconhecimento das variáveis relevantes e as relações significativas presentes na análise de fenômenos ou na solução de problemas; c) a distinção das características do saber científico e do senso comum, sobretudo no que diz respeito à sua organização, suas questões fundamentais, seus objetivos e seus valores; d) a produção e/ou seleção de um conjunto de problemas, experimentos, textos ou material pedagógico.

A profissionalização pedagógica possibilita ao docente: a) analisar as políticas educacionais, no que diz respeito às concepções filosóficas e epistemológicas presentes nesses encaminhamentos e dos demais instrumentos normativos, sejam do Estado sejam das instituições; b) entender o projeto político-pedagógico dos

cursos de graduação; c) compreender a composição de uma matriz curricular e repensar sua postura docente; d) articular atividades interdisciplinares; e) apreender a relação entre ensino-aprendizagem-avaliação; f) utilizar os recursos didáticos adequadamente.

A definição política do ato pedagógico compreende a tomada de posição do docente diante da realidade social. É tomar partido pelas atitudes democráticas, justas, éticas, pela cidadania e humanização. Gutiérrez (1988, p. 45 ), neste sentido, observa que “[...] todo educador consciente tem de valer-se das possibilidades que lhe oferece a ação pedagógica para fortalecer em seus alunos o espírito de luta contra todas as formas de injustiça, de corrupção, de violação das leis”.

Encontramos também em Nosella (2005, p. 236) a defesa de que

Um educador competente e politicamente compromissado ensina os alunos que, se a escola do passado (séculos XIX e XX) qualificou ex-escravos e migrantes para a cidadania industrial, a escola do século XXI precisa preparar ex-trabalhadores industriais para a nova cidadania pós-industrial e virtual, criando novas formas de distribuição de riquezas além dos tradicionais salários; repondo para o currículo o clássico paradigma da totalidade: educar à filosofia e à técnica, à criatividade e à disciplina, à meditação e às atividades profissionais práticas.

Acreditamos que a definição política do ato pedagógico visa, em sua essência, que o educador esteja consciente de sua função para tornar possível um projeto alternativo em educação.

Destacamos, ainda, que os estudos de Maciel e Shigunov Neto (2004, p. 37) auxiliam-nos na defesa dessa formação tridimensional:

Esse direcionamento leva à compreensão da escola a partir da dinâmica da sociedade, como produto histórico dos homens e que mediante necessidades diferenciadas toma para si diferentes formas e propostas educacionais, em momentos também diferenciados.

Por que defendemos a tridimensionalidade formativa? É Cunha (2006, p.28) quem nos dá respaldo para essa defesa, pois segundo a autora:

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo

saberes que até então representavam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, se constituem nos alicerces de sua formação.

A tridimensionalidade formativa, já discutida na década de 80 do século XX, ainda não conseguiu se concretizar na nossa cultura de formação de docentes para a educação superior.

Historicamente, a ênfase da formação concentrou-se apenas no conhecimento específico, aproximando-se de uma concepção que privilegiava a relação causal: o bom engenheiro seria um bom professor de Engenharia; o bom advogado seria um bom professor de Direito, e assim, sucessivamente. Por muito tempo, as instituições de educação superior brasileiras contrataram, como professores, profissionais bem sucedidos no exercício de suas respectivas profissões. O que se destaca agora é que, a partir das últimas duas décadas do século XX, emergiu um movimento de ruptura com esta tendência.

Por meio de nosso estudo, constatamos indícios de que, atualmente, dois aspectos são mais privilegiados: o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico. A definição política do ato pedagógico está menos presente.

Esse aspecto é analisado por Cunha (2006, p. 23), da seguinte forma:

Como a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um certo vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional. A reflexão desses condicionantes e as possibilidades de novas alternativas vêm se configurando como um importante campo de produção do conhecimento e dos saberes docentes.

Acerca da pedagogia universitária, a autora observa que ela é um espaço de conexão de “conhecimentos”, subjetividades e cultura, “[...] exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão (CUNHA, 2006, p. 22).

Ao posicionar-se a respeito da atividade docente na educação superior, a autora analisa ainda que:

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações (CUNHA, 2006, p. 24).

Por isso, defendemos que é preciso evitar: a formação focada na técnica – saber fazer; a secundarização da formação teórica, o aligeiramento dos percursos. Para tanto, precisamos oferecer uma formação que articule os diferentes âmbitos do conhecimento: o sistema social e produtivo (dimensões sócio-históricas), os fundamentos da educação, da filosofia, da sociologia, da psicologia, das políticas, as formas de gestão, as tecnologias e as ciências da comunicação, como defendem Abreu e Landini (2003, p. 8).

[...] ao se valorizar o papel da formação no processo de profissionalização docente, devemos nos preocupar com aspectos contraditórios, tais como: a formação como momento de desalienação, sem que as práticas sociais o sejam; a formação como isenta da lógica de reprodução capitalista; o professor como singular, como sujeito que se constitui apenas pela sua formação. Ou seja, ao se idealizar a formação (escolar, em serviços, etc.), acaba-se por isolá-la das condições concretas que, na conjuntura atual, serve tanto para reproduzir o sistema quanto para instrumentalizar os professores na luta contra a proletarização.

Neste sentido, conforme argumentam Maciel e Shigunov Neto (2004), é preciso, na formação de professores, seja inicial ou continuada, articular conhecimento, pesquisa e prática para dar conta das exigências contemporâneas para o trabalho educativo escolar.

O desenvolvimento de uma proposta inovadora de atuação docente, em contraposição à racionalidade técnica, segundo Cunha (2005b, p. 13), deveria ter as seguintes características.

Na apresentação dos conteúdos, dever-se-ia focar “[...] o conhecimento, a partir da localização histórica de sua produção situando-o como provisório e relativo”.

Adotar-se uma postura docente de estímulo à “[...] análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e idéias”.

Na perspectiva da mediação, valorizar “[...] a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza”.

Apresentar os conteúdos de maneira a transmitir “[...] o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos”.

Estabelecer a articulação do processo de ensino e de aprendizagem, entendendo “[...] a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade”.

Como estratégias de ação, “[...] valorizar tanto as habilidades sócio-intelectuais quanto os conteúdos”.

Com base nos aspectos levantados pela autora, entendemos que intencionalidade, relevância, coerência, integração, reflexividade, movimento e auto-avaliação, são palavras-chave que possibilitariam a constante e necessária renovação do trabalho docente, a articulação da atividade do professor em uma perspectiva crítica progressista, e a atuação de formadores, como é o caso dos próprios docentes. Nessa abordagem teórica, de acordo com CUNHA (2006, p. 17), “atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução”.

As palavras-chave citadas adquirem significados e sentidos próprios dentro do referencial crítico progressista. Acreditamos que: “uma pedagogia progressista, pela renovação tanto do público como dos conteúdos, realiza uma bilateralidade das trocas, sem que por isso professores e alunos se façam passar por elementos intermutáveis (SNYDERS, 2001, p. 352). Porém, é importante observar o que afirma Sánchez Vásquez (1977, p. 206-207):

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais e efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Como conceber a função social do docente da educação superior nessa perspectiva crítica? Segundo Nagel (2004, p. 26), é necessário

[...] desenvolver no indivíduo uma autoconsciência gestada na compreensão da realidade social, e, por isso mesmo, capaz de mobilizar os indivíduos para ações com a menor margem de improvisação na sociedade, considera-se vital precisar com acuidade os limites e/ou possibilidades de sua atuação. Na busca da melhoria coletiva do ensino, não só o significado, a precisão de alguns termos como, principalmente, as relações entre os elementos conceitualmente analisados, precisam ser revisadas. Urge estabelecer diferenças, por exemplo, entre prática com cunho científico e prática de caráter manipulatório. Para uma educação menos retórica, mais qualitativa, torna-se, da mesma forma, importante restabelecer a unidade quebrada entre sociedade e conhecimento teórico, entre teoria e prática, entre formação profissional e produção de uma existência digna.

Feitas essas considerações, explicitamos nosso olhar quanto à formação e prática pedagógica para a docência na educação superior, definindo o significado progressista das palavras-chave citadas:

Intencionalidade: articulação das finalidades relativas à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direcionando-se na relação teoria e prática para uma formação integrada do aluno: científica, cultural, técnico-profissional, social e pessoal.

Relevância: explicitação da importância do conteúdo de ensino para a realidade profissional e social.

Coerência: posição assumida na prática em relação aos pressupostos teóricos e às finalidades de formação que orientam a atividade docente, isto é, a necessidade de sintonia entre a metodologia escolhida no processo de ensino com os parâmetros de avaliação adotados.

Integração: compreensão do currículo de forma articulada, na perspectiva da interdisciplinaridade, de modo a possibilitar ao aluno o contato com a realidade profissional e social.

Articulação: promoção, no desenvolvimento das aulas, do raciocínio complexo, possibilitando ao estudante analisar, sintetizar, criticar, deduzir, construir hipóteses, estabelecer relações, fazer comparações, detectar contradições, decidir, organizar, trabalhar coletivamente, reconhecendo-se como um ser social.

Movimento: possibilidade de compreensão e intervenção na realidade presente, com estímulo para a resolução de problemas e desenvolvimento de pesquisas.

Auto-avaliação: reflexão a respeito dos pressupostos e finalidades assumidos em relação aos conteúdos ensinados, a metodologia escolhida, os parâmetros de avaliação adotados, enfim, de todo o percurso realizado.

Finalizamos nosso olhar de pesquisadora com algumas palavras de Gramsci (1978, p. 13, grifo do autor), que consideramos adequadas para a reflexão que intentamos desencadear com esta produção teórica.

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las, por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual (GRAMSCI, 1978, p.13).

## 5 CONCLUSÃO

Eis aqui a marca do tempo. O encerramento de uma dissertação marca um tempo finito para o pós-graduando. Há o tempo inicial e o final marcado nos 24 meses de sua duração. É dentro deste tempo finito que desenvolvemos nosso trabalho, expresso nas leituras que realizamos, nos importantes encontros semanais para orientação, nas análises e reflexões que produzimos com muitos interlocutores, alguns de diferentes referenciais e outros interlocutores que comungam o mesmo referencial no qual acreditamos.

Dentro deste espaço temporal estão inter-relacionadas também todas as atividades desenvolvidas, específicas da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, que trouxeram, para nós, valiosas contribuições para a realização deste estudo: as discussões realizadas nas disciplinas obrigatórias e eletivas, o desenvolvimento do estágio de docência, a participação nos seminários de pesquisa, a apresentação de trabalhos em eventos.

Nesta etapa conclusiva, queremos registrar uma breve exposição analítico-reflexiva na tentativa de explicitarmos o significado social e o sentido pessoal que está presente em nós neste momento, tendo em vista a possibilidade de socialização deste trabalho. Significado social e sentido pessoal são aspectos relevantes para articulação da teoria e prática no referencial que adotamos e para nós, particularmente, está interconectada a eles uma alegria. Alegria snyderiana marcada pela relevância que tem para nós o trabalho docente. Queremos registrar a importância da valorização da docência, por tudo o que aprendemos com nossos professores e pelas possibilidades deixadas em aberto para seguirmos adiante.

Buscamos neste estudo olhar para a totalidade do atual contexto da educação superior brasileira, fundamentalmente por meio dos estudos acerca da formação de professores e da prática pedagógica para a educação superior, produzidos pelos pesquisadores das IES brasileiras e que foram apresentados nos GTs de Política de Educação Superior, Formação de Professores e de Didática, durante as reuniões anuais da ANPEd, no período de 2001 a 2005. Problematizamos se estes estudos têm oferecido subsídios teórico-práticos aos docentes para o enfrentamento das exigências que a atual conjuntura social apresenta e que a legislação vigente recomenda.

Antes de adentrarmos aos aspectos específicos da questão problematizadora levantada, os quais merecem ser retomados nesta etapa conclusiva, consideramos pertinente fazermos alguns apontamentos a respeito das reflexões realizadas nos três itens da segunda seção, tendo em vista os procedimentos metodológicos exigidos pelo referencial teórico que dá sustentação à trajetória desenvolvida nesta dissertação.

Gostaríamos também de salientar que concomitantemente ao processo de investigação que visava explicitar as contribuições dos pesquisadores selecionados em nossa pesquisa, tínhamos aliado à nossa concepção de pesquisadora, a questão da responsabilidade social intrínseca a esta atividade. Nesta perspectiva, circunstanciado pela metodologia de análise escolhida, nosso trabalho necessariamente teria que oferecer subsídios para a compreensão de um contexto complexo, por isso, a retomada de acontecimentos históricos que interferem no presente, a explicitação de aspectos da legislação e a apresentação de estudos realizados.

As considerações históricas, políticas, econômicas, culturais, sociais e da legislação, levantadas na primeira etapa deste estudo expressam a combinação de um conjunto de fatores que constituem as relações em que se encontram os docentes da educação superior, no exercício da sua atividade profissional e condição de atuação. São principalmente os elementos de cada um dos aspectos citados que compõem ou condicionam a definição do perfil docente para atuação na educação superior.

Quanto ao contexto da sociedade capitalista contemporânea, da era da informação, por nós abordado no primeiro item da segunda seção deste estudo, em síntese, podemos afirmar que vivenciamos um momento paradoxal. É paradoxal porque se, de um lado, no estágio em que as forças produtivas conseguem atingir um patamar de excelência no desenvolvimento técnico e tecnológico, em um período muito curto, permitindo ao homem exercer a atividade laboral em menos tempo e com necessidade de pouco esforço físico, de outro lado, observa-se que os encaminhamentos econômicos e políticos e, em seu rastro, as orientações educacionais, engendram o oposto.

Discutimos, também, que a maioria dos homens se depara cada vez mais com uma sobrecarga de horas de trabalho em uma perspectiva “flexível”, em

sintonia com as tendências neoliberais e, principalmente, em constante ameaça pelo crescente desemprego.

O mundo do trabalho passa por transformações gerais e radicais. O ritmo acelerado do reordenamento econômico em escala mundial e a modernização tecnológica e gerencial alteram completamente o perfil da oferta de empregos. O desemprego aparece como uma realidade estrutural, em vez de uma suposta disfunção do sistema econômico. Simultaneamente, novas exigências se impõem à qualificação profissional: o que se exige agora do trabalhador é que apresente e desenvolva certas qualidades que vão muito além daquelas habilidades gerais ou técnicas que os processos educativos convencionais podem oferecer (CASALI, 1997, p. 15).

Quanto aos aspectos explicitados a respeito dos documentos da legislação vigente para a educação superior brasileira, apresentados no segundo item também da segunda seção, alertamos que o docente precisa pensar a educação para além da “adaptação” que é ápice formativo proposto. A legislação ao sugerir, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que o professor seja, ao mesmo tempo, mediador e facilitador, deixa evidente a mesclagem entre teorias de diferentes bases filosóficas e epistemológicas, incompatíveis entre si. Se o docente não compreender essa (des) articulação proporcionada pela cultura hegemônica, irá harmonizar-se com ela e desenvolver, sem os conhecimentos necessários, um trabalho em sintonia com a proposta dominante.

Outro aspecto importante, diz respeito ao fato de a legislação orientar que na formação dos alunos de graduação aconteça o desenvolvimento de competências e habilidades tais como: flexibilidade intelectual; adaptabilidade contextualizada; estímulo para pensar estrategicamente; aptidão para assumir posição de liderança; disposição para tomar iniciativas; capacidade de aprender continuamente; sensibilização; atuação multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar; articulação entre saber fazer e saber conviver. Sabemos que esses aspectos são importantes, mas discordamos da maneira como estão colocados, pois as relações sociais de produção e de consumo, que são excludentes, ficam intocadas, e são elas que alicerçam e retroalimentam a sociedade capitalista. Por outro também sabemos que quanto mais ideologicamente forem camuflados esses aspectos pelas idéias dominantes, melhor será para a supremacia do sistema.

Outro componente da legislação que merece ser retomado é o atual sistema de avaliação da educação superior, pois o Sinaes não avalia somente o aluno, mas

também a instituição e o docente. Além de averiguar o que o aluno aprendeu, verifica as condições nas quais ocorreram o ensino e a aprendizagem. Também na avaliação institucional, o credenciamento ou o recredenciamento está vinculado à atuação do professor, já que na avaliação da instituição está inserido o desempenho do docente, inclusive, o pedagógico.

Verificamos, por meio dos estudos apresentados, tanto para finalizar a segunda seção, no terceiro item abordado, como ainda para a constituição dos cenários, na seção seguinte, que as características da docência são complexas em virtude das especificidades que apresenta o sistema de educação superior brasileiro, com instituições privadas e públicas, universidades e não-universidades. Discutimos, também, que a pedagogia universitária está em processo de constituição e que os estudos, neste sentido, são particularmente necessários.

Analisamos e demonstramos por meio dos estudos que a docência na educação superior emerge e se desenvolve em sintonia com os diferentes momentos históricos, ou seja, ela acompanha a trajetória da sociedade, em resposta às necessidades que se apresentam. Por isso é fundamental que o professor encare o desafio de compreender o contexto histórico para entender a realidade atual e situar-se face às expectativas desta geração, com condições de mostrar caminhos possíveis e emancipatórios para este momento que vivenciamos, alicerçando-a para o futuro.

Conseguimos correlacionar o que os autores preconizam com o movimento que vem se intensificando nos últimos anos a respeito da formação para a docência na educação superior, ou seja, que o domínio do conteúdo é apenas uma das dimensões necessárias para o desenvolvimento do trabalho docente.

Ao adentrarmos, a partir da terceira seção, no recorte específico de nosso estudo encontramos subsídios diversos para o desenvolvimento do trabalho docente na educação superior.

Na articulação do cenário de cada GT procuramos apresentar ao nosso leitor a visão de cada pesquisador. Nossa intenção, na constituição dos cenários, foi mostrar que cada texto tem uma contribuição diferente, que pode auxiliar o docente para repensar o trabalho que está desenvolvendo ou compreender a teia de relações que se alinhava no contexto de sua atividade.

Para explicitarmos as tendências dos estudos realizados procuramos evidenciá-las nos próprios subtítulos organizados para apresentação dos cenários

dos GTs. Organizamos e expressamos sínteses das questões fundamentais abordadas naquele item, portanto, a articulação dos cenários foi realizada pelas aproximações das temáticas. Nessa forma de organização os subsídios foram assim sistematizados:

No cenário delineado pelo GT Política de Educação Superior apresentamos: i) a configuração e panorama do atual sistema da educação superior brasileiro; ii) as intenções, possibilidades, impasses e perspectivas das políticas de educação superior na atualidade, iii) formação e dimensão pedagógica; profissão docente e responsabilidade social para docência na educação superior.

No cenário delineado pelo GT Formação de Professores explicitamos: i) entreolhares teóricos e experienciais para a docência, ii) reflexões em movimento, sondagens e perspectivas em tempos de reestruturação flexível a respeito da docência e formação pedagógica.

No cenário delineado pelo GT Didática abordamos: i) apontamentos para repensar a didática na educação superior; ii) a profissionalização continuada para a docência na educação superior: tendências em movimento; iii) as interdimensões do processo de ensino e de aprendizagem na educação superior: a prática pedagógica em questão.

Ao fazermos a sistematização dos cenários e estabelecermos diálogos com os pesquisadores, foi possível percebermos que as apresentações realizadas nos GTs estão em sintonia com os propósitos da associação, revelam a preocupação da ANPEd com a articulação necessária entre o ensino e as afinidades da pós-graduação e a pesquisa na área da educação. No entanto, salientamos que das regiões Nordeste e Centro-Oeste do Brasil registramos um número reduzido de contribuições e nenhuma da região Norte. Que fatores estão contribuindo para a produção dessa heterogeneidade entre as regiões brasileiras? Estão sendo oferecidas condições materiais para que os pesquisadores possam participar das discussões?

Ao apresentarmos as questões problematizadoras formuladas pelos autores nas suas produções, inseridas nos subitens dos cenários, conseguimos perceber que eles dialogam com experiências e expectativas a respeito dos problemas e tendências que se apresentam na atualidade para a educação superior brasileira.

Os pesquisadores assinalam que o contexto sócio-político-econômico e cultural, no qual a sociedade contemporânea assenta suas ações, encontra-se

complexificado de incertezas e de provisórias. No conjunto complexo dessas relações humanas observa que é preciso ressignificar o homem em sua condição humana para que, no contexto da sua situação, seja possível enfrentar o desafio que se coloca à educação superior.

Os estudos de caso a respeito da formação continuada sinalizaram a importância dos serviços de apoio aos docentes existentes nas instituições. Evidenciaram um aspecto que consideramos relevante assinalarmos – a formação didático-pedagógica dos professores é realizada basicamente no âmbito institucional.

Uma questão bastante enfatizada pelos autores está relacionada à repercussão da formação para atuação docente na educação superior. Chamam a atenção para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de caráter inovador e que permitam a apropriação do trabalho por meio da reflexão das suas ações.

Os pesquisadores não cogitam o afastamento da formação técnica específica, ao contrário, supõem agregá-la aos fundamentos educacionais para a formação do docente. Defendem que a reflexão possibilita a reconstituição da relação teoria e prática.

Abordamos a respeito das modalidades investigativas para assinalar que são inúmeras as técnicas de pesquisas possíveis na área das ciências humanas.

Os referenciais teóricos que respaldam os pesquisadores não estão explícitos em todos os textos e foi para marcar este aspecto que sistematizamos o levantamento a respeito. Nosso propósito foi esclarecer ao docente que todos os referenciais oferecem subsídios teóricos e metodológicos, mas que esses subsídios não estão alicerçados nos mesmos pressupostos filosóficos e epistemológicos, até porque se fosse assim teríamos um único paradigma.

Nossa intenção foi deixar evidente que cada referencial apresenta uma visão de homem, de sociedade e de educação diferente e, por essa razão, fizemos uma breve abordagem a respeito de cada um, porque são subsídios distintos que estão sendo oferecidos.

A compreensão da contraposição e da divergência que há entre as visões de mundo, sociedade, homem e educação é importante ao docente, para que o mesmo, ao se deparar com problemas existentes reais, possa enfrentá-los com uma clareza que lhe permita definir uma tomada de decisão coerente.

Assinalamos que este é um aspecto que o docente precisa entender e apreender para não assumir uma postura eclética, misturando bases filosóficas e epistemológicas discordantes, trabalhando com fragmentos de um ou de outro referencial.

Postulamos que evidenciar nos estudos o referencial teórico adotado deveria ser um critério a ser sistematizado pela academia, até como um aspecto da responsabilidade social do pesquisador, pois facilitaria muito ao docente, principalmente em início de carreira, buscar subsídios, sem cair em armadilhas e, sobretudo, sem chegar a proposições ou formulações tendenciosas na própria raiz.

O docente necessita de fundamentos teóricos que contribuam para que a análise de sua prática seja coerente com o referencial que ele adota. É preciso que o docente, na sua proposta educativa, compreenda como se ensina e como se aprende, fundamentando sua metodologia de trabalho em uma concepção filosófica e epistemológica, com a qual ele se identifica ou acredita, desenvolvendo sua atividade coerentemente respaldado nela.

A articulação por eixos temáticos revelou aspectos complexos e instáveis que circundam a formação e prática pedagógica na educação superior, como por exemplo, que as fronteiras existentes entre as diferentes disciplinas devem ser ultrapassadas. O trabalho interdisciplinar ganha relevância para a formação do profissional, pois possibilita uma leitura contextualizada dos conteúdos.

Acreditamos que a tridimensionalidade formativa defendida, por nós, seja uma das vias para a interdisciplinaridade, pois nesta perspectiva, a própria postura docente oferece ao aluno condições para estabelecer relações e comparações em diferentes situações; detectar contradições; fazer escolhas valorativas avaliando conseqüências; questionar a realidade; argumentar coerentemente.

Talvez, em nosso olhar de pesquisadora, não tenhamos deixado esclarecido porque acreditamos que o referencial adotado, por nós, pode subsidiar criticamente a prática pedagógica dos docentes da educação superior. A resposta para essa lacuna são as questões que um dos nossos principais interlocutores faz e que para nós, todo docente deveria autoquestionar-se para articular o significado social e o sentido pessoal da sua atividade, neste processo de ruptura e continuidade que está intrínseco ao trabalho docente. Eis as questões:

“O que é que nós queremos dizer aos nossos alunos? O que é que nós esperamos que venham a ser nossos alunos?” (SNYDERS, 1984, p. 27).

Postulamos que todo docente que optar pela tendência progressista precisa sempre realizar estes questionamentos e responder coerentemente com suas ações em sala de aula e no trato com todas as questões que envolvem a docência.

Seria com estas questões que começaríamos, por exemplo, a articulação de um trabalho de formação inicial ou continuada na perspectiva crítico progressista. Trabalharíamos com os envolvidos o significado social e o sentido pessoal destas questões. Na seqüência da trajetória faríamos um estudo aprofundado deste referencial. Os demais referenciais seriam estudados, para oferecer fundamentos visando impedir o ecletismo teórico e metodológico e possibilitar àquele que não venha a adotar o referencial crítico progressista, tenha condições de decidir, mas embasado teoricamente por outro.

Nossa postura é de que a questão fundamental que deve embasar qualquer escolha é acreditar naquilo que se está desenvolvendo. Ou seja, não adianta, por exemplo, assumir um referencial na teoria por percebê-lo como crítico ou “politicamente correto” e concretamente, isto é, no desenvolvimento da prática pedagógica, não traduzi-lo em ações emancipatórias.

Em continuidade ao processo de formação colocaríamos as palavras-chave intencionalidade, relevância, coerência, integração, reflexividade, movimento e auto-avaliação e seus respectivos significados e sentidos progressistas para subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos dos cursos, matrizes curriculares, planos de ensino, planos de aula e avaliações de aprendizagem.

Objetivamos por meio deste estudo que novas pesquisas a respeito da temática aqui discutida e refletida possam ser desenvolvidas. Para tal, deixamos duas sugestões de investigação. Um delas seria investigar e analisar, por meio de uma pesquisa de campo, os possíveis impactos provocados pelas atuais discussões dos pesquisadores a respeito da pedagogia universitária na formação e prática pedagógica para a docência na educação superior. Outra investigação poderia ser realizada a partir do desenvolvimento de um trabalho de formação articulando-se a tridimensionalidade formativa sugerida, subsidiada pelo referencial crítico progressista, para constatar junto aos envolvidos e alunos destes docentes aspectos positivos e negativos de se trabalhar nesta perspectiva teórico-metodológica.

Acreditamos que o nosso propósito foi alcançado, resta-nos dar continuidade por meio de reflexões e discussões coletivas.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ABREU, Sueli Teresinha de; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; LINHARES, Martha Prata; PARONETO, Glaura Moraes; RODRIGUEZ, Margarita V.; FARIA, Domingo Goulart de. *Grupo de apoio pedagógico e pesquisa: educadores em travessia*. Uberaba: UNIUBE, 2001.

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na construção da identidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba: vol. 4, n. 8, p. 1-12, jan./abril. 2003.

ALMEIDA, José Luís Vieira de. *A mediação como fundamento da didática*. São Paulo: UNINOVE, 2002.

ALVES, Leonir Pessate. *A pesquisa como prática pedagógica da sala de aula na educação superior*. Jaraguá do Sul: UNERJ, 2002.

AMARAL, Ana Lúcia. *As eternas encruzilhadas: de como selecionar caminhos para a formação do professor do ensino superior*. XII ENDIPE, vol. 1, 2004, p. 139-150.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso*. Jaraguá do Sul: UNERJ, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. vol. único. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar. 1988, p. 97.

ANDERY, Maria Amália Pic Abib (Org.). *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 12 ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A formação de professores como tema da produção discente dos cursos de pós-graduação (1990-1996). In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. *Saberes, sujeitos e linguagem: notas sobre o processo de construção de uma didática crítica intercultural*. Rio de Janeiro: UFRJ – PUC, 2005.

ANPEd. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2007.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ARAÚJO, Silvia Maria de; CIANALLI, Daniel Lopes. Trabalho e sobrevivência – o mundo da vida sob ameaça: racionalidade ou irracionalidade? *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF: v. 21, n. 2, p. 289-313, 2006.

AZAMBUJA, Guacira de. *Sobre os fatores colaborativos da formação docente*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

BALZAN, Newton César; JÚNIOR, João Baptista de Almeida. *O ensino superior nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas: indicadores de qualidade em questão*. Campinas, SP: PUC, 2003.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BARREYRO, Gladis Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: vol. 27, n. 96 – Especial, p. 955-997, out. 2006.

BASSO, Itacy Salgado. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de História*. Tese de doutorado em educação. Campinas, SP: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. São Paulo: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. São Paulo: Zahar, 2001.

BAZZO, Vera Lúcia. *Uma experiência de formação para professores do ensino superior*. Florianópolis: UFSC, 2005.

BECK, Ulrich. *O que é globalização?* São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura*. Londrina: UEL, 2001.

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; CAMPOS, Maria das Graças Cunha; LINHARES, Martha Prata. *O fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula*. Uberaba: UNIUBE, 2002.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BIN, Daniel. *Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do ensino superior*. Brasília, DF: UnB, 2005.

BITTENCOURT, Neide Arrias. *Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado*. Maringá: UEM, 2001.

BORDAS, Méron Campos. *Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BRASIL. *Censo da educação superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2006a.

BRASIL. Parecer nº. 776/97. Portal: [mec.gov.br/cne/arquivos](http://mec.gov.br/cne/arquivos). Acesso em: 19 jul. 2006b.

BRASIL. Decreto nº. 5773 de 09 de maio de 2006. Portal: [mec.gov.br/cne/arquivos](http://mec.gov.br/cne/arquivos). Acesso em: 19 jul. 2006c.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 14 jul. 2006d.

BRASIL. Parecer nº. 583/2001. Portal: [mec.gov.br/cne/arquivos](http://mec.gov.br/cne/arquivos). Acesso em: 14 jul. 2006e.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação Lei 10.172/2001*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 19 jul. 2006f.

BRASIL. *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Diário Oficial da União de 15/04/2004, p.3.

BREGLIA, Vera Lucia Alves. *Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas*. Rio de Janeiro: UFF, 2003.

BRZEZINSKI, Iria. Análise dos trabalhos do GT formação de professores: o que revelam as pesquisas do período de 1992 - 1998. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 18, p. 82-100, 2001.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. O que revelam os trabalhos do GT formação de professores. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; LINHARES, Martha Maria Prata; RIBEIRO, Ormezinda Maria. *A sala de aula como experiência de si*. Uberaba: UNIUBE, 2003.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90*. Campinas, SP: IE/UNICAMP, 2004.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da ANPEd: de instituída a instituinte. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 17, p. 134-138, 2001.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. Identidade e profissionalização docente: um retrato delineado a partir dos periódicos nacionais. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). *Formação de professores no Brasil (1990 – 1998)*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2002.

CASALI, A. *Empregabilidade e educação: novos caminhos no mundo do trabalho*. São Paulo: Educ, 1997.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico a prática transformadora*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. *A qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: docência e inovação através de história oral temática*. Campinas, SP: PUC, 2001.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *As políticas de educação superior no plano nacional de educação*. ANPED, 2001. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 20 jul.2006.

CHAMBOULEYRON, Ivan. (Org.). *Fórum de reflexão universitária – Unicamp: mais vagas com qualidade – o desafio do ensino superior público no Brasil*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2001, p. 65-121.

CHAUÍ, Marilena. *Convite a filosofia*. São Paulo: Ática, 2000, p. 271-277.

CHAVES, Sandramara M. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Goiânia: UFG, 2004.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Regina Maria Teles. *A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças*. Teresina: UESPI, 2001.

CRONOLOGIA dos grupos de trabalho. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 158-159, 2002.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. Universidade pública e desenvolvimento. São Paulo: *Folha de S. Paulo*, 21 de junho de 2001. Tendências e debates.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: v. 24, n. 82, p. 37-61, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, Maria Isabel. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: INEP, 2000, p.45-52.

CUNHA, Maria Isabel da; FORSTER, Mari Margarete; FERNANDES, Cleonice Maria. *Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) *Formatos avaliativos e concepções de docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005b.

CUNHA, Maria Isabel. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

DARTIGUES, André. *O que é fenomenologia*. São Paulo: Moraes, 1992.

DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 89-102, Capítulo IV – Os quatro pilares da educação.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: v.25, n. 88, p. 703-725, 2004.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou da economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender” - crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001b.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas, SP: Autores Associados, 2003, p.5-38.

DUROZOI, Gérard. *Dicionário de filosofia*. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. GT política de educação superior da ANPEd: origem, desenvolvimento e produção. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21. p. 115-126, 2001.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Sala de aula universitária: caso da nutrição – teia da administração saúde pública*. Porto Alegre: ULBRA, 2001.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Refletindo sobre uma travessia de pesquisa – práticas pedagógicas em movimento*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. *Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado*. Ribeirão Preto: CUML, 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 30. p. 47-69, 2005.

FOLHA DE S. PAULO. *Produção científica de universidades cresce 200%*. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/educacao/ultnot/estado>. Acesso em: 01 ago. 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas*. Uberlândia: UFU, 2001.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; SOUZA, Carmem Lisiane Escouto. *Os lugares e os sentidos da formação docente*. São Leopoldo: UNISINOS/UFRGS, 2004.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. *Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios*. Porto Alegre: UFRGS/ULBRA, 2003.

FRAUCHES, Celso da Costa. *LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior*. 2. ed. atual. Brasília, DF: ILAPE, 2007.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira. *Cultura e aprendizagem*. Goiânia: UCG, 2004.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Tradução de Luciana Carli. São Paulo: Editora Artenova, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p.70-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo (Org.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos de 1980 e 1990: A relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 25-53.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para formação de professores. *Revista Em Aberto*, Brasília, DF: n. 54, p. 2-22, abr./jun. 1992.

FURTADO, Celso. *O capitalismo global*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro Luiz. *Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. São Paulo: USP, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pragmatismo*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: v. 23, n. 80, p. 275-298, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética de história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HARDT, Lucia Schneider. *A docência e a vontade de verdade*. Joinville: IELUSC, 2001.

HARDT, Lucia Schneider. *Os fios que tecem a docência*. Joinville: Bom Jesus/IELUSC, 2004.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio/Instituto Liberal. 1990.

HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. *Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HOBSBAUM, Eric J. *A era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. *Paradigmas da "Sociedade do conhecimento" e políticas para o ensino superior brasileiro*. Florianópolis: UFSC/UNIVALI, 2003.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. M. O Professor Universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: INEP, 2000, p.21-34.

JORDÃO, Rosana dos Santos. *A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão*. São Paulo: FEUSP, 2004.

KOSÍK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução de Maria Luiza Carvalho e Silva. Londrina, PR: Planta, 2004.

LEITE, Denise (Org.). *Pedagogia universitária*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999.

LEITE, Miriam S. *Diversidade e saberes no ensino superior*. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo*. Rio de Janeiro: UFF, 2003.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?* Rio de Janeiro: UFF, 2004.

LOPES, Jairo de Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. *Práticas interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do ensino superior e da educação básica*. Campinas, SP: PUC, 2003.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACEDO, Jussara Marques de. *Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente*. Itapetinga: UESB, 2002.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Org.). *Formação de professores: passado, presente e futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (Org.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARIANO, André Luiz Sena. *Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd*. São Carlos: UFSCar, 2005.

MARTÍNEZ, Silvia Alícia. *Lições do passado que ressignificam o presente*. Ou pela reafirmação de uma didática do ensino superior. Campos dos Goytacazes: UENF, 2001.

MARTINS, CARLOS BENEDITO. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1980, p. 300-303.

MASETTO, Marcos. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p.61-67.

MELLOUKI, M´Hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: v. 25, n. 87, p. 537-571, mai./ago. 2004.

MISES, Ludwig von. *Liberalismo: segundo a tradição clássica*. Rio de Janeiro: José Olympio; Instituto Liberal. 1987.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília, DF: INEP, 2000.

MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Políticas públicas de qualidade universitária e a construção de espaços de participação*. Porto Alegre: ULBRA/UFRGS, 2002.

MOURA CASTRO, Cláudio. *A prática da pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1977.

NAGEL, Lizia Helena. Em questão: profissionalismo no ensino. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 23-27, jan./abr. 2004.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: v. 26, n. 90, p. 223-238, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. *Iniciação à pesquisa no ensino superior: o novo e o velho espírito científico nas atividades acadêmicas*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2001.

PACHANE, Graziela Giusti. *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência*. Aracaju: UNIT, 2004.

PACHANE, Graziela Giusti; PUENTES, Roberto Valdés. *La postura política de la universidad ante la distribución social del conocimiento: elementos para discusión*. Uberlândia: UNITRI, 2005.

PÁDUA, Isabel Campos Araújo. *Analogias, metáforas e a construção do conhecimento: por um processo ensino-aprendizagem mais significativo*. Belo Horizonte: PUC, 2003.

PAGOTTI, Antonio Wilson; PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. *O ensino superior no Brasil: entre o público e o privado*. Aracaju: UNIT, 2001.

PNUD. *Programa das nações unidas para o desenvolvimento. Relatório do desenvolvimento humano 2006*. Disponível em: <http://www.pnud.org.br>. Acesso em: 10 set. 2007.

PATRÍCIO, Patrícia Helena Santos Souza. *São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. *Formação de professores – pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PÉRET, Adriana de Castro Amedée. *O impacto das políticas públicas em educação superior e saúde na formação do professor de odontologia numa dimensão crítica*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa*. Rio de Janeiro: UFF, 2003.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. Campinas, SP: Papirus, 1993.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves. *A docência na educação superior: saberes e identidades*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP: v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação escolar: Que prática é essa?* Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. O SINAES como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação – RBPG*, Brasília, DF: v. 3, n. 6, p. 193-213, dez, 2006.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. *O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na Universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*. São Paulo: FFCLRP/USP/SP UNAERP/RP, 2005.

ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. *Sinaes: do documento original à legislação*. Uberlândia: UNITRI, 2005.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 93-115.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio Ancízar. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 9 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

SAVIANI, Dermeval. (org) *O legado educacional do século XX*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

SCHEIBE, Leda. *Pedagogia universitária e transformação social*. Tese de doutorado em educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Tradução de Marcos Santarrita. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. *A busca de uma prática pedagógica que supere a racionalidade técnica: sonho de uma noite de verão*. Florianópolis: UFSC, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. *O professor como corretor*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 4 de junho de 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 47-61.

SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

SILVA, Alberto Carvalho da. Alguns problemas do nosso ensino superior. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: v. 42, n. 2, p. 269-293, 2001.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da. *Aprendizagem e conhecimento escolar: a interface, pesquisa e docência*. Santos: UNISANTOS, 2005.

SILVA, Lenice Heloisa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli P. *A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia: modos de mediação do formador*. Campo Grande: UFMS/UNIMEP, 2004.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Bases epistemológicas e enfoques didáticos implicados na formação do educador*. Uberlândia: UFU, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; CARVALHO, Diana Carvalho de; SPONCHIADO, Justina Inês. *Investigando os saberes docentes na Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2001.

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; CARVALHO, Diana Carvalho de; SPONCHIADO, Justina Inês. *Docência e professores do ensino superior – saber especializado, regulações e implicações para o campo pedagógico*. Florianópolis: UFSC, 2003.

SNYDERS, Georges. *Pedagogia progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

SNYDERS, Georges; LÉON, Antonie; GRÁCIO, Rui. *Correntes actuais da pedagogia*. Lisboa: Livros Horizonte, 1984, p. 16-38.

SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade*. Estudo a partir de algumas biografias. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SNYDERS, Georges. Para onde vão as pedagogias não diretivas?. Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES, Sandra Regina. *A cidadania no contexto da formação de professores*. Feira de Santana: UEFS, 2005.

SOUZA, Nilson Araújo de. *A longa agonia da dependência*. Economia brasileira contemporânea (JK – FH). São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Org.). *Ensinar e aprender no ensino superior*. São Paulo: Cortez; Mackenzie, 2005.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: n. 4, p. 27-53, jan./fev. 2006.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA NETO, Vicente (Org.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS / Sulina, 2004, p. 11-28.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2006.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*. Disponível em: [www.interlegis.gov.br](http://www.interlegis.gov.br). Acesso em: 19 jul. 2006.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Boudieu: uma irradiação incontestável. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117 - 134, jan./abr. 2007.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. *A formação do professor de terceiro grau*. São Paulo: Pioneira, 1996.

VAZ, Arnaldo; MENDES, Regina; MAUÉS, Ely. *Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulinas, 1995.

VENTORIM, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino*. Vitória: UFES, 2005.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. *Revista Ensaio: avaliação políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006.

VERÍSSIMO, Luis Fernando. *Parâmetro humano*. Crônica escrita para o Fórum Social Mundial 2001. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em: 03 jun. 2007.

VILARINHO, Lucia Regina Goulart. *O ensino de didática em cursos de pós-graduação: reconstruindo uma trajetória*. Rio de Janeiro: UNESA, 2002.

## ANEXOS

### RELAÇÃO DOS RESUMOS DOS TRABALHOS E PÔSTERES (POR GT E ANO EM ORDEM ALFABÉTICA)

#### GT POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

24ª Reunião – 2001

Trabalhos

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. *Iniciação à pesquisa no ensino superior: o novo e o velho espírito científico nas atividades acadêmicas*. São Bernardo do Campo: UMESP, 2001.

O objetivo deste estudo é discutir alguns aspectos envolvidos na iniciação à pesquisa científica do aluno no ensino superior em cursos de graduação de instituições universitárias. A iniciação a pesquisa é entendida enquanto parte da iniciação científica do aluno e da sua educação científica. O foco do estudo oscila entre uma breve contextualização das práticas acadêmicas ligadas à iniciação científica nas IES brasileiras, as características de uma epistemologia contemporânea das ciências, passando por algumas questões didáticas que emergem na educação científica e na docência dos métodos e técnicas da pesquisa científica. Queremos apontar algumas contradições, elementos facilitadores e dificultadores da vivência dos novos paradigmas da ciência nas práticas acadêmicas do cotidiano universitário brasileiro.

PAGOTTI, Antonio Wilson; PAGOTTI, Sueli Assis de Godoy. *O ensino superior no Brasil: entre o público e o privado*. Aracaju: UNIT, 2001.

Os dados referentes à educação superior no Brasil, nos últimos oito anos, mostram que o ensino privado está em franca expansão enquanto o ensino público está quase estagnado. Um dos maiores problemas refere-se ao investimento. A Educação superior recebe 0,6% do orçamento da União, aproximadamente 6 bilhões de reais, enquanto isso o refinanciamento da dívida pública recebe 638 bilhões.

Frente a este quadro percebe-se que o governo federal está entregando à iniciativa privada os destinos da educação superior no Brasil. As queixas das associações de docentes e de pesquisadores são diversas: equipamentos obsoletos, má remuneração, baixo investimento em pesquisa. Duas são as alternativas, não excludentes, que precisam ser analisadas: a resistência, com o objetivo de fazer recuperar o ensino superior público e o acompanhamento e gestão, junto ao ensino superior privado.

25ª Reunião – 2002

Trabalhos

CUNHA, Maria Isabel da; FORSTER, Mari Margarete; FERNANDES, Cleonice Maria. *Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

No Brasil, o MEC apostou nos processos avaliativos como regulatórios, dando novos contornos à construção da cultura universitária, incidindo sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre a profissionalidade dos docentes universitários. A pesquisa “Formatos Avaliativos e concepção de docência”, vem propondo reflexões teóricas e incursões empíricas a respeito. Esse texto analisa o depoimento dos coordenadores de cursos de graduação cotejados teoricamente com as contribuições de Boaventura de Souza Santos, Almerindo Afonso e Thomas Popkewitz, na perspectiva de favorecer a compreensão macro e micro estrutural do momento vivido.

MOROSINI, Marília Costa; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. *Políticas públicas de qualidade universitária e a construção de espaços de participação*. Porto Alegre: ULBRA/UFRGS, 2002.

O trabalho analisa políticas públicas brasileiras de avaliação institucional para a graduação, tendo presente concepções de qualidade e lógicas subjacentes à relação Estado-Universidade. São analisadas bases analítico-interpretativa dessas relações, concepções de qualidade universitária, documentos de políticas públicas de avaliação e entrevistas de protagonistas da comunidade. Constatou-se a existência de um Sistema Nacional de Avaliação, coerente e concatenado. Os

espaços de participação da comunidade (comissões de avaliação) sofrem a interferência do campo científico profissional e da arena burocrática tensionados por oscilações e pressões de ampliação. As políticas são definidoras das concepções de qualidade, especialmente do isomorfismo, característica de um Estado avaliativo e regulador, mais do que aberto para uma lógica emancipatória.

26ª Reunião – 2003

## Trabalhos

BREGLIA, Vera Lucia Alves. *Graduação, formação e pesquisa: entre o discurso e as práticas*. Rio de Janeiro: UFF, 2003.

Texto com origem em tese de doutorado centrada na relação entre graduação, formação e pesquisa. A hipótese é de que a pesquisa pode ter uma função pedagógica no processo formativo dos graduandos. Identifica a necessidade de repensar o trabalho pedagógico e buscar novos instrumentos e metodologias para atender às exigências de uma formação que se equilibre entre as demandas do mundo do trabalho e manutenção de um caráter humanista. Trabalha a formação na graduação à luz de um modelo que alia ensino e pesquisa – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O campo empírico foi constituído pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e a população-alvo pelos professores orientadores, bolsistas e ex-bolsistas (formados de três áreas do conhecimento: Física, Economia e Psicologia). Do conjunto de dados que compuseram os resultados destaca aqueles que podem servir para futuras reflexões e problematizações acerca da formação dos graduandos e para observar as relações entre o discurso e as práticas.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. *Políticas públicas de educação superior: compromissos, cooperação e desafios*. Porto Alegre: UFRGS/ULBRA, 2003.

O trabalho identifica e analisa compromissos com a educação superior que orientam as políticas públicas de educação superior no novo governo e a construção

de cooperações para enfrentar desafios. São analisados o Programa de Governo (PGL) “Uma Escola do Tamanho do Brasil” e seus compromissos, notícias veiculadas em jornais e revistas brasileiros e estatísticas oficiais. O trabalho se assenta em Boutinet (2002), na descentralização de políticas (Huter, 2002) e em conceitos de qualidade. Os compromissos identificados privilegiam a ampliação do papel do Estado, a qualidade como construção coletiva e a descentralização. Os movimentos de cooperação expressam convergências política, de investimentos, internacional e avaliativa. Os desafios apontam mecanismos distributivos que preservem a qualidade; ampliação do acesso sem prejuízo de condições; justatensão entre a lógica de qualidade. Como conclusão é desafiante administrar o indesejável e transformá-lo em impulsionadores de horizontes democráticos.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. *Paradigmas da “Sociedade do conhecimento” e políticas para o ensino superior brasileiro*. Florianópolis: UFSC/UNIVALI, 2003.

O ensino superior brasileiro, notadamente na década de 90, sofre as influências da “sociedade do conhecimento” que, em decorrência do processo de globalização, do fortalecimento das redes de informação e das revoluções tecnológicas, tem assumido a dimensão de um fenômeno abrangente que se expressa em todas atividades da vida social. O presente estudo tem o propósito de discutir a manifestação desse fenômeno na universidade, mediante a análise das orientações expressas nas políticas para o ensino superior, especialmente as que se referem à avaliação da pós-graduação nesse período. Institucionaliza-se, desde então, um modelo universitário lastreado na lógica do mercado, que contribui para a descaracterização das funções do docente e do pesquisador, transformando-os em gerentes competitivos, pressionados a alimentar estatísticas por meio da produção científica. Nesse paradigma, o conhecimento produzido justifica-se por sua adequação empírica e por sua utilidade instrumental. Logo, do conhecimento anunciado importa seus conteúdos mais superficiais e imediatamente disponíveis para o consumo, um tipo de *fast-food* gnosiológico, no qual as possibilidades de crítica e de compreensão das relações que engendram a sociedade são de diminuídas e o agir humano imobilizado.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo*. Rio de Janeiro: UFF, 2003.

O presente trabalho constitui parte do projeto de pesquisa “Política Educacional e Utilização das Novas Tecnologias na Educação Superior” vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFF e ao “Coletivo de Estudos sobre Política Educacional”. Tem como objetivo analisar alguns dos principais elementos das políticas promovidas pelos organismos internacionais, principalmente, UNESCO, BM e OMC, e apresentar os principais desafios colocados pela possibilidade de efetivação das ALCA para a educação superior na periferia do capitalismo. Construímos como hipótese orientadora que o crescente processo de mercantilização da educação superior na América Latina se efetiva através das parcerias entre empresas norte-americanas e européias com as universidades latino-americanas, da expansão do número das universidades corporativas e da ampliação dos cursos de educação superior à distância.

SGUISSARDI, Valdemar. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

Este texto visou demonstrar a hipótese de que ocorre hoje, no Brasil, uma contraditória superposição de modelos universitários, e, ao mesmo tempo, o trânsito para uma universidade – “pública” e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva. A consistência desta hipótese de trabalho é buscada mediante um diagnóstico da educação superior no Brasil e das mudanças por que passou na última década. Com isto tenta-se compreender não apenas a trajetória recente da organização do subsistema no país mas, também, como, hoje, sua atual configuração se funda em específicas concepções de universidade (e de suas funções); como se ancora em conceitos e teses a respeito do ethos acadêmico, do valor agregado do conhecimento, do papel do Estado e do mercado na alocação de recursos no campo dos direitos da cidadania ou dos serviços sociais, entre outros, que se encaixam nos próprios fundamentos do atual ajuste neoliberal da produção e do Estado.

## Pôsteres

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; CARVALHO, Diana Carvalho de; SPONCHIADO, Justina Inês. *Docência e professores do ensino superior – saber especializado, regulações e implicações para o campo pedagógico*. Florianópolis: UFSC, 2003.

A docência no ensino superior é o tema do trabalho resultante da pesquisa Saberes docentes dos professores do ensino superior: um estudo na UFSC. Resgata a reflexão sobre a natureza da configuração do trabalho docente como múltiplas atividades inter-relacionadas e moldadas na confluência de diferentes forças sociais. Por meio de formulários aplicados junto a docentes de todos os Centros da Universidade Federal de Santa Catarina, identificou-se um conjunto de disposições e práticas coerentes com a idéia de que a docência se firma no domínio dos saberes profissionais, restando às expectativas indicadas por algum tipo de formação pedagógica um caráter marcadamente instrumental. Os processos definidores de financiamento das atividades acadêmicas, sob a lógica do mercado, e as regulações de salário por meio de mecanismos, dimensionam as atividades docentes na perspectiva imediata da quantificação, também na UFSC. Deslegitimase, assim, em continuidade histórica, o campo pedagógico e compromete-se a própria natureza do trabalho acadêmico – e portanto, também a docência – na medida em que negam as subjetividades, as mediações sociais e o projeto de sociedade aí implicados.

27ª Reunião – 2004

## Trabalhos

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90*. Campinas, SP: IE/UNICAMP, 2004.

Este texto tem como objetivo discutir a relação entre a agenda neoliberal e a implementação da política pública para o ensino superior no Brasil nos anos 90. A hipótese central é que apesar dos constrangimentos de ordem econômica e política, esta política não foi resultado exclusivo da intervenção externa. O BIRD é um ator

que, apesar de amplos recursos de poder, não consegue se impor por completo à agenda governamental e ao processo decisório. Na primeira parte, o texto pretende expor os principais pressupostos teóricos da agenda neoliberal. Em seguida, procura estruturar o ambiente, no qual o ensino superior se insere, para compreender quais as opções, as restrições e as motivações de mudança ou continuidade da política pública. Na última parte, a investigação segue para esta política, de formas a traçar um paralelo entre seus elementos constitutivos e as recomendações do BIRD. A intenção é examinar as semelhanças e as divergências na agenda governamental e na agenda sistêmica neoliberal.

HARDT, Lucia Schneider. *Os fios que tecem a docência*. Joinville: Bom Jesus/IELUSC, 2004.

Este trabalho resulta de uma investigação que tem por foco o estudo sobre a docência no ensino superior. A reflexão deseja colaborar com um movimento nacional, que vem discutindo a questão da formação do(a) professor(a). Os dados coletados para o estudo são oriundos da análise de documentos, entrevistas e observação de sala de aula em uma instituição de ensino superior. Foram priorizados no estudo três aspectos da docência: análise dos planos de trabalho e sua relação com o conhecimento; verificação da existência de diferentes estilos de docente, avaliação das políticas de educação continuada. O texto destaca uma possível relação entre a docência e a estética, que implica a capacidade de jogar com a verdade de um outro jeito, analisando os fios que tecem a docência para além da lógica institucional. Olhar para esta paisagem maior implica estar disposto a dar um outro lugar para o docente, reencantar esses sujeitos para que possam, coletivamente, mobilizar-se para a busca de um compromisso novo com a sociedade no que diz respeito à educação.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital?* Rio de Janeiro: UFF, 2004.

O texto analisa elementos da proposta do Governo Lula de utilização da educação à distância como estratégia de “democratização” do acesso às instituições públicas do ensino superior. Aborda o papel das inovações tecnológicas no cenário

da mundialização financeira e os eixos principais do projeto de desenvolvimento do Governo, onde se inserem a política de educação e de ciência e tecnologia. Apresenta como hipótese que a lógica que atravessa a proposta de ampliação do acesso à educação via educação à distância omite uma estratégia de aprofundamento da privatização da educação pública brasileira, aspecto, inclusive, diretamente relacionado com as diretrizes da Organização Mundial do Comércio – OMC e a implantação da Área de Livre Comércio das Américas – ALCA.

PACHANE, Graziela Giusti. *Políticas de formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência*. Aracaju: UNIT, 2004

A formação exigida para docência no ensino superior tem se concentrado no conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, seja ele prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/ epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. Iniciativas no sentido de oferecer ao (futuro) professor universitário maior preparo em relação à atividade docente são ainda esparsas. Num momento em que o Brasil se propõe a discutir os rumos da Universidade por meio da Reforma Universitária, consideramos de suma importância abordar esta temática e alertar para a necessidade de que maior atenção seja dada à formação pedagógica do professor universitário. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação pedagógica do professor universitário, buscando oferecer subsídios para ampliar a discussão sobre esta temática. Para tanto, apoiamo-nos na literatura nacional e internacional e nos resultados do Programa de Estágio e Capacitação Docente (PECD), realizado na UNICAMP entre 1993 e 2000, um programa que se destaca por seu caráter inovador, sua estrutura e organização, bem como pelos resultados obtidos. Apresentamos, sinteticamente, as razões pelas quais a formação pedagógica do professor universitário tem sido negligenciada ao longo da história e os aspectos que apontam para a necessidade desta formação ser tomada de modo mais sistemático. A seguir, passamos à análise do PECD, e, por fim, apresentamos alguns questionamentos, possíveis fontes para novas reflexões, novos estudos e/ou desdobramentos do presente texto.

28ª Reunião – 2005

## Trabalhos

BAZZO, Vera Lúcia. *Uma experiência de formação para professores do ensino superior*. Florianópolis: UFSC, 2005.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa em andamento e visa a apresentar e discutir uma experiência de formação de professores do ensino superior desenvolvido na década de 1990 na Universidade Federal de Santa Catarina. O trabalho relaciona o surgimento de demandas por formação às primeiras constatações oriundas dos recém-implantados processos de avaliação institucional das universidades, os quais, imediatamente, colocaram a necessidade de se fazer uma ampla discussão sobre o ensino de graduação. É sobre as influências dessa avaliação na percepção de que era importante investir na formação pedagógica dos professores do Ensino Superior que o presente texto vai tratar, focalizando os Programas de Formação Pedagógica para os Docentes da UFSC – PFDs realizados nos anos 1990. Nas considerações finais, sugerem-se algumas propostas de formação para os professores do Ensino Superior com base em recentes experiências e em bibliografias que tratam do tema.

BIN, Daniel. *Subordinação funcionalista ao capitalismo neoliberal e mercantilização do ensino superior*. Brasília, DF: UnB, 2005.

Neste artigo discute-se o tema ensino superior e sua subordinação funcionalista ao mercado capitalista neoliberal. No atual estágio do capitalismo, a educação surge aos olhos do capital com dimensão de importância estratégica, sendo, por isso, objeto de abordagens que visam à imposição de uma lógica de mercado a qualquer relação social. Dentre essas abordagens, uma se refere à estratégia de ter a educação como meio de imposição da ideologia neoliberal e de formação de mão-de-obra altamente capacitada, porém, composta por trabalhadores domesticados segundo essa ideologia. A outra abordagem, que, de certa forma, decorre da primeira, se refere ao tratamento dado ao ensino superior como meio de exploração capitalista, o qual surge a partir da percepção de que a educação é cada vez mais valorizada pela indústria moderna. Com o apoio de dados empíricos,

porém sem tomá-los como absolutos e suficientes para fundamentar a nossa argumentação, conclui-se que o ensino superior tem sido utilizado como instrumento de apologia ao credo neoliberal, e, também, como mais um mecanismo de acumulação capitalista.

BORDAS, Mério Campos. *Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

Este trabalho trata do desempenho docente de Professores do Ensino Superior. É uma tentativa de reflexão compromissada em buscar respostas às seguintes questões: *Ensinar, na universidade é ocupação ou profissão? Pode um professor universitário assumir sua “professoralidade”?* A busca de respostas a tais perguntas é decorrência imediata da preocupação com a melhoria do Ensino Superior a partir do pressuposto de que sua qualidade significaria tornar o ensino universitário um instrumento de construção de um profissional cidadão, ou seja, um profissional responsável e comprometido com mudanças sociais. O presente artigo, resultado de investigação sobre um programa institucional de capacitação de professores universitários, procura veicular essa perspectiva, trabalhando com os saberes próprios da área da educação junto a docentes ingressantes na universidade. Apresenta, então, discussões que se propõem a examinar os efeitos do referido programa sobre o desempenho dos participantes. O recorte aqui apresentado refere-se apenas a sua última edição, realizada entre 2003 e 2004.

PACHANE, Graziela Giusti; PUENTES, Roberto Valdés. *La postura política de la universidad ante la distribución social del conocimiento: elementos para discusión*. Uberlândia: UNITRI, 2005.

En el texto se discute la postura política de las universidades ante la distribución social del conocimiento. Para esto, se analiza el sentido del término *conocimiento*: se explicita el impasse de las universidades entre democratizar el acceso al conocimiento o aliarse a los intereses del mercado; y se discute el papel de los profesores en la conducción de los rumbos de la universidad. Se considera al profesional de la educación el principal responsable por las políticas internas de la universidad y se cuestiona si los mismos están preparados para gestionarlas a partir de la idea de que las instituciones de educación superior son también responsables

por la distribución social del conocimiento por ellas producidos. En conclusión, se apunta para la importancia y necesidad de la formación del profesorado con vistas a la comprensión de su responsabilidad social en la lucha por la democratización al acceso a los nuevos conocimientos y tecnologías, bien como a alternativas sustentables para una vida mejor.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. *Sinaes: do documento original à legislação*. Uberlândia: UNITRI, 2005.

No início do governo Lula, foi constituída a Comissão Especial de avaliação da Educação Superior (CEA) com o objetivo de elaborar uma nova proposta de avaliação. O texto tem como propósito discutir e apresentar a hipótese de que a legislação que instala o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é diferente da Proposta da CEA, apesar de serem apresentadas como interligadas. O estudo tem como fontes primárias os documentos: “Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior”, da CEA, e “Diretrizes para a avaliação das instituições de Educação Superior”, da CONAES, a Lei 10.861 que institui o SINAES e a Portaria MEC 2.051 que o regulamenta. Conclui-se que o conteúdo da Proposta e da legislação constitui um avanço por criarem um sistema integrado de avaliação; que as diferenças entre a Proposta e a legislação são conseqüências das concepções da função da avaliação adotadas em cada uma delas, respectivamente, a de formação e a de controle; e que uma das causas das diferenças reside no fato de que no governo Lula não há consenso a qual função a avaliação deve atender.

## **GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

24ª Reunião – 2001

Trabalhos

FONSECA, Selva Guimarães. *A formação do professor de história no Brasil: novas diretrizes, velhos problemas*. Uberlândia: UFU, 2001.

Este texto reúne algumas reflexões, resultado de pesquisas, acerca da formação docente e das práticas de ensino de História no Brasil. Especificamente, apresentaremos uma análise da formação inicial de professores de História, abordando as seguintes questões: quais os paradigmas de formação têm norteado as práticas dos Cursos Superiores de História? O que propõe o texto/documento das Diretrizes Curriculares para os Cursos de História, produto das novas políticas educacionais do MEC, para a formação inicial de professores? Como se articulam as questões da formação inicial/universitária, a construção dos saberes docentes e as práticas pedagógicas no ensino de História? Pretende-se contribuir para o debate acerca das relações entre a formação inicial, os saberes e as práticas escolares.

HARDT, Lucia Schneider. *A docência e a vontade de verdade*. Joinville: IELUSC, 2001.

O artigo tem como propósito iniciar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas considerando o contexto do Ensino Superior. O foco de atenção é a análise das propostas curriculares das diferentes disciplinas que constituem os cursos de Enfermagem, Comunicação Social e Turismo do Instituto Superior Luterano de Educação de Santa Catarina (IELUSC). A partir da perspectiva foucaultiana foi possível verificar uma tendência: a vontade de verdade por parte dos docentes ao organizarem suas trajetórias de trabalho. Neste entorno o artigo levanta algumas provocações direcionadas tanto aos docentes quanto à instituição, com vistas à relativizar uma determinada ordem do discurso pedagógico. Além das provocações, alguns encaminhamentos que destacam a necessidade de problematização de nossas práticas educativas constantemente.

VAZ, Arnaldo; MENDES, Regina; MAUÉS, Ely. *Episódios e narrativas de professores: experiências e perspectivas docentes discutidas a partir de pesquisa sobre conhecimento pedagógico de conteúdo*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

Neste trabalho trataremos do desafio de superar concepções tradicionais de saber, concepções em que há uma “*exigência de racionalidade*”. Discutimos as idéias de autores que sugerem o recurso à narrativa como um modo de superar tais concepções tradicionais. Apresentamos dessa maneira uma fundamentação teórica para a perspectiva de trabalho em que se procura lidar com o conhecimento prático

dos professores. Descrevemos o modo como aprendemos a ouvir as narrativas desses professores. Em seguida, para exemplificar tal processo, apresentamos dados obtidos com a técnica de grupo focal como exemplo de investigação desenvolvida com base em narrativas. Ao procedermos à análise de suas narrativas, podemos fazer inferências tanto sobre aspectos técnicos, quanto sobre valores éticos e políticos dos professores.

## Pôsteres

ABREU, Sueli Teresinha de; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; LINHARES, Martha Prata; PARONETO, Glaura Moraes; RODRIGUEZ, Margarita V.; FARIA, Domingo Goulart de. *Grupo de apoio pedagógico e pesquisa: educadores em travessia*. Uberaba: UNIUBE, 2001.

Este trabalho descreve a travessia de educadores que constroem uma pesquisa qualitativa sobre o apoio pedagógico prestado aos professores da Universidade de Uberaba. Um professor que se debruça sobre o conteúdo da própria experiência é o que se busca nas diferentes atividades de formação de professores dessa instituição, através do seu Instituto de Formação de Educadores. Se for ressaltada a importância dessa postura, então, nada mais natural que evoluíssemos, de um serviço de apoio pedagógico, para a criação de um Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa que busca, através do olhar e da troca de olhares sobre a prática, desencadear a ação-reflexão-ação de todos os envolvidos. Os primeiros resultados de aproximar leituras, sensibilidades e percepções de tudo que é feito estimulam a abertura desse espaço epistemológico para uma permanente reconstrução do saber e inovações da prática pedagógica.

COUTINHO, Regina Maria Teles. *A prática pedagógica do professor-formador: desafios e perspectivas de mudanças*. Teresina: UESPI, 2001.

Este estudo tem como foco a formação do professor-formador, tendo sido pautado em dois tipos de investigação; a teórica, com a finalidade de aquisição de conhecimentos referentes à formação do professor, conhecimento de áreas afins que sirvam de subsídios à temática investigada; a teórico-prática que teve como objetivo desvelar problemas na prática pedagógica dos professores e quais as suas perspectivas de mudanças. Nessa investigação de natureza qualitativa selecionei os

informantes, tendo por critério sua titulação e, como instrumento de coleta de dados, a entrevista audiogravada. Dentre essas situações, destacam-se a dicotomia entre teoria e prática, entre formação inicial (licenciatura) e formação do professor-formador (formação continuada) e da pesquisa com o ensino.

GHEDIN, Evandro Luiz. *Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. São Paulo: USP, 2001.

A formação de professores orientada por um positivismo pragmático impõe uma razão técnica e um modelo epistemológico de conhecimento prático que negligencia o papel da interpretação teórica na compreensão da realidade e na prática formativa dos docentes. É preciso transpor o modelo prático-reflexivo para uma práxis dialética que compreenda as razões de uma ação social. A epistemologia da prática limita o horizonte da autonomia, que só se torna possível com a emancipação da crítica. A reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes, o modelo crítico, como alternativa de mudança, propõe um processo de oposição e resistência a uma missão inscrita na definição institucional do papel docente, que se insere num contexto social a ser transformado.

25ª Reunião – 2002

Trabalhos

MACEDO, Jussara Marques de. *Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente*. Itapetinga: UESB, 2002.

O artigo discute a formação docente no Brasil frente às transformações recentes ocorridas no mundo do trabalho. Indica a ocorrência de mudanças substanciais na política de formação docente implementadas pelo Estado brasileiro a partir de meados dos anos de 1990. Compreende que esse conjunto de mudanças visa a redefinição do trabalho docente para adequá-lo às atuais demandas de formação do novo tipo de trabalhador/cidadão. Destaca, principalmente, a ação política de formação de novas competências docentes, com vistas à geração de uma

nova cultura escolar, fundada nos ideais de flexibilização e adequação dos sujeitos sociais às novas demandas do mercado de trabalho.

## Pôsteres

BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; CAMPOS, Maria das Graças Cunha; LINHARES, Martha Prata. *O fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula*. Uberaba: UNIUBE, 2002.

O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula, curso que se insere em um programa de formação continuada de professores de diferentes cursos de graduação, constituiu-se em objeto desta pesquisa. Procurou-se investigar como o apoio pedagógico oferecido se reflete no trabalho docente, se nele provoca mudanças e que tipo de transformações ocorrem. Os dados foram obtidos a partir das memórias das aulas, dos depoimentos dos professores-cursistas e da análise dos trabalhos por eles realizados. Da categorização dos resultados observou-se que a reflexão realizada pelos docentes do curso refletiu-se, nos cursistas, em propostas e ações de diversas formas de integração e transformação.

26ª Reunião – 2003

## Trabalhos

LOPES, Jairo de Araújo; ARAÚJO, Elizabeth Adorno de. *Práticas interdisciplinares: um estudo sobre a fala de professores do ensino superior e da educação básica*. Campinas, SP: PUC, 2003.

A Universidade tem se preocupado, nos últimos anos, com o desenvolvimento de pesquisas sobre prática interdisciplinares, tendo em vista o grande esforço se superar uma visão acerca da ciência, do homem e do mundo, marcada pela fragmentação do conhecimento. Na escola de ensino básico, os professores esforçam-se para atender às diretrizes oficiais que recomendam estas práticas. Este trabalho faz um estudo das concepções de interdisciplinaridade e da forma de conceber práticas interdisciplinares no universo escolar, tendo como base as informações coletadas em entrevistas com professores do ensino superior, das áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, mais propícias à

ocorrência de tais práticas, e com professores da educação básica da área de Matemática. O estudo proporcionou a verificação de pontos de distanciamento entre os dois universos e sinaliza caminhos para solucionar problemas que afetam os dois segmentos da educação formal.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa*. Rio de Janeiro: UFF, 2003.

O presente texto é um ensaio de pensamento que ao focalizar a formação de professores, numa perspectiva de resgate da memória e de recriação de saberes e fazeres de uma comunidade local, toma a categoria memória-trabalho, como elemento articulador de práticas educativas que, ao resgatarem no cotidiano da escola o compartilhar de experiências, memórias e narrativas, reinventam as relações escola-comunidade. Walter Benjamin e Boaventura Santos, nos ajudam a tecer argumentos em favor do resgate das experiências compartilhadas e dos saberes que emergem de tais experiências, como alternativas epistemológicas para o desenvolvimento de uma prática educativa, que ao resgatar a memória local, reinventa a escola como uma comunidade investigativa. Na perspectiva da comunidade investigativa, o trabalho com a formação de professores exige, um mergulho nas memórias, histórias e narrativas do cotidiano, exige o reconhecimento de que, as escolas ainda podem ser espaços privilegiados para produção de subjetividades potencializadas capazes de investir na recriação de saberes, histórias e memórias e na construção de narrativas alternativas e utopias, que nos possibilitem reinventar o mundo a partir do lugar.

Pôsteres

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; BERNARDES, Sueli Teresinha de Abreu; LINHARES, Martha Maria Prata; RIBEIRO, Ormezinda Maria. *A sala de aula como experiência de si*. Uberaba: UNIUBE, 2003.

Neste trabalho analisamos as práticas discursivas de um curso de formação continuada de professores, cujo objetivo é promover o contínuo aperfeiçoamento docente, partindo da reflexão da prática educativa. Na análise dos dados obtidos a partir do registro das aulas e Trabalhos de Conclusão de Curso e entrevistas semi-

estruturadas, privilegiou-se a reflexão que o sujeito faz consigo mesmo, considerando a ênfase dada pelos professores-cursistas a esse aspecto. A experiência de si, conforme Foucault, foi aplicada nessa análise, cujos resultados apontam mudanças não apenas no que o professor-cursista sabe ou faz, mas na sua maneira de ser em relação à vida e ao seu trabalho docente. Esse apoio pedagógico provocou tanto nos cursistas, como naqueles que ministraram o curso, o questionamento do já feito, dito e pensado, Isso pode ser percebido nas diferentes tentativas de transgressão, quando tanto uns quanto outros narram suas atividades dentro ou fora do curso.

27ª Reunião – 2004

Trabalhos

JORDÃO, Rosana dos Santos. *A pesquisa-ação na formação inicial de professores: elementos para a reflexão*. São Paulo: FEUSP, 2004.

A pesquisa-ação tem sido implementada sob diferentes enfoques e concepções, em trabalhos nas áreas de Ciência Social e da Educação, havendo muita confusão sobre sua utilização, contribuição e validade. Tendo como referência esses diferentes enfoques, bem como seu potencial formativo, pretendemos com o presente trabalho, de caráter teórico, analisar o uso da pesquisa-ação na formação inicial docente, a partir do levantamento de questões de natureza conceitual e metodológica, feito com base em autores que influenciaram fortemente o movimento do professor-pesquisador, ou seja: Lewin, Stenhouse, Elliott, Carr, Kemmis e Zeichner. Advogamos que, independente da vertente adotada, o uso da pesquisa-ação traz benefícios à formação inicial de professores, na medida em que contribui para a aquisição do conhecimento de diferentes naturezas, isto é, tanto no âmbito pessoal, profissional, como no político e social. Tais contribuições, no entanto, demandam o respeito aos pressupostos básicos da pesquisa-ação: a produção teorizada de conhecimentos sobre a prática educativa, com a ressignificação das teorias sobre ela; a condução da pesquisa pelas pessoas implicadas na situação investigada e o compromisso com a melhoria do ensino, como prática social.

SILVA, Lenice Heloisa de Arruda; SCHNETZLER, Roseli P. *A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia: modos de mediação do formador*. Campo Grande: UFMS/UNIMEP, 2004.

No presente trabalho investiga-se a prática docente de um formador de disciplina científica específica, de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas, no sentido de verificar como os seus modos de mediação promovem a constituição docente de seus alunos, futuros professores e, em particular, a elaboração de conhecimentos científicos. Fundamentada teoricamente em uma perspectiva histórico-cultural, e metodologicamente em uma análise microgenética do processo de ensino investigado, evidencia-se a importância daquele formador na constituição docente de futuros professores pois, seus modos de mediação constituem um modelo docente a ser por eles imitado, conforme seus próprios depoimentos.

#### Pôsteres

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; SOUZA, Carmem Lisiane Escouto. *Os lugares e os sentidos da formação docente*. São Leopoldo: UNISINOS/UFRGS, 2004.

A pesquisa, “Formação docente: da lógica profissional à lógica acadêmica”, investigou a formação dos professores a partir dos saberes produzidos pela própria prática destes profissionais, pretendendo, através desses saberes, analisar a formação de educadores na academia, intensificando o diálogo Escola/Universidade. O presente texto propõe-se a uma reflexão sobre o lugar e o sentido do conhecimento produzido por professores e alunos do Curso de Pedagogia, ênfase séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como por docentes que atuam nas séries iniciais do município de São Leopoldo/RS. Observações, diário de campo e entrevistas coletivas e individuais foram utilizados como instrumentos dessa investigação. Três eixos tensionais se evidenciaram: relação teoria/prática, conhecimento/ação e formação universitária/formação profissional. Resgatar o teórico naquilo que ele tem de questionador e superador de práticas de sendo-comum, sem negar sua dinamicidade e complexidade, é fundamental. Portanto, por em confronto as lógicas da formação universitárias e da formação profissional, nas suas especificidades e diferenças, poderá qualificar a educação e a formação docente.

28ª Reunião – 2005

## Trabalhos

PÉRET, Adriana de Castro Amedée. *O impacto das políticas públicas em educação superior e saúde na formação do professor de odontologia numa dimensão crítica*. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2005.

Analisou-se o impacto das políticas de educação e saúde na formação de professores em odontologia verificando se priorizam a acumulação de conhecimentos especializados ou se permitem formação crítica direcionada para prática social de saúde. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) de documentos educacionais (LDB, Decreto 3860/01, CAPES) e da saúde (SUS, Resolução 196/96), priorizando à pesquisa e tecnologia e à relação ensino e pesquisa. Apesar de a LDB 9394/96 apresentar espaço para o desenvolvimento de uma dimensão crítica através da autonomia universitária, isto pode não ocorrer. Ela é regulada pelos critérios avaliativos da CAPES voltados para a produtividade. Entretanto, encontrou-se nos documentos da saúde meios para transpor este obstáculo através do controle social e ético. Também a possibilidade de se integrar ensino e pesquisa, presente em todos os documentos, constitui um elemento para que o professor adquira competências que o levem a refletir sobre o seu papel de forma a contribuir para uma odontologia voltada para o social.

SOARES, Sandra Regina. *A cidadania no contexto da formação de professores*. Feira de Santana: UEFS, 2005.

O presente artigo versa sobre uma pesquisa descritiva e exploratória que teve o objetivo de identificar as concepções de cidadania predominantes, nas representações dos formadores de professores, no caso, dez docentes de um curso de licenciatura de uma universidade pública. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semidirigidas e tratados pela análise de conteúdo do tipo temático. A discussão dos resultados se apoiou em um quadro de referência que conceitua dois modelos de cidadania mais freqüentes na literatura brasileira, nomeados neste estudo de cidadania de direitos restritos e cidadania como construção social. Essa discussão forneceu novos elementos sobre a formação para a cidadania na sala de

aula na universidade e permitiu identificar a predominância, nas representações de cidadania dos participantes, de elementos que se vinculam à cidadania de direitos restritos e de uma visão de formação para a cidadania intelectualista e cognitiva.

VENTORIM, Silvana. *A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino*. Vitória: UFES, 2005.

Investiga a formação do professor pesquisador na produção científica dos ENDIPEs – 1994-2000, de modo a apreender a constituição da relação pesquisa, formação do professor e prática docente. Orienta-se pela pesquisa documental bibliográfica de 77 trabalhos brasileiros dos VII, VIII, IX e X ENDIPEs, entendendo que os documentos estabelecem a relação entre discursos e práticas da educação. A produção científica considera a formação do professor pesquisador numa dimensão política e epistemológica que propõe a resignificação do papel do professor e confirma que pesquisa e ensino integram saberes, sujeitos, objetos, teorias, práticas e instituições. Indica a realização da pesquisa na formação e na prática do professor para o desenvolvimento profissional, a melhoria da prática e a produção de conhecimentos sobre o ensino, o que implicou identidades complementares da pesquisa. Considera que a investigação com/ pelos professores aponta revisões na pesquisa, na produção de conhecimento, nas relações entre pesquisadores e professores e discussões sobre o conceito e o papel da pesquisa.

Pôsteres

AZAMBUJA, Guacira de. *Sobre os fatores colaborativos da formação docente*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

Este texto tem o objetivo de trazer reflexões teóricas sobre alguns referentes constitutivos da formação docente. O referencial utilizado é basicamente Português, onde as possibilidades de interlocuções deste com os estudos atualmente realizados no Brasil, no que diz respeito à formação docente, contribuirá para o avanço nas discussões. A idéia central está no desenvolvimento histórico e político da formação contínua de professores, que criou uma imagem sombria e duvidosa das competências dos docentes a respeito de suas atividades. Limito-me, neste trabalho, a envolver como fatores colaborativos da formação docente a cultura e a própria

formação de professores. Apresento a discussão da produção gerada do processo institucionalizador da formação contínua como descrédito profissional; abordo a construção de representações e princípios do ensino técnico e do ensino humanista. Mostro que nesse desenrolar há produção de cultura acerca da formação docente, pois esta incorpora as necessidades políticas governamentais e distorce as necessidades sócio-profissionais do tempo vivido institucionalmente.

MARIANO, André Luiz Sena. *Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd*. São Carlos: UFSCar, 2005.

O presente texto é parte de dissertação de mestrado em torno da seguinte questão: O que dizem os trabalhos apresentados na ANPEd e no ENDIPE sobre como se aprende a ser professor no início da carreira? Objetiva-se discutir, a partir dos trabalhos da ANPEd, como se configura o início da docência, quais as suas características e como se coloca a discussão sobre o professor como um profissional reflexivo. O professor se defronta com intensas aprendizagens, enfrenta contradições em sua prática por não conseguir coadunar aspectos que lhe parecem antagônicos (ser bonzinho e ser rigoroso). Apesar de todas as dificuldades, visualiza a importância da formação básica. Embora trabalhe em um ambiente coletivo, encontra-se isolado, passando por uma solidão que torna ainda mais difícil esse início de carreira. Assim sendo, de qual reflexão se fala no início da carreira? Qual a acepção atribuída a este termo? Falar de um professor reflexivo no início da carreira parece só fazer sentido se tal proposta for carregada de crítica, conteúdo e objetivo, que visem a emancipação e transformação.

## **GT DIDÁTICA**

24ª Reunião – 2001

Trabalhos

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Profissionalização continuada do docente da educação superior: um estudo de caso*. Jaraguá do Sul: UNERJ, 2001.

Este trabalho destaca elementos de um processo coletivo de Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior, vivenciados num processo coletivo, na busca da autonomia e competência. Trata-se de experiência de pesquisa e da qual participam de 140 docentes, em 5 grupos de trabalho. Ao projeto-base se associaram cinco sub-projetos. O projeto considera que os docentes da Educação Superior, na maioria dos envolvidos, não possui oportunidades para se construir docente em sua formação básica, exercendo seu papel desprovidos de uma clareza teórica e de oportunidades de reflexão sistemáticas sobre profissão docente. O princípio norteador é o da possibilitação da construção contínua do profissional professor, pela reflexão da reflexão da ação, hoje essenciais ao docente.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *A dimensão pedagógica da avaliação da aprendizagem em cursos de licenciatura*. Londrina: UEL, 2001.

O trabalho sintetiza algumas informações de pesquisa realizada sobre as práticas avaliativas em cursos de Licenciaturas numa universidade pública. Trata da dimensão pedagógica, que foi investigada paralelamente às dimensões instrumental, emocional, ritual-corporal e ética da avaliação da aprendizagem. Foram focalizados os aspectos positivos e negativos das vivências relatadas pelos alunos (em número de 428), destacando-se de suas contribuições os significados e as conseqüências dessas experiências para sua vida acadêmica. O conjunto de situações descritas e analisadas na dimensão pedagógica permitem delinear um extenso programa de conteúdo didático-pedagógico a ser utilizado num processo contínuo de reflexão-ação por professores das Licenciaturas, por aqueles que estão em formação, e por todos os docentes do Ensino Superior.

BITTENCOURT, Neide Arrias. *Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado*. Maringá: UEM, 2001.

Neste estudo, além de se criar e testar um instrumento de avaliação formativa de acompanhamento da aprendizagem, foi possível também decifrar alguns “porquês” do distanciamento entre o que está na literatura e o que acontece na sala de aula. Sendo assim, mesmo tendo como objeto de pesquisa a Avaliação de Aprendizagem, não a analisei como algo descolado, à parte do processo de ensino; ao contrário para chegar até ela revi e alterei o processo pedagógico como um todo.

Com esta vivência ampliada do problema pôde ser percebido: (1) como o aluno do 3º grau de ensino pode aprender melhor quando valorizado em suas demais habilidades; (2) como se pode observar sistematicamente o processo de ensino (a aula); (3) como avaliar, além das habilidades cognitivas; (4) como avaliar pode e deve ser um processo interativo; (5) como trabalhar com formação pedagógica continuada de professores do ensino superior, entre outras questões.

CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes. *A qualidade do ensino superior numa sociedade em processo de mudança acelerada: docência e inovação através de história oral temática*. Campinas, SP: PUC, 2001.

Trata-se de parte de pesquisa coletiva que visa propiciar condições para o desenvolvimento de um ensino inovador, coerente com as necessidades apresentadas pela sociedade atual, estabelecer aspectos relevantes do modo de trabalhar docente e contribuir para o avanço da pesquisa educacional como área de investigação. No presente ano, foram ouvidos coordenadores e diretores da área de Ciências Exatas e Tecnológicas que também exercem a docência. Foram levantadas e analisadas as categorias: o “*ser professor*” (a partir de cursos de graduação que não têm a licenciatura); a influência de *professores marcantes* (positiva ou negativamente); o *trabalho docente inovador* e, finalmente, a *função de coordenador ou diretor* facilitando inovações. Outras áreas do conhecimento serão investigadas e confrontadas com os resultados obtidos na presente pesquisa.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Sala de aula universitária: caso da nutrição – teia da administração saúde pública*. Porto Alegre: ULBRA, 2001.

Este trabalho está centrado na sala de aula universitária e nos sujeitos que a produzem – professores e alunos – da Universidade Federal de Pelotas. A prática pedagógica da sala de aula estudada é analisada a partir de três categorias básicas: ruptura, memória educativa e territorialidade, que sustentam a leitura da construção do conhecimento nessas salas de aula. A metodologia utilizada para realizar esse estudo configurou-se como estudo de caso do tipo etnográfico. A compreensão das totalidades constatadas foi sendo tecida em sínteses precárias do essencial concreto, permitindo visualizar a teia de relações que envolvem o conhecimento

como categoria fundante no processo educativo dessa sala de aula analisada Caso da Nutrição – *Teia da Administração em Saúde Pública*.

MARTÍNEZ, Silvia Alícia. *Lições do passado que resignificam o presente. Ou pela reafirmação de uma didática do ensino superior*. Campos dos Goytacazes: UENF, 2001.

Este trabalho se propõe comunicar parte dos resultados da pesquisa apresentada e defendida como Tese de Doutorado durante o ano 2000. A mesma, teve como objeto de análise três originais experiências didático-pedagógicas desenvolvidas em universidades argentinas durante a década de 70 – época de grande agitação e mudanças políticas na sociedade, tanto daquele país como da América Latina em geral – recuperadas através da memória dos professores envolvidos no processo. Finalmente, partindo dos questionamentos levantados na pesquisa e considerando o contexto histórico e a atual conjuntura política brasileira, procuramos analisar o sentido daquelas experiências, indicando alternativas que possam fortalecer uma didática do ensino superior, visando modificar algumas práticas pedagógicas que se operam no interior das universidades.

SILVA, Rejane Maria Ghisolfi; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. *Bases epistemológicas e enfoques didáticos implicados na formação do educador*. Uberlândia: UFU, 2001.

O trabalho investiga bases epistemológicas que fundamentam a prática pedagógica de formadores de professores de Química no contexto da disciplina de Prática de Ensino de Química em universidades públicas e particulares brasileiras. Procura-se articular a análise do pensamento dos formadores com a “tendência de ensino” e com as dimensões (técnica, artística e ético-política) privilegiadas nas suas práticas pedagógicas. Discutem-se os resultados da análise das entrevistas realizadas e apresentam-se implicações educacionais em nível de formação inicial de professores de Química.

Pôsteres

SERRÃO, Maria Isabel Batista. *A busca de uma prática pedagógica que supere a racionalidade técnica: sonho de uma noite de verão*. Florianópolis: UFSC, 2001.

Considerando que esse texto resulta de um estudo bibliográfico, o que se objetiva é tecer algumas considerações acerca das contribuições teóricas referentes às características do *professor reflexivo*, especificamente à metáfora do artista e do artesão, recorrentes nas obras de ELLIOTT e STENHOUSE. O professor é concebido por tais autores como um sujeito capaz de romper por si mesmo à atual racionalidade técnica da prática pedagógica, por meio do exercício da reflexão. A adoção a crítica de formulações dessa natureza é iminente em recentes produções brasileiras, como demonstram pesquisas realizadas. Daí a necessidade de uma análise, ainda que introdutória, das condições histórico-concretas do trabalho profissional docente e das possibilidades de conceber o professor como um artesão ou um artista.

SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da; CARVALHO, Diana Carvalho de; SPONCHIADO, Justina Inês. *Investigando os saberes docentes na Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: UFSC, 2001.

O trabalho apresenta a pesquisa *Saberes docentes dos professores do ensino superior: um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina* (UFSC – 2000/2001) no interesse de fortalecer da concepção da docência no ensino superior como campo de profissionalidade com estatuto firmado no terreno pedagógico e debater alternativas metodológicas de investigação. Os focos principais são a construção de saberes técnico-pedagógicos pelos docentes e a percepção da docência que permeia o trabalho pedagógico na UFSC, investigados por meio de estudo exploratório no universo de 30% dos docentes em exercício e utilizando um questionário com questões fechadas – voltadas para dados gerais funcionais e a caracterização do trabalho pedagógico e questões abertas sobre suas concepções sobre ensino, aprendizagem, desenvolvimento curricular e planejamento didático.

25ª Reunião – 2002

Trabalhos

ALMEIDA, José Luís Vieira de. *A mediação como fundamento da didática*. São Paulo: UNINOVE, 2002.

Este texto enfoca a *mediação* na perspectiva da ontologia do *ser social* e também como categoria central nas atividades educativas. Compreendida dessa maneira, a *mediação* torna-se fundamental para a Didática. No texto, mostra-se o caráter precursor da Didática no que concerne ao exercício da *mediação* numa perspectiva ontológica, embora tal caráter não esteja explícito na maior parte dos estudos desse campo do conhecimento. Para discutir “a *mediação* como fundamento da Didática” optou-se pela apresentação de três tópicos. No primeiro discute-se a *mediação*; no segundo a *mediação* é enfocada a partir da singularidade, visando explicitar a relação ensino-aprendizagem; e no terceiro discute-se o objeto da Didática. Na conclusão, procura-se estabelecer uma síntese dos tópicos desenvolvidos e apresenta-se a Didática, fundada na *mediação* como uma alternativa quando se pretende formar “alunos críticos” ou, mais ainda, “cidadãos críticos”. Espera-se que este texto tenha mostrado as possibilidades da Didática no sentido de oferecer respostas às questões e aos dilemas, muitos deles falsos, que hoje se apresentam aos educadores.

MORGADO, Patrícia Paula Lima. *Práticas pedagógicas e saberes docentes na educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: PUC, 2002.

Aborda a temática da educação em Direitos Humanos, preocupando-se com as práticas pedagógicas e os saberes docentes nesta perspectiva. Em um primeiro momento a educação em Direitos Humanos é contextualizada, bem como é realizado um breve relato sobre a pesquisa que originou o artigo. Em seguida apresenta a articulação das dimensões da categoria saber docente, conforme elaborada por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), à educação em Direitos Humanos e aos dados levantados no trabalho de campo. Finaliza apresentando os elementos dos saberes docentes na educação em Direitos Humanos e suas implicações na formação de professores e nas práticas pedagógicas.

VILARINHO, Lucia Regina Goulart. *O ensino de didática em cursos de pós-graduação: reconstruindo uma trajetória*. Rio de Janeiro: UNESA, 2002.

Este trabalho tem o objetivo de apresentar a evolução histórico-crítica de uma prática docente conduzida na disciplina Didática, ministrada em cursos de pós-

graduação *stricto-sensu* (mestrado). Trata-se, portanto, de um ensaio que se inscreve na dimensão de relato autobiográfico, tendo como pretensão oferecer subsídios à memória pedagógica desta disciplina. Ainda que todo relato de vida deva ser lido com reservas, não há como desconsiderar que cada vida profissional em uma área delimitada, como é a educação, pode ser vista, ao mesmo tempo, como singular e universal, uma expressão da história pessoal e social, representativa de seu tempo, lugar e grupo, síntese da dialética entre a liberdade individual e os condicionantes do contexto sócio-cultural.

## Pôsteres

ALVES, Leonir Pessate. *A pesquisa como prática pedagógica da sala de aula na educação superior*. Jaraguá do Sul: UNERJ, 2002.

Esta pesquisa foi parte integrante do Projeto de Profissionalização Continuada do Docente da Educação Superior. Os participantes desse projeto foram incentivados a pesquisar a própria prática da sala de aula. Nisso, propus investigar se a prática pedagógica dos Projetos de Trabalho contribui para a melhoria da aprendizagem, realizando uma vivência na Educação Superior. Os principais fundamentos teóricos utilizados foram os de Fernando Hernández (1998), pesquisador da área. O caminho metodológico percorrido foi o da pesquisa-ação, envolvendo 39 alunos do Curso de Pedagogia, na disciplina de Pesquisa em Educação II, durante o ano de 2000. Como resultados pode-se registrar que as práticas pedagógicas conservadoras não têm mais espaço na sala de aula. A necessidade de se adentrar num paradigma inovador para construção do conhecimento, é um dos maiores desafios da Universidade.

26ª Reunião – 2003

## Trabalhos

BALZAN, Newton César; JÚNIOR, João Baptista de Almeida. *O ensino superior nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas: indicadores de qualidade em questão*. Campinas, SP: PUC, 2003.

O presente estudo está direcionado à questão da qualidade de ensino nas Áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas; resulta da análise de entrevistas realizadas junto a 20 profissionais de renome nacional e internacional em ambas as áreas. Utilizou-se, para fins de coleta de dados, um roteiro de entrevistas composto por 8 itens que abordam problemas do ensino vigente na maioria das IES. Destes foram privilegiados os seguintes itens: qualidades básicas do perfil do profissional formado nas Áreas; suposto despreparo do estudante frente às exigências universitárias; propostas que enfatizam o aprender a aprender, exigindo a corresponsabilidade do processo de ensino aprendizagem entre professor e aluno; pontos críticos dos Cursos e sugestões de alterações necessárias. Os resultados foram submetidos a uma série de análises, sendo sistematizados em grandes categorias.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Refletindo sobre uma travessia de pesquisa – práticas pedagógicas em movimento*. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2003.

Este trabalho faz um recorte de pesquisa cujo objeto de estudo está centrado na sala de aula universitária e nos sujeitos que a produzem – professores e alunos – da Universidade Federal de Pelotas, tematizando práticas pedagógicas em movimento a partir de três categorias básicas: ruptura, memória educativa e territorialidade, que sustentam a leitura da construção do conhecimento nessas salas de aula, demarcando referências, posições e relações em uma possibilidade de diálogo epistemológico. A metodologia utilizada para realizar esse estudo configurou-se como estudo de caso do tipo etnográfico.

PÁDUA, Isabel Campos Araújo. *Analogias, metáforas e a construção do conhecimento: por um processo ensino-aprendizagem mais significativo*. Belo Horizonte: PUC, 2003.

Este trabalho tem o objetivo de contribuir para com as discussões sobre a valorização do conhecimento prévio trazido pelos alunos enquanto fonte de ancoragem para a construção e apreensão de conceitos científicos e técnico-científicos. Nesse sentido propõe-se a utilização de analogias e metáforas como instrumentos didático-mediadores, veiculados pelo discurso docente, no sentido de serem capazes de tornar o processo de aprendizagem mais e proveitoso quando

utilizadas de forma intencional e sistemática. Enfim, salienta-se a necessidade de se repensar tanto a prática de sala de aula que prioriza a hierarquização dos diferentes tipos de saberes quanto a sua falsa homogeneização a fim de se construir verdadeiros espaços de construção de conhecimento suficientemente democráticos para permitir a manifestação e o aproveitamento dos diversos contextos sócio-culturais trazidos pelos alunos e professores e, principalmente, para tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo para seus agentes.

27ª Reunião – 2004

Trabalhos

CHAVES, Sandramara M. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Goiânia: UFG, 2004.

Este trabalho aborda a temática da avaliação da aprendizagem no ensino superior, tendo como foco da pesquisa nove cursos de diferentes áreas. O objetivo geral dessa pesquisa foi realizar uma análise das práticas avaliativas na universidade e das concepções e visões dos protagonistas. Foram coletados dados junto aos dois segmentos, por meio de questionários e de grupos de discussões, os quais foram analisados à luz das discussões presentes hoje, sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior. A investigação explicitou que a concepção predominante de avaliação é aquela que podemos chamar de tradicional, tendo como instrumento básico a prova em finais de bimestre. Foi possível detectar ainda o fato de a avaliação ocupar um papel central no processo de ensino, sendo valorizada tanto por professores como por alunos ao colocarem ênfase no resultado e não no processo. Ao mesmo tempo e com uma incidência menor, foi possível detectar indícios de concepções mais progressistas sobre avaliação.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. *Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado*. Ribeirão Preto: CUML, 2004.

Este artigo origina-se da tese de doutorado em que se investigou as concepções de qualidade de ensino de professores do ensino superior privado.

Neste estudo pretende-se apresentar a questão da escolha da profissão docente pelos professores do ensino superior privado, procurando compreender quem são esses atores sociais, que motivos os levaram à docência e como percebem suas práticas pedagógicas. Busca-se ainda evidenciar a relação existente entre as percepções sobre trabalho docente apresentadas pelos professores e os modelos de conhecimento científico indicados por Habermas: conhecimento instrumental, conhecimento subjetivo-interpretativo e conhecimento crítico-reflexivo. O estudo evidenciou que a opção pelo magistério, no ensino superior, foi considerada pelos professores essencialmente como uma questão pessoal e vocacional. Os resultados da pesquisa permitiram ainda evidenciar a influência das tendências pedagógicas conservadoras e progressistas no imaginário e na prática docente contribuindo significativamente na construção de suas percepções sobre a docência.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira. *Cultura e aprendizagem*. Goiânia: UCG, 2004.

Nesse período de intensa mudança social e cultural, adquire relevância a compreensão da cultura como mediadora das trocas objetivas e subjetivas realizadas pelo ser humano em sociedade. Particularmente, torna-se importante discutir a relação entre cultura e aprendizagem com vistas à melhoria das práticas docentes. Com base na importância de se compreender melhor as relações entre cultura e aprendizagem, como uma busca de alternativa para melhorar as práticas docentes, o texto aborda o conceito de cultura em Vygotsky e destaca algumas contribuições de teorizações recentes acerca da relação entre cultura e aprendizagem.

PATRÍCIO, Patrícia Helena Santos Souza. *São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

Por que alguns docentes envolvem seus alunos na compreensão dos conteúdos e outros não? O que caracteriza esse professor considerado bem-sucedido? Esta foi a pergunta que motivou este trabalho. A questão em pauta orientou a investigação sobre a natureza dos recursos internos de que dispõem os professores e que desenham sua competência. Estarão ligados à sua formação, à

sua prática, à sua história de vida, a esquemas operatórios, ou a um emaranhado de fatores? Como referencial teórico trabalhei: saber da experiência (Tardif, 1991); mobilização dos saberes pelas competências (Perrenoud, 1996); conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1996); transposição didática (Chevallard, 1991) e matriz disciplinar (Develay, 1995). Tais conceitos apontam para uma parcela ampla das questões que envolvem a formação docente e sua prática. Partindo da análise da prática de dois professores apontados por seus alunos como professores brilhantes, registro suas experiências, construindo um referencial de análise que possa contribuir para a compreensão e problematização dos fundamentos que sustentam a formação docente.

28ª Reunião – 2005

Trabalhos

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. *Saberes, sujeitos e linguagem: notas sobre o processo de construção de uma didática crítica intercultural*. Rio de Janeiro: UFRJ – PUC, 2005.

Apoiado nas contribuições das teorias educacionais críticas e pós-críticas, esse texto tem como objetivo central trazer para o debate interno do campo algumas reflexões de cunho teórico-metodológico sobre o processo de construção de uma Didática Crítica Intercultural. Trata-se de reconhecer e sublinhar nesse processo de construção o papel desempenhado pela linguagem, visto como algo incontornável na apreensão e compreensão das práticas pedagógicas cotidianas. Considerando as diferentes perspectivas teóricas em disputa nesse campo de conhecimento, torna-se necessária a busca de uma interlocução que possa oferecer um instrumental teórico-metodológico sólido para o enfrentamento das críticas dirigidas a linguagem que predomina na escola sem, no entanto, perder a identidade do campo a partir do qual esse desafio é enfrentado. É nesse sentido que se justifica o diálogo travado, neste texto, com as contribuições da Análise Crítica do Discurso Textualmente Orientada (ACDТО) desenvolvida por Fairclough.

PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves. *A docência na educação superior: saberes e identidades*. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

Este trabalho objetivou realizar uma reflexão acerca da docência na Educação Superior. Algumas questões balizaram a investigação, tais como: que saberes professores que compunham um Grupo de Estudos de Pesquisa de uma IES confessional consideravam importantes para o desenvolvimento da docência? Como os professores integrantes deste grupo percebiam sua identidade profissional? O encaminhamento metodológico foi realizado pelo Estudo de Caso e para este momento contou com a narrativa de nove colaboradores. Algumas sínteses puderam ser destacadas: não parece ser possível traçar linearmente a identidade profissional dos professores e, quem sabe, tampouco desejável. Existe uma dinamicidade nesse processo de construção identitária que é localizado temporalmente e, inclusive, se transforma devido à intensidade da trajetória vivida pelos professores. Os saberes ressaltados pelos professores como sendo balizadores da sua profissão, foram agrupados em saberes do conhecimento do campo específico; saberes didático-pedagógicos; saberes de intervenção social e saberes relacionais.

SILVA, Jefferson Ildfonso da. *Aprendizagem e conhecimento escolar: a interface, pesquisa e docência*. Santos: UNISANTOS, 2005.

O presente texto tem como objetivo de investigar as relações da prática da pesquisa com a prática docente, no âmbito da universidade. Busca constatar e analisar, na organização institucional, o desempenho de pesquisas acadêmicas orientadas para o processo de construção do conhecimento nos cursos de graduação. Pretende, assim, descobrir e compreender como se dá a interface da pesquisa como produção do conhecimento e com a prática docente no espaço da sala de aula. Especificamente, se propõe contribuir para o desenvolvimento de novas formas do processo ensino-aprendizagem. São estudadas as raízes antropológicas e epistemológicas do conhecimento como elementos fundantes da aprendizagem e do ensino e, conseqüentemente, dos comportamentos didáticos a respeito. O ensino necessita da prática institucional da pesquisa, não apenas para o fortalecimento dos conteúdos culturais e científicos, mas, sobretudo, para encontrar os caminhos de sua prática de construção do conhecimento escolar.

## Pôsteres

LEITE, Miriam S. *Diversidade e saberes no ensino superior*. Rio de Janeiro: PUC, 2005.

O acesso à universidade por parte de grupos sociais tradicionalmente excluídos desse nível de ensino agudiza o questionamento de tais instituições, em especial no tocante aos saberes que circulam/devem circular nos seus espaços de aula e de pesquisa. Partindo das falas de professores e estudantes entrevistados em pesquisa realizada em uma universidade de prestígio da cidade do Rio de Janeiro, este pôster trata da questão do conhecimento na universidade, propondo a perspectiva intercultural para a abordagem dos impasses que surgem com a diversificação do público discente universitário. Conclui, entretanto, pelo reconhecimento da dificuldade de discussão de tal proposta, dada a consolidada naturalização da exclusividade do conhecimento científico no espaço universitário.

RIVAS, Noeli Prestes Padilha; CASAGRANDE, Lisete Diniz Ribas. *O desenvolvimento profissional e os novos espaços formativos na Universidade: desafios e perspectivas para a docência superior*. São Paulo: FFCLRP/USP/SP UNAERP/RP, 2005.

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. O desenvolvimento profissional destes docentes deve constituir-se em objetivo de propostas educacionais que valorizem a sua formação, baseando-a não mais na racionalidade técnica, que os reduz a meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de participar, analisar, propor e decidir. Este texto tem como objetivo relatar uma experiência de formação continuada em duas Universidades, desde 1998, a partir da institucionalização do Programa Permanente de Formação Pedagógica Docente. Os resultados apontam para um melhor entendimento e integração das propostas de curso em projetos pedagógicos, adoção e inserção de novas metodologias nos processos de ensino aprendizagem e busca da qualidade através da revisão das práticas docentes.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.  
This page will not be added after purchasing Win2PDF.