

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ofir Paschoalick Castilho de Madureira

Programa de formação docente na UFSCar (*Campus Sorocaba*)

Orientador: Prof. Dr. Pedro L. Goergen

Sorocaba

2014

Ofir Paschoalick Castilho de Madureira

Programa de formação docente na UFSCar (*Campus Sorocaba*)

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Pedro L. Goergen

Sorocaba-SP

2014

M183p Madureira, Ofir Paschoalick Castilho de.
 Programa de formação docente na UFSCar (campus Sorocaba). /
 Ofir Paschoalick Castilho de Madureira. -- 2014.
 121 f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2014
Orientador: Pedro L. Goergen
Banca examinadora: Vânia R. Boschetti, Paulo G. Lima
Bibliografia

1. Ensino superior. 2. Professores - Formação. 3. Professores
universitários. I. Título. II. Sorocaba-Universidade de Sorocaba.

CDD 378

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ofir Paschoalick Castilho de Madureira

Programa de formação docente na UFSCar (campus Sorocaba)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 26 de agosto de 2014

BANCA EXAMINADORA:

Presidente: Prof. Dr. Pedro L. Goergen-UNISO

1º Examinador.: Prof. Dr. Paulo G. Lima-UFSCar

2º Examinador.: Profa. Dra. Vânia R. Boschetti-UNISO

Sorocaba-SP

2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por me guiar e pela certeza que Ele está comigo em todos os momentos da minha vida.

Ao meu orientador, **Pedro L. Goergen**, pela orientação, ensinamentos e paciência com que encaminhou este trabalho.

Aos professores **José Dias Sobrinho** e **Vânia Boschetti** pelas leituras e contribuições na banca de qualificação.

Ao professor **Waldemar Marques** pela leitura atenta e contribuições deste trabalho.

Ao professor **Paulo Lima** que prontamente aceitou fazer parte da banca.

Aos meus amigos **Ailton, Ana Paula e Elenita** que me apoiaram e compartilharam dos momentos difíceis e de alegrias nesses últimos anos.

Aos meus pais **Cláudio e Ophir** pelo amor, e torcida.

Ao meu esposo **Marcos** pelo amor incondicional e por estar constantemente ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus filhos, **Janáina e Mateus** pela inspiração.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender, a partir das percepções dos docentes da Universidade de São Carlos – *Campus* Sorocaba, o significado por eles atribuído aos processos formativos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad), no período entre 2009 e 2012. Estas oportunidades formativas se apresentam como espaços de discussão, de reflexão e de socialização dos processos e dificuldades que envolvem a prática docente no magistério superior. Nesse sentido, o objetivo é averiguar quais são, na opinião dos docentes envolvidos, os efeitos concretos das atividades formativas oferecidas pela universidade. Sabendo-se das reais dificuldades enfrentadas no exercício de atividades docentes é importante saber se as tentativas institucionais de contorná-las alcançam ou não seu o objetivo. Os resultados podem fundamentar a revisão, reformulação ou mesmo o abandono de tais iniciativas. Trata-se de assunto de grande relevância tanto para os docentes quanto para, sobretudo, os alunos da universidade. Para a realização da pesquisa optou-se pelo uso de questionários de natureza quanti-qualitativa. O questionário composto de perguntas abertas e fechadas visa detectar o perfil pessoal, acadêmico e profissional, aspectos considerados importantes para o início do estudo a respeito da percepção destes docentes sobre os processos formativos desenvolvidos pela UFSCar *Campus* Sorocaba. Parte-se do pressuposto de que o desenvolvimento profissional está relacionado, de um lado, com os aspectos pessoais, políticos e sociais do professor e, de outro, com a natureza dos procedimentos e conteúdos dos cursos ofertados pela universidade.

Palavras-chave: Educação Superior. Docência na educação superior. Formação docente. Prática docente.

ABSTRACT

The present study aims to understand, from the perspective of the Professors of the University of San Carlos - Sorocaba *Campus*, the meaning perceived by them to the formative processes developed by the Dean of Undergraduate Studies (*Pró-Reitoria de Graduação- PROGRAD*) in the period between 2009 and 2012, whereas these training opportunities present themselves as opportunities for discussion, reflection and socialization processes and obstacles surrounding the teaching practice in university teaching. In this sense, the goal is to determine what are, in the opinion of the professors involved, the specific effects of the training and formation activities offered by the university activities. Knowing the real difficulties in the exercise of teaching activities it is important to know whether the institutional attempts to circumvent them are actually reaching their goal. The results of the research can guide the institution towards a review, a redesign or even the abandonment of such initiatives. It is matter of great importance both for professors and mainly for students of the university. To conduct the research we choose the use of questionnaires, of both, quantitative and qualitative nature. The questionnaire consisted of open and closed questions designed to detect the personal, academic and professional aspects considered important for the initiation of the study regarding the perception of professors about the training processes developed by UFSCAR - *Campus* Sorocaba. It is considered that professional development is related, on one hand, with the personal, political and social aspects of the professor and on the other, with the nature of the procedures and content of the courses offered by the university.

Keywords: Higher education. University teaching, Teacher formation, Teaching practice.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dez Princípios que expressam a missão da UFSCar.....	67
Tabela 2 - Diretrizes Gerais da UFSCar.....	68

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Tempo de Docência no Ensino Superior	82
Gráfico 2 – Titulação	83
Gráfico 3 - Área de Atuação ou Curso de Atuação.	85
Gráfico 4 - Atividades de Formação desenvolvidas na UFSCar <i>Campus</i> Sorocaba.....	86
Gráfico 5 - As atividades de formação foram produtivas.....	87
Gráfico 6 - As formações deram suporte para melhoria da prática pedagógica.....	88
Gráfico 7 - Uso dos conhecimentos adquiridos nas formações.....	90
Gráfico 8 - As atividades de formação como espaço de reflexão.....	91
Gráfico 9 – Uso das práticas adquiridas nas formações	92
Gráfico 10 - Planejamento docente e as formações.....	93
Gráfico 11 - As atividades de formação e melhorias na sua atuação como docente	94
Gráfico 12 – As atividades foram importantes pra complementar sua formação	95
Gráfico 13 – Pós-Graduação e a contribuição com a formação para o exercício da docência.....	96

Lista de Abreviaturas e Siglas

ABE – Associação Brasileira de Educação

BM – Banco Mundial

ACIEPES – Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ConsUni – Conselho Universitário (UFSCar)

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES – Instituição de Ensino Superior

IFs – Institutos Federais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PLi – Programa Licenciaturas Internacionais

PNE – Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

REUNI - Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAPIENS MEC – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior

SESu - Secretaria de Educação Superior

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UDF – Universidade do Distrito Federal

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

1. Introdução.....	13
2. Docência na educação superior: contextualização histórica.....	19
2.1. Breve histórico da educação e do ensino superior no Brasil.....	19
2.2. A universidade e a sua função.....	37
3. Docência na educação superior: concepções e alguns caminhos.....	41
3.1. Identidade docente: algumas concepções.....	41
3.2. Identidade Profissional: o desafio dessa construção.....	43
3.3. Saberes da docência.....	50
3.4. Formação Docente para Educação Superior.....	58
3.5. Cultura docente alguns aspectos.....	61
4. Contexto da criação da UFSCar.....	64
4.1. A Missão e a Implantação do PDI.....	67
4.2. Formação continuada dos docentes e fortalecimento dos cursos de licenciatura.....	73
5. Percurso para desenvolvimento da pesquisa.....	79
5.1. Primeiros caminhos metodológicos.....	79
5.2. Processos Formativos <i>Campus Sorocaba</i>	97
6. Considerações Finais.....	102
7. Referências.....	106
8. Apêndices.....	116

1. Introdução

O interesse em refletir sobre os aspectos que envolvem os professores nos programas de formação do *Campus* Sorocaba da UFSCar a que são submetidos esses profissionais no decorrer da trajetória profissional foi se construindo ao longo da minha formação inicial em Licenciatura em Pedagogia e, atualmente, veio a se intensificar em decorrência do trabalho que desenvolvo com esses professores no exercício da função de Técnica em Assuntos Educacionais. Este interesse foi sendo aguçado gradativamente ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, pois fui compreendendo que a construção do conhecimento, atitudes e valores que constituem parte dos saberes específicos do professor em sua formação inicial, amplia-se no exercício da profissão docente.

A temática dessa pesquisa se consolidou mais fortemente quando em 2007 ingressei como Técnica em Assuntos Educacionais em uma universidade pública federal. Em meio às funções desenvolvidas no dia a dia, trabalhar com os professores da educação superior se apresentou como uma das mais desafiadoras atividades, dentre todas as atividades técnicas da função. Constatei que o grupo, em sua maioria, era formado por jovens professores doutores de Programas de Pós-Graduação de renomadas universidades públicas, que ingressaram na carreira docente por diferentes motivações pessoais.

Meu ingresso no curso de Mestrado em Educação representou o primeiro passo no sentido de buscar respostas para os questionamentos que envolvem a temática da Formação Docente. E foi participando das disciplinas, de seminários e congressos, do grupo de estudos da Universidade de Sorocaba (UNISO), que me deparei com autores como Nóvoa, Tardif, Schön, Pimenta, Zabalza, dentre outros, que provocaram algumas reflexões a respeito da trajetória profissional, da formação da identidade docente, auxiliando-me a refletir sobre o estudo que pretendia desenvolver: analisar os caminhos formativos desenvolvidos nas capacitações realizadas na UFSCar *Campus* Sorocaba.

De forma geral, posso ressaltar que a educação superior no contexto nacional foi sempre evidenciada pela transmissão de conhecimentos e pela ausência de legislação própria que estabeleça as bases para essa educação nesse nível de ensino. A formação pedagógica do professor para atuar na educação superior ficou sempre aberta, permitindo a atividade docente ser exercida por aqueles que detêm conhecimentos científicos na área. Deixando em segundo plano a formação pedagógica, as raízes destes aspectos podem ser encontradas na história da Educação Superior no Brasil.

Segundo Zabalza (2004) a construção da profissão docente na universidade está alicerçada em um corpo teórico fundamental de conhecimentos didático-pedagógicos, de uma atitude profissional ampliada, com uma práxis formativa no âmbito da instituição.

A partir do interesse de investigação, comecei a resgatar os programas desenvolvidos na Universidade Federal de São Carlos pela Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) no período de 2009 a 2012 e a refletir sobre como eram recebidos pelos docentes quanto aos processos formativos, à construção do conhecimento, ao conhecimento interdisciplinar, etc.

Percebi que a reflexão pode contribuir para a emancipação e autonomia profissional dos docentes, pois o processo reflexivo não surge por acaso. Ele é resultado de uma longa trajetória de formação do sujeito que se desenvolve por toda vida, pois é uma maneira de se compreender a própria vida em seu processo, conforme esclarece Ghedin (2012, p. 138).

Facilitar a conexão de uma concepção da prática docente com um processo emancipação dos próprios professores, que se encaminhe para uma configuração como intelectuais críticos, requer a constituição de processos de colaboração com o professorado para favorecer sua reflexão crítica. A reflexão crítica não se refere só àquele tipo de mediação que podem fazer docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhe ocasionam.

Segundo Veiga (2006) a complexidade da docência não se caracteriza pelo simples ato de repassar conteúdos. A docência é uma atividade complexa que requer formação profissional para o seu exercício adequado, principalmente no contexto atual.

Habermas (1990) indica a autorreflexão como a possibilidade de trazer à consciência os determinantes de uma forma concreta de estar estruturada a realidade social, processo pelo qual, ao fazer-se consciente de tais determinantes, se desfazem seus poderes repressivos sobre a razão, cumprindo as orientações para o agir emancipatório.

A pergunta que orienta o presente trabalho é a seguinte: os processos formativos desenvolvidos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) *Campus Sorocaba* atendem as demandas formativas dos professores que hoje atuam na instituição?

Como objetivo geral do estudo, busco compreender a influência e as implicações dos processos formativos desenvolvidos no *Campus Sorocaba* da UFSCar, e em que medida estes atenderam às expectativas dos docentes. Pressupõe-se que essas formações devam figurar como espaço de socialização e reflexão, fundamentais para o processo de formação contínua do professor.

Os objetivos secundários:

Identificação dos fatores intervenientes no processo formativo do *campus*, favorecidos pela formação docente, através do quadro de docentes do *Campus Sorocaba*:

- Identificar se houve melhoria no que se refere aos procedimentos de ensino;
- Considerar se as formações contribuíram para melhoria da prática pedagógica;
- Refletir se os processos formativos foram estabelecidos como espaços de discussão do exercício da profissão docente.

Como espaço para o desenvolvimento do estudo, escolheu-se a UFSCar *Campus Sorocaba* que é uma Instituição Pública Federal.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, a abordagem metodológica será a qualitativa, uma vez que possibilita uma leitura contextualizada do objeto de estudo. A opção pela pesquisa qualitativa se deve ao fato de esta privilegiar os significados, experiências, motivos, sentimentos, atitudes e valores dos professores envolvidos com o fenômeno a ser investigado: os processos formativos na educação superior. Este modelo de pesquisa é adequado ao tipo

de problema deste estudo, uma vez que “ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 1994, p.15).

Em se tratando de educação e, mais especificamente, da formação docente, o contexto sócio-histórico interfere diretamente, uma vez que o professor atua, como afirma Goergen (2000, p. 3), “nos limites da realidade, da utopia, de suas possibilidades como ser humano e das condições objetivas, culturais e humanas dos alunos”.

O procedimento metodológico para realização da pesquisa abrangeu o levantamento bibliográfico e documental a respeito dos temas relacionados à formação docente e aos dados institucionais. Para o desenvolvimento da pesquisa buscava em meus livros e nos autores a fundamentação teórica necessária no desenvolvimento desse estudo. E foi dialogando com as ideias de Nóvoa (1995), Sacristán (1991, 2007), e de outros autores como Cunha (2000, 2004, 2009, 2010), Pimenta (2002, 2005, 2009, 2012), Anastasiou (2002, 2005, 2007) e Gatti (2009, 2010, 2011) durante as disciplinas do Programa de Mestrado que muito auxiliou para a conclusão desta pesquisa.

Para o processo de coleta de dados com os professores da UFSCar, foi utilizado um questionário de perguntas abertas e fechadas para traçar o perfil pessoal e acadêmico, tempo de docência e reflexões sobre as formações desenvolvidas no *Campus*. Os dados são apresentados em forma de gráficos, acompanhados da análise dos resultados obtidos.

Para discutir as questões que focalizam os sujeitos desta pesquisa, se faz necessário conhecer a história que propiciou o espaço onde ocorre parte da formação e do desenvolvimento desses profissionais: a UFSCar. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é uma instituição pública de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada em 1968, tendo iniciado as suas atividades acadêmicas em 1970, admitindo seus primeiros 96 alunos nos cursos de Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências. A UFSCar destaca-se pelo alto nível de qualificação acadêmica de seu corpo docente, em sua quase totalidade composto de professores em regime de dedicação exclusiva. Alcançou, nos seus 44 anos de existência, o

patamar de uma das mais reconhecidas instituições de Ensino Superior do Brasil e da América Latina. Oferece ensino público, gratuito e de qualidade a mais de 15 mil alunos de graduação e pós-graduação.

Em abril de 2009, foi dado início ao programa intitulado “Ação Docente na UFSCar: compartilhando experiências e construindo caminhos”, com um ciclo de palestras voltado a docentes recém-contratados do qual participaram 60 professores dos *Campi Araras e São Carlos* (o *Campus Sorocaba* optou por desenvolver atividades de formação próprias, devido à distância física de São Carlos, onde as atividades estiveram concentradas).

No primeiro capítulo será apresentado um breve histórico do surgimento da universidade no mundo e no Brasil e a sua função na sociedade. Além disso, é feita uma breve discussão do papel da universidade no cenário nacional e mundial e das novas demandas que são traçadas para essa instituição.

No segundo capítulo são delineados aspectos sobre o professor e a docência na Educação Superior, na visão de diferentes autores. Tematiza-se sobre a formação docente da educação superior e a formação específica para a docência face às exigências da contemporaneidade, no intuito de compreender as implicações na formação desse profissional, que podem nos apontar alguns caminhos para perceber conhecimentos e saberes são mobilizados durante o exercício da profissão docente.

No terceiro capítulo, são expostos um breve histórico da UFSCar e o desenvolvimento de sua estrutura atual, com destaque para a criação do *Campus Sorocaba* e à implantação dos processos formativos.

No quarto capítulo são mostrados os resultados obtidos através da aplicação de questionários aos docentes do *Campus Sorocaba*, com a intenção de desvelar o que estes pensam a respeito dos processos formativos, da docência e sua opinião sobre a formação pedagógica. Este capítulo traz relatos dos perfis dos docentes investigados, e apresenta as análises dos resultados obtidos, tendo em vista os objetivos propostos.

No quinto capítulo faço algumas considerações no sentido de retomarmos os objetivos e o problema da pesquisa, apresentadas a partir das respostas e novas pistas para indicar os principais pontos para reflexão e discussão, com base nos referenciais teóricos. Estas considerações nos mostram que estamos no início da nossa caminhada no sentido de desvendar a complexidade que envolve os mais diversos aspectos da formação docente.

2. Docência na educação superior: contextualização histórica

2.1. Breve histórico da educação e do ensino superior no Brasil

Nos séculos XI e XII surgiu, na Europa, a Universidade, uma instituição de alta relevância social, sob forte influência da cultura monástica. Nessa época, a transmissão do conhecimento se dava principalmente nos mosteiros. Na sua origem, a Universidade era uma instituição de ofício¹ que regularizava o ensino e as normas que garantiam a formação para sua época. O termo “universidade” era utilizado não apenas para a sociedade de mestres, mas também para as associações profissionais. A Universidade de Bolonha e a Universidade de Paris foram às primeiras instituições que reuniram o conjunto de características no qual constituíam uma universidade. (Rossato, 1998 e, Monacorda, 2002).

Desde o Renascimento, e impulsionada pelos acontecimentos históricos que se sucederam - as grandes navegações, a Revolução Francesa e Industrial -, a modernidade experimentou uma sociedade baseada no Estado burocrático, no capitalismo, no desenvolvimento científico pautado na racionalidade técnica. A modernidade possibilitou uma revolução política e cultural que propiciou a expansão europeia e a propagação de uma nova ordem política, social e econômica, relegando a tradição medieval, fundamentada na cultura teocêntrica.

Já as primeiras instituições escolares estabelecidas no Brasil foram organizadas seguindo o modelo das escolas jesuítas espalhadas por vários países da Europa. Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 com o objetivo de cristianizar as populações indígenas do território colonial. Segundo Cunha (2007a), “O programa básico de estudos era composto pelo Trivium, que abrangia a gramática, a retórica e a dialética, o Quadrivium, que abrangia a aritmética, a geometria, a astronomia e a música”. Era uma educação elitista com o propósito de atender a uma pequena parcela da sociedade, em especial os filhos das famílias da elite colonial. Contemplava também formação de

¹ Nas *Écoles des arts et métiers*, as escolas de artes e ofícios, em número de seis em 1900 para Riedel (2004), a formação prática era ministrada em oficinas, enquanto a teoria era ensinada nas salas de aula.

quadros da burocracia estatal, a exemplo dos cursos para formação de militares, advogados e médicos.

[...] cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais de Justiça, da Fazenda e da Administração); de outro, ainda ilustra as classes dominantes no local, fossem filhos de proprietários de terra e de minas, fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. (CUNHA, 2007a, p. 25).

Para Verger (1999) os conhecimentos valorizados na época eram os produzidos na universidade: teologia, direito e medicina. Do ponto de vista metodológico, a separação entre esses saberes ocasionava nos sacerdotes um interesse pedagógico; quando ensinavam Latim, Teologia, Direito ou Medicina, mantinham a forma antiga, ou seja, a estrutura do texto e do pensamento era preservada conforme o modelo platônico ou o aristotélico, mas descartavam grande parte do conteúdo no momento em que o texto grego era traduzido para o latim. Os graus conferidos pela universidade medieval eram: a) *licentia e docendi* licença de ensinar em toda a cristandade, precursora da licenciatura. Para a sua concessão eram examinadas "a vida, os hábitos e a ciência do candidato"; b) bacharelado, grau obtido após cinco a sete anos de estudos na mesma classe, com permissão para a participação ativa nas *disputatio* (disputas públicas organizadas entre os estudantes, presididas por um mestre), leituras extraordinárias, candidatura à licença e ao doutorado após quatro ou cinco anos de exercício; c) doutorado acessível aos licenciados. O doutorado Introduzia no Colégio de Doutores, permitindo ensinar.

A colonização do Brasil ocorreu no mesmo período histórico em que, sob as influências da Reforma protestante, na Europa, estavam sendo difundidas as ideias de Lutero. O movimento protestante aconteceu em reação à situação moral da igreja católica e pregava o acesso direto às fontes religiosas, como por exemplo, a leitura da Bíblia pelos próprios fiéis, sem a intermediação da hierarquia eclesiástica. Uma das consequências da Reforma Protestante foi a quebra da unidade espiritual da Europa, propiciando a intervenção direta do Estado nas questões religiosas, causando assim a limitação dos poderes do Pontífice romano. A Igreja Católica reagiu criando outro movimento, denominado Contrarreforma. As primeiras medidas foram punitivas,

censurando livros, interditando edições, proibindo a venda e a leitura de traduções francesas da Bíblia. Já no Concílio de Trento (1545 -1563), a igreja católica decidiu “combater a Reforma com as armas da própria Reforma”, (MARCÍLIO, 2005), com a difusão da leitura e da escrita. Esse movimento influenciou a sociedade da época e, conseqüentemente, a universidade.

A Educação Superior surgiu no Brasil colônia do século XIX, para atender às demandas profissionais da elite social do país e para manter a ordem social com atividades diretamente úteis ao Estado. Cunha (2007b p. 18) salienta que “o ensino superior brasileiro incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à inovação francesa”. O bloqueio continental imposto por Napoleão à Inglaterra resultou na mudança da sede do reino de Portugal para a Colônia, em 1808. Desta forma, inaugurando as primeiras iniciativas da instituição do ensino superior no Brasil, Dom João VI não criou Universidades, mas apenas faculdades isoladas. Estas foram estruturadas em conformidade com principal ideia francesa de formação profissional, adotada no ensino superior durante todo o período monárquico no Brasil. “Em 1822, a independência política do Brasil não significou mudança expressiva no formato do ensino superior tampouco em uma diversificação no sistema educacional nacional. Os novos governantes não percebiam qualquer vantagem na criação de universidade.” Cunha (2007c, p. 71).

Cunha (1989, p.36) ressalta que o ensino superior brasileiro, iniciou em sua fase moderna, em 1908, juntamente com o Estado Nacional.

A tradição do ensino superior brasileiro, antes da universidade, foi à escola superior isolada, de tempo parcial, com professores e estudantes reunidos em certos períodos diários para um curso de conferencias que se previam boas, senão notáveis. O segredo dessa escola estava no professor.

A universidade, a princípio, surgiu do anseio da burguesia por considerar importante criar condições para a expansão do comércio, porém essa instituição não se ateve apenas a esse movimento mercantil², mas desenvolveu também carreiras nas áreas de teologia, de medicina, de direito e

² No plano das dinâmicas sociais para Cunha (2007), a interpretação que alguns investigadores atribuem à revolução de 1383/85, uma mudança social de forças, correlacionadas aos movimentos medievais de mudança social, quando a burguesia mercantil e as classes trabalhadoras aparecem aliadas, culminando num processo de enfraquecimento das classes dominantes como o Clero Superior e a Nobreza.

de filosofia. Quanto à organização administrativa, era um modelo centralizador e fragmentado, impossibilitando o pensamento criativo e diversificado. Mesmo assim, ao longo dos anos essa instituição se fortaleceu como instituição autônoma capaz de guiar-se pela lógica da busca do conhecimento, da inovação, e pela transmissão de conhecimento.

Nas universidades, assim como no sistema de ensino brasileiro da época, a ação docente era fundamentada predominantemente na forma de ensinar característica do modelo jesuítico, ou seja, a preleção³, memorização, avaliação, emulação e castigo. Dessa maneira, podemos perceber que a imagem do bom professor do sistema escolar vigente na época se pautava na convicção de que bastava conhecer conteúdo, prepará-lo, apresentá-lo bem em sala de aula, dar conta de uma turma de alunos; em resumo, cumprindo esse ritual, a docência era exercida. E sabemos que a docência é muito mais que isso: o professor deve mobilizar conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem atuar nas situações cotidianas vivenciadas no exercício da sua profissão.

O percurso de criação da universidade no Brasil foi difícil e objeto de muitos debates devido à grande dificuldade em se compreender a necessidade e o papel que desempenharia a universidade em um país em construção, nos moldes de uma sociedade moderna. A cultura dominante era a da colônia que tinha Portugal como referência. Mesmo após a independência, manteve-se, por parte da ex-colônia, significativa dependência com relação à metrópole e, por parte desta, o esforço de impedir ou, pelo menos, retardar o processo de separação. A estratégia era não permitir que se instalassem no Brasil a imprensa, a tipografia e a universidade. Dessa forma, imaginava-se que a ex-colônia brasileira permaneceria dependente de Portugal.

Como Teixeira (1999, p. 29) ressalta,

“o Brasil constitui uma exceção na América Latina: enquanto a Espanha espalhou universidades pelas colônias - eram 26 ou 27 ao tempo da independência -, Portugal, fora os colégios reais dos jesuítas, nos deixou limitados às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora”.

³ A preleção, na sua finalidade para Franca (1952) é menos informativa que formativa, pois, ela não visa comunicar fatos, mas desenvolver e ativar o espírito. Com uma compreensão viva, o aluno vai exercitando, não tanto a memória, mas também e principalmente a imaginação, o juízo e a razão. Observa, analisa palavras, períodos, parágrafos; resume passagens, compara; critica; adquire hábitos de estudo; desenvolve o desejo de ulteriores investigações para formação do critério de uma apreciação pessoal.

Caio Prado Júnior (1979 p. 299-300) destaca que a administração colonial, apesar da abrangência das suas atribuições e da profusão de cargos e instâncias, do ponto de vista funcional, pouco se diferencia internamente. Tratava-se de um cipoal de ordenamentos gerais, encargos, atribuições, circunscrições, disposições particulares e missões extraordinárias que não obedeciam a princípios uniformes de divisão de trabalho, simetria e hierarquia. O caos legislativo fazia surgir num lugar funções que não existiam em outros; competências a serem dadas a um servidor quando já pertenciam a terceiros; subordinações diretas que subvertiam a hierarquia e minavam a autoridade. Também havia pouca diferença entre as esferas globais e locais do poder; não havia laicização e, deste modo, confundia-se também o poder religioso com o poder político e moral.

Mesmo com a independência política, o Brasil não conseguia superar sua dependência externa, nas primeiras décadas da República, Cunha (2007c) descreve a ocorrência de facilitação na forma de acesso ao ensino superior e multiplicação de faculdades, determinadas por dois fatores: aumento da procura pelas transformações econômicas e institucionais, e pela luta do ensino livre e contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares. (CUNHA, 2007c, p. 150-151).

Com a efervescência vivenciada durante as décadas de 1920 e 1930, a crise na agricultura e a dificuldade de importação decorrentes da primeira Guerra Mundial, o modelo agrário-exportador é colocado em xeque. Ao assumir o poder em 1930, Getúlio Vargas, tenta implantar um novo “Modelo Nacional de Desenvolvimento Autônomo”, tendo a exportação como meta.

A partir das transformações na área econômica, começavam a se articular movimentos com o intuito de romper a hegemonia política das tradicionais oligarquias rurais. Durante esse período, o país assistiu a inúmeras greves, revoltas armadas e levantes. Com o fortalecimento da burguesia industrial, a educação começou a ser lembrada como um possível instrumento para as mudanças que almejava a sociedade.

Para divulgar os ideais e princípios da Escola Nova⁴ foi fundada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) para reunir os assim chamados adeptos do “escolanovismo”. E em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 notáveis educadores da época. Esse documento dava um caráter nacional à educação, abordando-a como um problema social, atribuindo-lhe prioridade dentre os problemas nacionais, e colocando-a sob a responsabilidade do Estado. Referia-se à educação como um direito de todos, devendo ser pública, obrigatória, gratuita e leiga, mas sem se constituir um monopólio do Estado.

Segundo Cunha (2007a), o texto do manifesto representa uma colagem de princípios igualitários e elitistas, refletindo a heterogeneidade ideológica dos seus signatários. Entre os considerados elitistas estavam Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita Filho. Do lado dos liberais igualitários, encontravam Anísio Teixeira, Hermes Lima e Pascoal Leme. O Manifesto, com ênfase nos aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos, teve o predomínio significativo dos liberais elitistas.

A proposta central apresentada pelo Manifesto é a “reconstrução social e a construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública” (Saviani, 2004, p. 33); nesse sentido, os pioneiros destacam que:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com certa concepção do mundo (MANIFESTO, 1932, p. 42).

A educação brasileira era criticada pelos educadores e pensadores do país na época, por ser uma educação com um modelo de ensino fragmentado, sem articulação entre os diversos ensinamentos e deles com o mundo. O Manifesto afirmava que toda a Educação deve ser vista como um organismo, em profunda relação com a vida prática e motivadora do progresso. Deveria

⁴ Em “Escola e Democracia” para Saviani (2000) considera a pedagogia da escola nova como um movimento de reforma na pedagogia tradicional, na qual a marginalidade não é mais do ignorante e sim do rejeitado, do anormal e inapto, desajustado biológica e psicologicamente. A escola passa a ser então a forma de adaptação e ajuste dos indivíduos à sociedade.

receber prioridade nos planos do Estado, principalmente seus primeiros anos, que representam o início da formação dos indivíduos.

Na educação superior, um fato marcante foi à constituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, que fazia parte da ampla reforma educacional instituída por Francisco Campos, em 1931, primeiro titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. O estatuto estabelecia o regime universitário como forma de organização dessa modalidade de ensino, e instituía duas funções para a universidade: Ensino e Pesquisa e Preparo para o Exercício Profissional. Entretanto, os educadores da ABE ficaram desapontados com a prioridade dada à criação de uma Faculdade de Educação nas universidades, para formação de professores do ensino secundário, priorizando o ensino médio como pretendia Francisco Campos ao invés de propiciar a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa.

Em 1931, após a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras⁵, surgem no cenário nacional duas das mais importantes universidades: a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935, com fortes compromissos sociais.

No contexto de reformas vivenciadas no país, ocorreu a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nas quais persistiu a tradição da escola superior independente e autossuficiente e a universidade do tipo “confederação das escolas profissionais”. A formação acadêmica oferecida nestes cursos de Filosofia, Ciências e Letras seguia a linha geral do ensino brasileiro voltado à preparação para o magistério secundário (CUNHA 1989, p. 201).

Cabe ressaltar que o liberalismo teve como princípios básicos vinculados à liberdade, à propriedade, à igualdade e à democracia. A este respeito, Cunha (2007c, p. 229), esclarece:

No que se refere à educação, a doutrina liberal postula a independência da escola diante dos interesses particulares de classe, de credo religioso ou político. A escola é vista como tendo a função de despertar e desenvolver os talentos e as vocações dos indivíduos na medida de suas características inatas, de modo que eles possam

⁵ A educação superior brasileira para Rothen (2008) tem como um dos primeiros marcos estruturais de regulação legislativa o decreto-lei n. 19.851, promulgado em 11 de abril de 1931, na gestão de Francisco campos à frente do Ministério da Educação e saúde Pública. O decreto-lei recebeu a denominação Estatuto das Universidades brasileiras.

se posicionar na sociedade conforme suas aquisições e não conforme a herança de dinheiro e de títulos.

O autor destaca ainda que:

O pensamento liberal, no campo educativo, não permaneceu na forma dos pensadores ingleses e franceses dos séculos XVII e XVIII. Enriquecida por diversos educadores e filósofos, talvez tenha atingido o auge no pensamento do filósofo norte-americano John Dewey, nas primeiras décadas do século XX. (CUNHA, 2007c, p.230)

Com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1933, e da Universidade de São Paulo (USP) em 1934, cujo projeto inicial previa a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, formou-se um eixo integrador de todas as faculdades e institutos que deveriam interagir entre si. Até esse momento da história em nosso país, as tentativas de criação da universidade constituíram-se através da junção de várias escolas profissionalizantes, isoladas. A USP inovou como “centro integrado de busca e de crítica do saber”, sob a inspiração do modelo germânico humboldtiano⁶, pautado na concepção da indissociabilidade entre o saber, o ensino e a pesquisa. (TRINDADE, 1998).

A Escola Livre de Sociologia e Política foi criada nos moldes de institutos americanos e europeus, com um caráter político que tinha como um de seus objetivos “a formação de uma elite numerosa que pudesse não só colaborar na solução dos problemas da administração pública e particular como também orientar o povo e a nação ao reajustamento indispensável ao moderno equilíbrio social” (FÁVERO, 1980, p.58).

O grande marco desse período para educação foi a Constituição de 1934. Ela estabeleceu a criação de diretrizes para educação nacional, nas quais foi definido um plano nacional de educação, e a educação como direito de todos. Datam deste período, as primeiras legislações sobre a área educacional, bem como as primeiras orientações específicas para as instituições de ensino.

⁶ A ideia humboldtiana de universidade para Goergen (2003) centrada na ciência moderna e na sua institucionalização, liberta da religião, da igreja ou da autoridade do Estado e das pressões sociais e econômicas.

Segundo Mendonça (2002, p.65), em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF). A proposta era baseada nas ideias liberais progressistas de seus idealizadores, visando à criação de uma instituição autônoma, responsável pela produção do “saber desinteressado” e pela formação de indivíduos críticos e “cultores da liberdade”. Sua criação se deu em razão de pressões de segmentos conservadores da sociedade, entre eles, a Igreja e o próprio Estado, que a consideravam uma ameaça à sociedade.

Cunha (2007c, p. 207) ressalta que:

A partir de 1935, a repressão generalizada retirou de cena as ideias educacionais liberais, pela prisão de quem a sustentasse. Uns liberais se calaram, na cadeia ou em casa. Outros aderiam à nova ordem. Assim, de 1937 em diante, foi sendo construída uma estrutura educacional completamente nova, consistente com o regime autoritário que se iniciava.

De acordo com o ponto de vista defendido por Anísio Teixeira, o Brasil, em sua essência possuía um espírito universitário em suas escolas técnicas. Para ele, universidades eram essas escolas profissionalizantes, preocupadas em delimitar o conhecimento com finalidades pragmáticas para o futuro profissional. Intelectuais contemporâneos de Teixeira defendiam que o Brasil não precisava de Universidades, mas sim de escolas profissionalizantes.

Em 1945, o ensino superior brasileiro compreendia cinco universidades, no sentido estrito, e 293 estabelecimentos isolados, matriculando, no total 27.253 estudantes. Essas universidades tinham se organizado pela aglutinação de estabelecimentos isolados, à exceção da Universidade de Porto Alegre, que se formou pela diferenciação da Escola de Engenharia. (CUNHA, 2007a, p. 17-18).

No período de 1942 a 1946, Gustavo Capanema, então ministro da Educação, estabelece a Universidade do Brasil como instituição modelo para o ensino superior, e promove a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), além de uma série de decretos leis, por meio dos quais regulamentou o ensino nos níveis primário e secundário (Leis Orgânicas). Saviani (2007), concordando com Brzezinski (1986), ressalta como uma das características da referida reforma a excessiva centralização das decisões e a eliminação da autonomia dos profissionais da educação e dos Estados, com destaque para a burocratização ocasionada pela reforma, bem como a conservação das alianças com a igreja católica já estabelecida anteriormente por Francisco Campos.

Na década de 1950, são criados a CAPES⁷ e o CNPq⁸, duas instituições que incentivaram a pesquisa nacional sob o modelo econômico desenvolvimentista. A intenção de Getúlio Vargas era desenvolver o parque industrial brasileiro. Fávero (2006) ressalta duas características principais para o período: a multiplicação das universidades e o predomínio da formação profissional, sem muita preocupação com pesquisa e produção do conhecimento.

Segundo Fávero (2006) várias transformações ocorreram nesse período, tanto no campo econômico quanto no sociocultural. Surgiu, de forma mais ou menos explícita, a tomada de consciência, por vários setores da sociedade, da situação precária em que se encontravam as universidades no Brasil. Essa luta começou a tomar consistência por ocasião da tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sobretudo na segunda metade dos anos 1950, com a discussão em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Limitados inicialmente ao meio acadêmico, os debates e reivindicações deixaram de ser obra exclusiva de professores e estudantes para incorporarem vozes novas em uma análise crítica e sistemática da universidade no país.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada somente em 20 de dezembro de 1961, ou seja, 15 anos após a proclamação da Constituição de 1946, a educação passa a ser considerada um direito de todos e o ensino primário obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas. Essas transformações foram fortemente influenciadas pelas diretrizes da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nesta legislação fica definida a elaboração das Diretrizes e Bases para Educação Nacional como função do Estado enquanto provedor e organizador do “sistema de educação nacional no intuito da democratização da educação pela via da universalização da escola básica”. (SAVIANI, 1997, p. 6). Esta nova disposição da responsabilidade do Estado em relação ao ensino superior rompia com a tradição do ensino superior pago.

⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

⁸ Órgão de fomento à pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), compete ao CNPq participar na formulação, execução, acompanhamento, avaliação e difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia.

O ensino superior no Brasil foi sempre pago pelos estudantes desde o início do século XIX. A Constituição de 1946 dizia ser o ensino superior oficial (como o médio) gratuito “para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. Mas certos setores do Estado defendiam, já no início da república populista, a gratuidade total do ensino superior oficial [...] (CUNHA, 2007a, p.76).

Retomando a questão em que transcorreu o processo de implantação da universidade brasileira, cabe destacar como fatores marcantes a promulgação da primeira LDBN em 1961 e a Reforma Universitária de 68, marcaram o período.

Segundo Saviani (1997), as forças conservadoras aproveitam a desarticulação dos setores progressistas e desencadeiam o golpe militar de 1964. As forças que assumem o poder fazem opção pelo modelo capitalista associado ao capital mundial. Tal opção torna-se mais clara a partir de 1968, quando ocorreu uma ruptura entre o sistema político e o fortalecimento do modelo econômico.

No ano de 1962, foi fundada a Universidade de Brasília (UnB), considerada um “projeto coletivo da intelectualidade brasileira” Cunha (2007b), e que veio novamente abrigar a ideia de um modelo de universidade baseado na associação do ensino e da pesquisa e de uma estrutura integrada por meio da coordenação das atividades das várias unidades de ensino. Teve como pano de fundo a inovação perante o modelo tradicional, baseado em faculdades e escolas independentes consideradas autossuficientes, a experiência da UnB foi logo abortada pelo golpe militar de 1964.

Em 1963, uma equipe técnica, havia sido incumbida de elaborar e delinear um panorama para o ensino superior. Esta equipe descreveu um ensino superior desarticulado e impróprio para o desenvolvimento e modernização tão desejados pela sociedade brasileira. Os currículos nas praticados nas faculdades e universidades eram rígidos, a maioria dos professores só dedicava umas poucas horas por semana à universidade, faltavam equipamentos nos laboratórios, os espaços das bibliotecas eram pequenos, inadequados e mal organizados.

Durante o período do regime militar, o cenário político e social do Brasil foi marcado por diversas greves estudantis. Nesse período, foi produzido um

relatório no qual se ressaltava a importância da Universidade de Brasília e do ITA como instituições modelos. Já organizadas conforme o modelo norte-americano, a Agency for International Development (Acordo MEC-USAID⁹) constituiu-se num programa de assistência ao ensino superior, que deveria ter como objetivo maior o desenvolvimento da mão-de-obra especializada brasileira, para dar apoio ao planejamento da reforma do ensino superior no Brasil. Dentro desse acordo, estava prevista a assistência técnica ao MEC numa ação conjunta com professores universitários brasileiros, formando comissões mistas nos órgãos federais e estaduais de educação. Os técnicos da USAID participaram diretamente da reorganização do sistema educacional brasileiro, contribuindo significativamente para a influência do liberalismo econômico norte-americano em relação às políticas públicas para o ensino brasileiro e também sobre a reforma universitária no país. Sugeriu-se ainda a criação de uma conferência de Reitores Universitários a ser financiada pela USAID, com o objetivo de propiciar a integração entre os gestores das universidades brasileiras e seus pares norte-americanos.

A reforma universitária, Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e legislações complementares foram estabelecidas após o primeiro impacto do golpe militar, que tentou reprimir e desarticular os movimentos que sustentavam as tentativas de mudança, seja pelas pressões exercidas pelas classes médias ou mesmo pelas próprias necessidades de desenvolvimento que o país necessitava naquele período. Ainda que vivenciando uma época de autoritarismo governamental, a universidade no país passa por importante avanço na sua trajetória. O País se via diante do embate político e econômico entre a internacionalização da economia e o fortalecimento do nacionalismo. O governo militar instituiu que a educação fosse privatizada para garantir a modernização almejada pelo governo e pela sociedade da época.

Cunha (2007, p. 126) reforça dizendo que:

⁹ Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. [...]. Os acordos MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico.

www.histedbr.fae.unicamp.br

A reforma de ensino empreendida em 1968, mediante a lei 5.540 e o Estatuto do Magistério Superior Federal do mesmo ano (lei 5.539), propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da universidade no Brasil, onde, até então existiam apenas instituições isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que materiais.

A pesquisa e a produção do conhecimento começam a figurar no contexto acadêmico do país como obrigatoriedade por meio da lei da Reforma da Educação Superior nº. 5.540/68 que traz em seu texto o incentivo à pós-graduação.

Conforme descrito por Cunha (2007b, p.230-231), a reforma universitária de 1968 com as ressalvas que a comparação exige a passagem do regime de cátedras para o da carreira docente (“aberta em todos os níveis”) foi análoga ao da passagem do regime de acesso à maestria, vigente nas corporações de ofício, para o das manufaturas. A extinção da cátedra vitalícia abriu caminho para a plena institucionalização do regime departamental. A agregação do conhecimento em disciplinas deu origem aos departamentos e o currículo passou a ser composto por um sistema de créditos. A assimilação dessa estrutura pela universidade revelou a vitória do empirismo anglo-saxônico sobre o racionalismo francês e o idealismo alemão.

Observa-se a partir da leitura da lei da reforma universitária que a ênfase da Educação Superior pautava-se na indissociabilidade do ensino da pesquisa, a ser desenvolvida no país, pois de acordo com os interesses governamentais do período, era necessário formar profissionais de nível superior.

Dentre as principais diretrizes provenientes da lei, cabe ressaltar a extinção da cátedra (Art. 33 § 3º), a criação da estrutura departamental, concebida como “estrutura orgânica com base nos departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas” (Art. 11.b), que seriam “a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científico e de distribuição de pessoal, compreendendo ‘disciplinas afins’” (Art.12 § 3), a introdução de vestibulares classificatórios com exames unificados (Art. 21) eliminando o problema dos excedentes e da nota mínima (Art. 21), os cursos de curta duração (Art. 23 § 1), dentre outros.

Para Chauí (2003, p.70) “[...] a passagem da universidade de instituição a organização correspondeu às várias reformas do ensino superior destinadas a adequar a universidade ao mercado.” Estas reformas, denominadas de etapas, no entendimento da autora, são etapas que cada qual corresponde a um momento socioeconômico- político, sendo que:

Numa primeira etapa, tornou-se universidade funcional (correspondente ao “milagre econômico”, produzido pela ditadura dos anos 70); na segunda, universidade de resultados (correspondente ao processo conservador de abertura política dos anos 80); e na terceira, a atual, universidade operacional (correspondente ao neoliberalismo dos anos 90 e início do século XXI). (CHAUÍ, 2003, p. 70)

Nos anos 70, percebemos que a universidade buscou meios de profissionalização atendendo ao mercado de trabalho. Chauí (2003, p. 70-71) descreve esse período e o papel delineado para a universidade, como se segue:

A universidade funcional, dos anos 70, foi o prêmio de consolação que a ditadura ofereceu à sua base de sustentação político-ideológica, isto é, à classe média despojada de poder. A ela, foram prometidos prestígio e ascensão social por meio do diploma universitário. Donde a massificação operada, a abertura indiscriminada de cursos superiores, o vínculo entre universidades federais e oligarquias regionais e a subordinação do MEC ao Ministério do Planejamento. Essa universidade foi aquela voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão de obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho.

Sguissardi (2009) destaca que não se pode considerar que o Brasil segue um modelo único de universidade, mas recebe influências de vários modelos. A universidade pública estaria mais próxima do modelo humboldtiano, caracterizado pela “liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar”, ou seja, “a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo”. E o modelo anglo-saxão de universidade é um modelo para a universidade de massas e, até certo ponto, relacionado ao modelo americano. O predomínio do caráter instrutivo dessas instituições para atender às demandas do mercado de trabalho. (SGUISSARDI, 2009, p. 287).

É difícil assegurar que houve, no Brasil, um modelo permanente de universidade. Embora, seja possível tentar estabelecer um panorama da atual estrutura da universidade no país para um modelo voltado mais para formação profissional, para atender as demandas do mercado de trabalho. Esse modelo

vem sendo influenciado pelas políticas neoliberais. Esse panorama começou a se delimitar a partir do final da década de 80 e mais fortemente na década de 90.

Historicamente, as universidades públicas enfrentam de forma mais direta os reflexos das políticas públicas para a educação superior. Por políticas entendem-se as diretrizes governamentais que orientam as práticas na universidade, ainda que muitas dessas práticas contradigam as políticas estabelecidas ou até mesmo não sejam efetivamente implementadas. Nesse sentido, é importante tentar compreender não apenas o discurso oficial, mas o dia a dia vivenciado na universidade, onde as práticas se efetivam, e se evidenciam a universidade no seu cotidiano.

Segundo Fávero (2006), a partir dos anos 1980, surgem várias propostas para reformulação das instituições universitárias. Em meados daquela década, percebe-se, que um número expressivo de docentes reconhece que o problema da universidade envolve aspectos técnicos, bem como aspectos fortemente acadêmicos e políticos, demandando análise e tratamento específico.

A Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBEN/9394/96¹⁰ de 20 de dezembro de 1996, substituiu a Lei nº 5692 de 11.08.1971, incorpora alguns aspectos referentes à Educação previstos na Constituição de 1988, inclusive a concepção de Educação como um direito social e de todos e como um dever do Estado, conforme destaca DIAS SOBRINHO (2010, p.1):

¹⁰ Especificamente, a Constituição Federal de 1988, coloca as Universidades como pertencentes às estruturas obrigatórias do direito Educacional. No seu artigo 207 ainda estabelece que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." Para a melhor compreensão da perspectiva da Lei nº 9394/96, sobre a Universidade, transcrevo o artigo 53 que lista o rol de competências e atribuições das Universidades, a saber: "Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos; VII - firmar contratos, acordos e convênios; VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas. Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente.

[...] Refiro-me ao princípio da educação como bem público, direito social e dever do Estado. De pronto, esse princípio rechaça a ideia de educação como mercadoria e todos os processos mercantilistas que vêm ganhando força e amplitude nas últimas décadas. Uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar.

De acordo com a LDBEN, a universidade configura-se como uma instituição de desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão, na qual a produção intelectual é promovida e valorizada e a autonomia didática científica preservada.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Nesse período, o Estado incentivou e criou facilidades para a abertura e expansão de instituições de ensino superior privadas. Paralelamente, ainda restringiu o apoio à manutenção e expansão do setor público federal, que também perdeu sua autonomia administrativa e financeira.

No período que engloba a década de 90, com a globalização e o fortalecimento da política econômica neoliberal, a sociedade passou a enfrentar dificuldades, contrapostas aos benefícios proporcionados pelos avanços tecnológicos. São elas o aumento das desigualdades sociais, da violência, das guerras. Este cenário de mudanças e conflitos reflete-se diretamente sobre a universidade. De acordo com a definição de Chauí (2003), as universidades que são instituições sociais, que exercem atividades voltadas ao ensino, pesquisa e extensão estão permeadas pelas mesmas tensões, conflitos e contradições que afligem a sociedade.

A educação, assim como a saúde vêm sendo alvos de políticas públicas pontuais, que buscam a resolução dos problemas estruturais, como, por

exemplo, a desigualdade social. O mito da “escola que vem para solucionar esses problemas” também se estende à educação superior. Entretanto, percebemos pequenos avanços com a ampliação das vagas na educação superior e com as políticas de ações afirmativas, mas não parecem ser suficientes.

A necessidade do resgate do sentido político e social nas relações humanas exhibe um cenário marcado pelos princípios neoliberais, com o enfraquecimento dos laços de cidadania e o fortalecimento do individualismo. A ausência de um amplo debate público e o conseqüente esfacelamento dos valores coletivos estão atrelados à falta de confiança e de esperança aos rumos das políticas públicas.

Para Dias Sobrinho (2009), os desafios colocados à educação superior correspondem às necessidades de democratização e as novas expectativas postas pela globalização, produção e trabalho. A universidade, como instituição de educação superior, é chamada a responder tanto à fragmentação e à aceleração dos conhecimentos, quanto às demandas externas ligadas às transformações do capitalismo.

Diante desse contexto, torna-se necessário estabelecer estratégias e criar possibilidades de fortalecimento das relações políticas e sociais que não sejam norteadas somente pela dimensão econômica ou valores mercadológicos e individuais.

Segundo Goergen (2003), o conceito de razão instrumental exerce marcada influência no pensamento contemporâneo, por meio do ensino e da pesquisa. Para o autor, com base em Adorno e Horkheimer (1985, *apud* GOERGEN, 2003), o paradigma instrumental é um conhecimento predominantemente operacional e técnico. Instrumental no sentido de uma razão calculista e utilitária, pois o conhecimento é reduzido aos critérios matemáticos e pragmáticos, orientados pelo imperativo da previsibilidade e reduzida ao formalismo lógico. Esse paradigma, para Goergen (2003), não está desvinculado de um projeto de nação, que busca o progresso social através de uma fórmula científica. O conhecimento torna-se útil e necessário a um determinado projeto, nesse caso, a sociedade capitalista. Há expressiva valorização de um conjunto de conhecimentos considerados úteis, os quais

passam a ser legitimados pela sociedade, encobrendo as relações de poder, dominação, exploração e exclusão do projeto socioeconômico capitalista.

Nesse contexto, “a razão torna-se um instrumento cuja eficiência deve ser otimizada pela eliminação de quaisquer fatores subjetivos, emocionais, éticos e sociais” (GOERGEN, 2003, p.107) argumenta que essa lógica de valorização unilateral de apenas uma dimensão humana, a face material e econômica, deixa em segundos planos aspectos fundamentais, tais como solidariedade e direitos humanos, provoca um distanciamento do conhecimento dos valores de um mundo ético.

A razão instrumental associa-se, em especial ao longo das últimas décadas, à dimensão econômica. A colonização da vida pelo econômico torna-se o parâmetro valorativo do conhecimento e do agir humanos. Este paradigma dá o tom e fornece os sentidos da vida como um todo. A educação superior não só é envolvida nesse movimento, senão que se torna uma de suas peças-chaves. Isso porque as instituições de educação trabalham com o elemento central da dinâmica econômica que é a produção, a disseminação e o uso do conhecimento. O conhecimento é a moeda de troca do atual sistema econômico. Não é de se admirar que, neste contexto, a educação se transforme em mercadoria, logo descoberta pelo mercado como importante fonte de lucros e vantagens financeiras. Os agentes do mercado ingressaram nesse mundo oferecendo a educação como serviços a serem adquiridos em troca de pagamento.

Juntando-se a falta de recursos públicos para oferecer educação a todos ao interesse geral pela educação e mais o interesse de setores econômicos em aferir lucros, está armado o mais perfeito cenário para a privatização.

Mesmo estando garantida na legislação e gozando dessa autonomia, atualmente observa-se uma mudança nessa concepção, pois as Instituições de Ensino Superior (IES) têm sua autonomia limitada ao estabelecimento de seus projetos pedagógicos, currículos, gestão, etc. É cada vez mais evidente a adequação dessas instituições às expectativas apresentadas por organismos nacionais ligados ao Ministério da Educação (MEC) como a SESU (Secretaria de Educação Superior) e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira), e os transnacionais como o Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), etc.

Refletir a respeito da formação docente requer um exercício contínuo e uma visão ampla do assunto, pois a temática é alvo de interesses econômicos do sistema capitalista. Nesse sentido, não podemos pensar de forma descontextualizada. O complexo cenário da lógica globalizante que se desenha atualmente favorece a política dos organismos internacionais citados anteriormente de imposição de reformas educacionais aos países latino-americanos. O Brasil também tem realizado projetos educacionais, em que o Estado se associou aos interesses de instituições internacionais, como as acima mencionadas.

Atualmente, no início da segunda década do século XXI podemos dizer que a Educação Superior no país ainda não conseguiu superar o modelo napoleônico. A Universidade ainda está fortemente vinculada à formação para o trabalho.

2.2. A universidade e a sua função

Na perspectiva de delinear qual a função social da universidade, revela-se a formação política como uma das responsabilidades sociais imbricadas no processo de formação dos indivíduos. Um dos desafios postos para a universidade é a formação humanística além da formação acadêmica, com parâmetros sociais alargados também para os aspectos éticos e estéticos (Santos, 2004), articulado no tripé da universidade, que são o ensino, a pesquisa e a extensão.

Como ressalta Dias Sobrinho, (2005, p. 5).

A educação superior, por mais que se transforme, não pode ser renuente a seu papel de formação intelectual e moral, ao mesmo tempo em que de desenvolvimento material das sociedades, por meio das atividades públicas de construção e promoção de conhecimentos e valores. A educação superior é um patrimônio público na medida em que exerce funções de caráter político e ético, muito mais que uma simples função instrumental de capacitação técnica e treinamento de profissionais para as empresas. Essa função pública é a sua responsabilidade social.

Nestes termos, o autor argumenta claramente que a universidade é uma instituição de natureza formativa, cujo sentido é essencialmente social. Não é, portanto, sua tarefa colocar-se a serviço da globalização econômica, mas de uma globalização cujo sentido primeiro seja a dignidade humana.

Em sentido semelhante, argumenta Chauí (2003, p. 5) ao dizer da universidade:

Uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturadas por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

Segundo a autora, a universidade almeja à universalidade, mas deve ter a sociedade como seu princípio de referência normativa e valorativa. Deve, portanto, aprofundar a averiguação, análise das contradições sociais, visando propor e construir estratégias de superação. (CHAUÍ, 2003)

Já em perspectiva mais concreta, Santos (2004), argumenta que só existe universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer um destes âmbitos, existe apenas o ensino superior. Nesse contexto, em muitos países, a maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas não são universidades em sentido pleno, visto que a pesquisa e a pós-graduação estão ausentes - Santos (2004, p.46). Se a universidade deve levar em conta as demandas e necessidades sociais, é preciso promover um sistema estruturado que lhe permita tal atuação e isso depende entre outros fatores de investimento público. Diante das demandas difusas remetidas à responsabilidade da universidade, porém, esta instituição não pode abrir mão de sua autonomia e legitimidade para tomar decisões que lhe dizem respeito.

De acordo com Dias Sobrinho (2005, p. 91-92), a finalidade da educação é a formação dos sujeitos sociais, devendo articular conhecimento e ação, reflexão e atitude, saberes e valores, assim como teorias e práticas.

A questão ética da educação superior – sejam as instituições mantidas com recursos do erário ou pela iniciativa privada – reside no sentido público e social de suas funções. A formação, além de capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida, significa também a promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania. A formação, razão essencial da educação, constitui-se pela relação que os indivíduos mantêm entre si, mediados pelo conhecimento e orientados por valores, que são patrimônios públicos.

Para o autor, a formação está imbuída de significado tanto público quanto político. Portanto, esse caráter deve permear o percurso formativo também no âmbito pessoal, quanto à estrutura institucional como um todo.

Desse modo, a universidade se insere no contexto e sentido da educação em termos mais amplos. Ou seja, a universidade deve realizar em seu nível aquilo que é incumbência da educação como todo, para o indivíduo e a sociedade.

Severino (2001, p. 89) assim descreve a finalidade da educação:

Como prática social, a educação se envolve de um tríplice modo com a sociedade: prepara os educandos para a inserção na vida social; realiza-se em si mesmo como exercício de sociabilidade; esse exercício também é conteúdo formativo. A educação depende da contribuição do conhecimento, sua atividade específica, também na crítica e superação das impregnações ideológicas. Sem essa vigilância crítica, a intervenção educacional se torna forte instrumento de dominação e de reprodução de relações sociais desumanizadas.

No entanto, a universidade enfrenta dificuldades em estabelecer espaços através do ensino, pesquisa e extensão como possibilidades de resposta às demandas que são colocados à universidade pela sociedade.

Goergen (2003, p. 102) defende que a responsabilidade social da universidade esteja centrada na formação dos estudantes, que, por sua vez, deve estar presente nas três dimensões da instituição: na pesquisa, no ensino e na extensão. Nesse sentido, a obrigação da universidade é o dever formativo.

As diretrizes gerais para a educação superior no Brasil, no que se refere à sua organização, ensino, pesquisa e extensão, estão estabelecidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96 (Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996) e no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Tais diretrizes gerais possibilitaram ao Ministério da Educação (MEC), nas últimas décadas, elaborar e desenvolver políticas para a educação superior

propiciando a ampliação da oferta de vagas no setor público e visando a excelência acadêmica.

Vale ressaltar que o PNE, estabelecido nos artigos 9 e 87 da LDBEN/96 e publicado como lei em 2001, declarou o período como a Década da Educação, organizou um diagnóstico do ensino no Brasil e estabeleceu diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino do país. Na educação superior busca, dentre outros aspectos:

Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não efetivação do professor ao final do estágio probatório; consolidar sistema nacional de formação de professores, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação dos cursos. (PNE)

As diretrizes do PNE elencadas acima para educação superior têm correlação com a formação docente, ou seja, uma das estratégias para efetivação do PNE incide sobre a formação, embora a formação docente não seja o único fator determinante.

Diante dessa breve contextualização histórica da universidade, é necessário repensar a educação superior, seus objetivos, suas finalidades diante dos diversos aspectos econômicos e culturais que perpassam o contexto social, de modo que o compromisso social e político da educação possa se concretizar através dos processos formativos, comprometido com o sentido ético que ultrapasse a dimensão técnica e profissional.

3. Docência na educação superior: concepções e alguns caminhos

3.1. Identidade docente: algumas concepções

Neste capítulo, tenho a intenção de compreender a docência na educação superior com base em concepções teóricas sobre a construção da identidade do professor, a formação e a trajetória da profissão, bem como o exercício da profissão docente. Em foco está, mais especificamente, a autonomia profissional como docente e o sentido que ela assume numa instituição pública de educação superior, no caso, a Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*. Esta investigação irá se fundamentar nas concepções de Tardif (2000, 2002, 2005), Nóvoa (1995), e alguns teóricos brasileiros de referência na educação superior, como: Anastasiou (2002, 2005, 2007), Pimenta (2002, 2005, 2009, 2012), Cunha (2000, 2004, 2009, 2010), dentre outros que complementam as referências.

Vivemos num século permeado de significativas e complexas mudanças e exigências cada vez maiores quanto ao desenvolvimento de novos saberes, de novas habilidades, de novos conhecimentos, de novas identidades. O professor se vê inserido num contexto *líquido* (Bauman, 2011) no qual a permanência e as certezas deram lugar à celeridade e às incertezas. As influências do capitalismo globalizado, o redirecionamento do papel do Estado, bem como as reformas educacionais deram novos contornos à universidade, em especial no que se refere às questões do conhecimento e formação, instrumentalização e emancipação, saberes técnicos e culturais. Dias Sobrinho (2013, p.108-109) esclarece que:

[...] a educação não pode reduzir-se a serviço do mercado e tampouco a democratização há de se limitar a expandir quantitativamente a escolarização tão somente para impulsionar o desenvolvimento econômico. É óbvio que a educação é essencial para o desenvolvimento da economia e esta é fundamental para a construção de uma sociedade forte e evoluída. Mas as finalidades da educação vão muito além da economia. O essencial neste aspecto é que a educação contribua para que o desenvolvimento da economia e da própria sociedade se proceda respeitando o princípio democrático do bem comum.

Os desafios enfrentados pelo professor no exercício de sua profissão são muitos e complexos. Especialmente no campo da educação superior, as expectativas e exigências vindas, de um lado, do mercado de trabalho, e de outro, dos ideais ético-políticos, são tarefas controversas e difíceis de serem cumpridas a contento. O profissional docente tem tentado adaptar-se, responder a tais exigências. Diante desse contexto, surgem expectativas que, em alguns casos, provocam junto aos docentes um processo de reflexão e, em outros, a expectativa da necessidade de reinvenção da profissão de professor.

As amplas mudanças ocorridas no mundo contemporâneo e nas diversas ciências, inclusive na Educação, justificam a reflexão e o repensar da formação atualmente oferecida aos futuros professores universitários, e mesmo àqueles que já exercem suas funções na graduação (GOERGEN, 2000, p.158).

São questões que, de alguma forma, podem ser resumidas na seguinte pergunta: qual é a identidade do professor? Autores como Nóvoa (1992) e Pimenta (1999), entre outros, compreendem a identidade de ser e sentir-se professor, como espaço de construção da profissão, nesse sentido, visto como processo dinâmico e complexo: a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, constantes nesta construção. Portanto, a constituição da identidade é um processo permanente, e precisa ser percebido pelo indivíduo, pois ao refletir sobre suas escolhas e caminhos, em sua trajetória pessoal e profissional, identifica também o seu processo identitário pessoal e coletivo, possibilitando a reflexão sob sua prática.

A valorização da prática na formação de professores se faz necessária. Entretanto, essa prática deve ser uma prática pautada na reflexão, que lhes possibilite responder às diversas situações que enfrentam no exercício da profissão frente às incertezas e indefinições vivenciadas em uma sociedade em constantes mudanças e transformações. Segundo Tardif (2002), será preciso rever a visão de que a prática dos professores não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. É necessário preparar os professores para que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

Brzezinski (2006) sustenta que a valorização dos profissionais da educação passa pela definição de sua identidade profissional, porém nota que tanto a LDBEN como as demais políticas públicas ou práticas que vêm sendo adotadas pelo poder público não têm colaborado; ao contrário, têm servido para confundir e mascarar ainda mais a identidade do professor. O papel, atribuído à universidade em cursos presenciais, de formar professores tem perdido espaço para as políticas educacionais adotadas pelo Ministério e financiadas por órgãos internacionais. Tais políticas estimulam a oferta de cursos a distância, para formar professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB) a fim de que, até 2010, seja coberto o déficit de 250.000 professores para Educação Básica.

Veiga (2006) ressalta ainda a falta de compromisso e a desvalorização da docência que, apesar da origem histórica, se perpetuam pela omissão da maioria das instituições de ensino superior e da legislação, na procura de soluções para o problema.

Podemos perceber que, historicamente, a formação de professores para a educação superior mostrou-se um processo construído na lógica que privilegia a formação do pesquisador e as ações no sentido de propiciar o alargamento dessa formação ainda são esporádicas e pontuais. A formação docente deveria propiciar aos futuros professores o contato com as teorias educacionais, psicológicas, psicossociais, mas também fornecer os instrumentos necessários para que eles possam construir sentidos para essas teorias, em situações reais de ensino e no exercício da profissão docente, sem desconsiderar a importância das teorias e da prática reflexiva.

3.2. Identidade Profissional: o desafio dessa construção

Como o objetivo desta pesquisa é o conhecimento dos cursos de formação desenvolvidos pelas UFSCar, com base nos saberes e nas práticas formativas, consideramos pertinente discutir aspectos relativos à identidade profissional, aqui tratada dos pontos de vista do sentido de ser professor, da identificação com a profissão e das convicções ligadas ao exercício da profissão docente.

Assim como em outras profissões, no exercício da profissão docente, é importante assegurar que as pessoas que a exercem (os professores) dominem saberes profissionais, no sentido de saber fazer bem, com vista à concepção de qualidade de educação que compreende as dimensões técnica, ética, política e estética (RIOS, 2010).

Todas as profissões apresentam certo nível de complexidade. No entanto, do profissional professor espera-se que tenha a capacidade de atender a demandas e expectativas sociais múltiplas e variadas. Ademais, no contexto de uma sociedade em constante transformação, a profissão de professor também se transforma ou, pelo menos, se espera que se transforme, adequando-se às novas configurações sociais, econômicas, culturais. Como indica Contreras (2002, p. 89), “o ensino é um trabalho irremediavelmente cheio de condicionantes, muitos deles também plenamente justificáveis, dada à natureza social, pública, da educação”.

Para Pimenta (2009) o desenvolvimento da identidade profissional é um processo de construção histórica que faz com que as profissões tenham marcos identitários fixados em lei. No correr do tempo, alguns desses marcos deixam de existir e são substituídos, outros se cristalizam como práticas burocráticas. Algumas profissões desaparecem, outras apenas se transformam, assumindo características específicas adequadas às novas demandas. Segundo a autora, a profissão docente é um exemplo disso, uma vez que ela emerge de contextos e momentos históricos que ostentam determinadas necessidades da sociedade. Conforme explica Pimenta (2002, p. 19).

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser

professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

A construção da identidade é sempre um processo bastante complexo, dinâmico, que necessita de tempo. Para Nóvoa (1995, p. 16), "Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças". Nesse sentido, a identidade não pode ser adquirida, não é mercadoria, tampouco uma propriedade; tornar-se professor faz parte de um processo e identificar-se com essa profissão, atualmente bastante desgastada e pouco atraente. Conforme sublinha Cunha (2007a, p. 11).

O professor era visto como o guardião dos bons costumes, alguém que assinalava o caminho do bem e da razão. Sua tarefa identificava-se, ainda, com a dimensão moral e disciplinadora, extrapolando a condição da transmissão dos conhecimentos.

A educação era vista como uma atividade nobre de orientação das novas gerações. No entanto, na perspectiva positivista, hoje dominante, a educação passa a ter maior preocupação com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Com a valorização da ciência, aos poucos, a visão humanista da educação vai perdendo espaço e cede lugar a um perfil mais técnico.

Com Arroyo (2000, p. 33), pode-se dizer que a [...] "vocação profissional nos situa em campos semânticos [muito] próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente". Na atualidade, a 'vocação' vem cedendo espaço para a "profissão". Mesmo assim, há ainda aqueles que relacionam a atividade docente aos aspectos vocacionais e não aceitam ser relacionados por Deus para o Magistério, eles não deixam de repetir que "a educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo o Magistério é um compromisso, uma delegação política".

A identidade docente não se desenvolve apenas nos cursos de formação. Na verdade, é um processo de desenvolvimento possível também a partir do emaranhado de relações que vão se tecendo a partir da formação inicial até a formação continuada. Incorporando experiências profissionais e pedagógicas, vivências (espaços educacionais formais e não formais), cada um tem a possibilidade de ir compondo aos poucos a sua identidade profissional de características pessoais. Tendo como ponto de partida os saberes

vivenciados nos cursos de formação inicial juntamente com as experiências, os diferentes saberes (disciplinares, pedagógicos, atitudinais, experienciais) vão se firmando nessa tessitura dinâmica que é a docência.

Imbernón (2004) defende que a preparação de programas de formação de professores deve propiciar a busca pela autonomia profissional e social: é necessário que a educação forneça subsídios teóricos que tornem o indivíduo menos dependente dos poderes econômicos, políticos e sociais, estando preparada a enfrentar as constantes mudanças da sociedade e, conseqüentemente, da profissão docente.

Com a organização das universidades e escolas superiores brasileiras os primeiros professores a lecionar no Brasil foram trazidos de algumas universidades europeias. No entanto, com a expansão dos cursos superiores, ocorrida especialmente após a proclamação da República, o corpo docente precisou ser ampliado: profissionais de diferentes áreas de conhecimento passaram a ministrar aulas. Os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, bem sucedidos em suas profissões e os convidavam para serem professores e transformar os alunos em profissionais tão bons quanto eles. (MASETTO, 1998, p.11).

Masetto (1998, p. 11) destaca ainda que ensinar, nessa perspectiva, significa ministrar aulas expositivas e palestras sobre um determinado assunto, *ou mostrar na prática como se faz*. Acreditava-se (como alguns ainda hoje defendem) que “*quem soubesse, saberia automaticamente ensinar*”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor para ministrar este ensino.

Nesse contexto, a qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor não era sequer questionada, como complementa (MASETTO, 1998, p.12):

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecia uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e aos interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isso tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida.

Na década de 1970, ocorreu em toda América Latina a expansão social e econômica e que propiciou a ampliação dos debates e confrontos em torno dos direitos civis e da modernização científico-tecnológica. Daí resultou forte pressão pelo avanço e pela melhoria na educação universitária, como estratégia de desenvolvimento. Atribuía-se à universidade parcela significativa da responsabilidade pelo desenvolvimento do país. Desse modo, a exigência de qualificação dos professores foi alterada, havendo necessidade cada vez maior de especialização acadêmica, o que seria obtido pela ampliação de cursos de mestrado e doutorado (DIAS SOBRINHO, 1994, p.131-132).

A promulgação da LDBEN 9394/96 reforça, em termos legais, o compromisso com a Educação Superior e o desenvolvimento da pesquisa e da investigação científica. Os professores desse nível de ensino precisariam ser formados em nível de pós-graduação, preferencialmente, em programas de mestrado e/ou doutorado. Um professor de “qualidade”, além de dominar sua área de conhecimento, deveria ser um pesquisador, capaz de gerar conhecimento novo.

Trata-se, na verdade, do desafio da formação de um novo profissional, docente e investigador. As universidades vêm tentando enfrentar e superar as dificuldades que este novo cenário apresenta. Algumas instituições têm procurado reorganizar o seu trabalho voltando o olhar para realidade, e propondo articulações necessárias para atender as demandas. Segundo Morosini (2000), vale ressaltar as características da instituição em que o professor exerce sua atividade, porque, dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, a natureza da atividade docente terá exigências diferenciadas, assim como os saberes construídos/mobilizados no âmbito da instituição apresentarão suas especificidades.

Outro fator de destaque é que o ingresso na carreira docente ocorre de maneira diferenciada em cada instituição. Nas instituições públicas, se dá por concurso e, após a realização do estágio probatório o docente se torna efetivo, com isso, estável no emprego. Nas instituições particulares, a entrada pode ocorrer por processo seletivo, por convite, por contrato. Geralmente, se prioriza a função docente ainda que possa haver interesse da instituição por candidatos com experiência em pesquisa. Em conseqüência, no caso das instituições privadas, as responsabilidades institucionais se limitam às exigências da lei

trabalhista. Com poucas exceções, os contratos são realizados em regime de tempo parcial (horista) e, mais recentemente, também na forma de prestador de serviço.

A profissão do professor apresenta ainda uma série de limitações de ordem social, política, econômica e cultural. O processo de evolução histórica da docência ocorre no contexto do desenvolvimento da sociedade, conseqüentemente, nos modos de produção capitalista (AZZI, 2000, p. 46) com todas as implicações que isso representa. Uma delas, talvez a mais central, diz respeito à natureza da profissão docente, ou seja, se ela pode ser simplesmente ser equiparada a outras profissões do mundo trabalhista. Mas este é um tema para outra pesquisa.

Frequentemente, nas discussões sobre a profissão docente e no discurso dos docentes, são tematizados aspectos que envolvem a “desvalorização social da profissão”, a “proletarização da profissão”, “os baixos salários”, “heterogeneidade dos alunos”. Estes temas e o teor dos debates evidenciam que o trabalho docente é um campo onde o professor vivencia muitas insatisfações, conflitos e frustrações. O professor que em outros tempos gozava de “prestígio de ser professor” conforme muitos professores descrevem a própria profissão, atualmente vivem o desafio de quem deseja “resgatar um pouco de sua identidade”.

Para Contreras (2002), entre as décadas de 70 e 80, em especial no final da década de 80, existiram modificações na forma de pensar as inovações. Modificações que geraram mudanças substanciais na maneira do docente compreender sua função no sistema educacional, e sua importância para o desenvolvimento dos processos de inovação na sociedade em constante transformação. As razões para essas mudanças reportam a diversos fatores: a crise do modelo clássico de inovação; as experiências do desenvolvimento do currículo baseadas nos professores; mudança de perspectiva na compreensão dos professores; a escola como unidade de ação e mudança; a crise da ideia de mudança como solução definitiva de problemas.

Uma das preocupações dos professores está fortemente ligada à perda do “prestígio” que consideram ter alcançado anos atrás. Entretanto, é

facilmente perceptível que algo mais profundo se perdeu nesse percurso, ou seja, se perdeu o sentido e a razão de ser professor.

Tardif, Lessard e Lahaye (*apud* Figueiredo, 2003) ressaltam que a concepção fabril dos saberes, resultante da divisão social do trabalho entre os que produzem e os que transmitem conhecimento, colocam os processos de aquisição e aprendizagem subordinados à atividade de produção de novos conhecimentos. Dessa forma, o saber docente é desvalorizado, na medida em que os professores são transmissores de saberes cujos processos de definição e seleção não controlam. No campo educacional onde a mentalidade da racionalidade técnica está fortemente difundida, o professor frequentemente percebe que sua ação se restringe à aplicação de decisões técnicas.

Esta tendência parece ter seu início no próprio surgimento da universidade moderna, na Alemanha do século XIX. Naquele contexto, conforme resalta Goergen (2000, p. 113), a criação da universidade idealista alemã foi uma forma de instrumentalizar e operacionalizar o projeto idealista filosófico moderno, sendo o momento no qual o “programa da razão moderna como ordenamento de todo o conhecimento do real num projeto de racionalização total” tentou se realizar de modo mais ambicioso. Dessa forma, “a universidade torna-se, de certa forma, uma comunidade que se alimenta dos mesmos princípios de fé (história e racionalidade) da modernidade”.

Com a difusão do modelo humboldtiano de universidade que enfocava a produção acadêmica como fator fundamental no processo de avaliação do desempenho dos docentes da educação superior, aumentou a necessidade de preparação de pesquisadores habilitados, ficando a docência relegada a segundo plano. Até os dias de hoje, a situação permanece inalterada, ainda que alguns autores busquem difundir a necessidade da formação pedagógica dos professores para educação superior.

Depreende-se do exposto que a construção da identidade docente é uma questão tão complexa e importante que exige estudos, pesquisas e debates que ampliem a autonomia teórica e a visão crítica a respeito dessas questões. Os cursos de graduação e formação continuada devem, através de seus professores e do currículo proposto, apresentar ao aluno que o trabalho docente tem profundas relações com os processos que ocorrem na sociedade

e que os elementos políticos, sociais, econômicos e culturais também influenciarão o seu fazer docente.

Nesse sentido, a formação docente tem o papel de estimular e criar espaços para o desenvolvimento do pensamento crítico e contribuir para que os professores obtenham meios para o alargamento de sua autonomia na busca da construção de sua identidade se fundamentada em uma educação emancipadora.

3.3. Saberes da docência

Compreender o sentido dos saberes docentes implica entender o percurso formativo trilhado por esses profissionais. Além disso, envolve ainda compreender os caminhos trilhados pela universidade. A educação superior, em sua trajetória, esteve voltada para a racionalidade técnica, pois os currículos de formação de professores ainda hoje são concebidos baseados no modelo da racionalidade técnica. Alguns currículos se mostram inadequados à realidade da prática do profissional docente. As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos.

Segundo Pereira (1998), nas IES, esse modelo ainda não foi totalmente superado, já que disciplinas de conteúdo específico, de responsabilidade dos institutos básicos, continuam precedendo as disciplinas de conteúdo pedagógico e articulando-se pouco com elas. Além disso, o contato com o cotidiano escolar frequentemente ocorre apenas nos últimos anos dos cursos de licenciatura e de maneira pouco integrada com a formação teórica.

Contreras (2002, p. 105) considera:

O que o modelo da racionalidade técnica como concepção da atuação profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de problemas.

Sem dúvida, o professor da educação superior desempenha um papel primordial no desenvolvimento da docência nesse nível de ensino, que implica em ações articuladas entre pesquisa, ensino e extensão, produzindo conhecimento, reconstrução de saberes especializados, leituras de realidades e de intervenções diferenciadas, de saberes didático-pedagógicos adequados a uma dada realidade de ensino, a fim de dar conta das diferenças/incertezas da prática pedagógica mais ampla e docente (CUNHA, 2004).

Ao longo de sua trajetória como aluno, o futuro professor já se apropriou de um conhecimento próprio a respeito da complexidade que envolve o exercício da profissão, pois ele traz consigo experiências vivenciadas durante essa trajetória acadêmica, resultando em uma visão do que é ser professor e de como dar aula.

O entendimento do conceito de competência, para ser melhor compreendido, depende de vários aspectos contidos na amplitude em que se relacionam com a área a qual é empregada.

Para Perrenoud (2000), competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. A discussão sobre as competências a serem construídas em espaços escolares está baseada em duas constatações. A primeira é a de que é necessária a mobilização e a transferência das capacidades e conhecimentos; e a segunda, que é necessário também que os espaços escolares como ambiente de aprendizagem não se ocupem apenas da transmissão de conhecimento e do treinamento de capacidades dos alunos, mas que visem também ao desenvolvimento de competências e estímulo à capacidade de mobilização dos saberes advindos da experiência escolar, que possam ser utilizados em contextos reais, no trabalho e fora dele. Perrenoud esclarece que as competências não são saberes, mas mobilizam, integram e controlam tais saberes de maneira contingencial, ou seja, vinculando as características observadas diante de certo contexto, com a finalidade de adaptação, podendo o professor adapta-se a tal situação de forma mais efetiva, permitindo sua passagem à outra situação, e assim sucessivamente. PERRENOUD (2000, p.19) lista as dez famílias de competências:

- a) Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
- b) Administrar a progressão das aprendizagens.
- c) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
- d) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
- e) Trabalhar em equipe.
- f) Participar da administração da escola.
- g) Informar e envolver os pais.
- h) Utilizar novas tecnologias.
- i) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
- j) Administrar sua própria formação contínua.

Para Perrenoud (2000, p.15), a abordagem por competências representa tanto a continuidade do processo educativo quanto a ruptura do mesmo. Continuidade porque a escola sempre quis desenvolver a inteligência e a capacidade de usá-la para adaptar-se às diversas situações da vida e do trabalho; e ruptura porque o sistema escolar tradicional, rígido e inflexível, não vinha contribuindo para construir competências, mas apenas para conseguir aprovação e nos exames, quando o sucesso escolar estava associado, quase sempre, apenas às boas notas.

Para Perrenoud (2002, p.11), um profissional necessita mobilizar “saberes abrangentes, saberes acadêmicos, saberes especializados e saberes oriundos da experiência”, pois um profissional nunca parte do nada, ele considera as teorias e os métodos já testados.

O emprego abrangente do conceito de competências nos mais diversificados campos como: economia, trabalho, formação e educação demonstra uma associação muito estreita com as ideias de eficiência. Ropé e Tanguy (1997) nos alerta a respeito da dinâmica dos sentidos das competências. Para as autoras, esses conceitos pretendem substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a qualificação na esfera do trabalho. Essas noções não desapareceram, mas perderam a sua posição fundamental e, associadas às competências, sugerem outras conotações.

Segundo Dias Sobrinho (2009, p. 129) as reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou um sistema de poder; não haveria, portanto, “uma proposta de reforma que não se justifique como um projeto de superação de determinada situação a qual não mais se quer que perdure”.

A tarefa de refletir e analisar criticamente a respeito da formação dos professores e da profissão docente não se deve limitar às dimensões técnicas ou organizacionais, mas considerar o próprio cerne da problemática do ensino que consiste em caracterizar a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta docente e que poderão ser incorporados aos programas de formação dos professores (GAUTHIER, 1998).

O termo competência é fortemente vinculado à capacidade de solucionar problemas, em uma perspectiva profundamente pragmática, como destaca Scheibe (2002, p. 53),

Tudo indica que o forte chamamento ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que vêm direcionar a educação nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção pragmática e produtivista, na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, se distanciando de seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

De acordo com o referencial teórico que fundamenta esta investigação, os professores se estabelecem como profissionais ao longo de um processo no qual interferem tanto as vivências relacionadas ao período do desenvolvimento de sua trajetória escolar e acadêmica, a convivência familiar, o início de sua formação como docente, como outros elementos que possam influenciá-los. Além dessas, às experiências relacionadas ao exercício da atividade de ensinar (relacionamento com os alunos, com seus pares, com os gestores, questões administrativas, políticas e culturais). Dessa forma, é necessário que sejam compreendidas as dimensões histórica e temporal que envolve a construção dos saberes dos professores e a maneira como são incorporados ao fazer docente por meio dos processos de socialização profissional,

permitindo que se fundamente “a prática do professor (o que ele é e faz) em sua história profissional” (TARDIF, 2002, p.81).

Tardif, em trabalho publicado em coautoria com Lessard & Lahaye (1991), aborda a problemática do saber docente caracterizando os diferentes saberes inerentes à prática docente. Segundo o autor, o saber docente é plural, uma vez que provém de fontes variadas. Considerando a origem, dos saberes, Tardif classifica-os em: profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.

Tardif (2002) propõe uma tipologia dos saberes, baseada na origem social dos saberes profissionais para explicar o pluralismo do saber docente, bem como as fontes de aquisição desses saberes e seus modos de integração no trabalho docente. De acordo com esse autor, um professor tem à mão sua cultura pessoal, oriunda de sua história de vida e da cultura escolar na qual esteve imerso durante os anos de sua escolarização; os saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes oriundos dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, ou seja, dividem-se em: saberes disciplinares, profissionais e os experienciais.

Os saberes disciplinares são saberes, hoje, sistematizados pelas instituições superiores, nas disciplinas oferecidas nos cursos de formação inicial ou continuada, e correspondem aos diversos campos do conhecimento. Cada instituição realizará escolhas quanto às bases das disciplinas que serão oferecidas nos diferentes cursos. Por sua vez, os saberes curriculares correspondem aos programas com objetivos, conteúdos e métodos (TARDIF, 2002, p.38), os quais os professores aplicam em sua prática. Apesar de os saberes disciplinares e curriculares fazerem parte do repertório de conhecimento dos professores, não são saberes dos professores (não pertencem a eles), visto que estão numa relação de exterioridade em relação à prática docente. Vale salientar também, que a decisão sobre o enfoque a ser dado à matéria reflete a concepção dos docentes sobre os saberes curriculares.

Gil (1997, p. 15) afirma que “[...] os professores que ensinam na educação superior, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica”. Alega-se que esses professores, por

trabalharem com jovens e adultos, não necessitam tanto de formação didático-pedagógica quanto os seus colegas dos outros níveis de ensino voltados para a educação de crianças e adolescentes. Tal raciocínio confirma o pressuposto de que somente o domínio do conteúdo teórico e prático a ser lecionado é importante para o bom desempenho desse professor.

Os saberes profissionais fazem parte dos saberes que os professores produzem como estudantes na educação superior, constituindo os saberes pedagógicos produzidos durante a formação de professores. Conforme Tardif (2002, p.36-37):

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objeto de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimento, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode se transformar em prática científica, em tecnologia da aprendizagem [...]

O professor, no exercício da prática profissional, deve ser mais que um agente transmissor, executor de tarefas. Ele precisa ter consciência de que ao selecionar os saberes que as universidades irão desenvolver, os professores estão participando de decisões, de escolhas, pois os saberes curriculares e disciplinares terão significado específico em sua forma e conteúdo. Para esse profissional corresponder às demandas emergentes da sociedade, é necessário que o professor reflita e planeje suas ações a fim de identificar os elementos que influenciam sua prática. No caso da formação docente, refletir e planejar a respeito dos saberes docentes mobilizados durante sua ação profissional envolve discutir a identidade do professor, ampliar as discussões sobre formação docente e também sobre a prática.

Outro aspecto importante que deve ser considerado na formação de professores é a valorização dos saberes particulares dos professores, seguindo uma lógica contrária ao paradigma da racionalidade técnica, que não valoriza os saberes não formais dos professores e sim os saberes legitimados cientificamente.

Nóvoa (1995) destaca que a formação de professores necessita assumir uma perspectiva que tenha como eixo principal a indagação e o desenvolvimento do conhecimento a partir do trabalho e da reflexão dos próprios professores. O que requer que os docentes sejam compreendidos não como reprodutores dos conhecimentos produzidos, mas sujeitos capazes de produzir conhecimento. Nesse sentido, esses professores geram conhecimento, conseqüentemente valorizam o conhecimento desenvolvido por eles e por outros.

Nesse sentido, concordo com Schulman (1986) quando o autor ressalta que o professor deve ter amplo conhecimento do conteúdo. Entretanto, somente esse fato não é garantia do aprendizado por parte dos alunos, pois, além do domínio do conteúdo, é fundamental que o professor tenha domínio dos aspectos pedagógicos para que ele seja capaz de abordar tais conteúdos, de forma que conteúdo seja compreensível e significativo para aluno.

Autores como Contreras (2002), Sacristán (2007), e Pimenta (2002) ressaltam a importância de enfatizar a teoria na formação dos professores, por acreditarem que através dela é possível proporcionar-lhes as análises dos contextos históricos, sociais, culturais, estruturais, organizacionais, econômicos os quais envolvem sua profissão.

Não se trata de abolir a reflexão do cotidiano dos professores, mas atrelá-la ao arcabouço teórico que propicie ao professor a análise crítica do seu contexto no exercício da sua profissão.

Os saberes experienciais são os saberes que o professor, no exercício de sua atribuição prática, desenvolve no trabalho do seu dia a dia e no conhecimento da realidade na qual ele está inserido. Tais saberes surgem da experiência e são por ela legitimados; reúnem tanto as experiências individuais quanto também as coletivas. Ou seja, são os saberes da prática, do saber ser e fazer, incluindo aí os saberes provenientes do próprio exercício da profissão. Nesse contexto Tardif (2002, p.48-49) afirma que:

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes

constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão [...].

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes experienciais ou práticos são os desenvolvidos no exercício da profissão docente. Dessa forma, tais saberes vão surgindo ao longo da trajetória profissional, no esforço de superar os problemas, adversidades, e incertezas da profissão. Outro fator importante: esses saberes não são sistematizados teoricamente em forma de teoria pelas ciências da educação, e, muitas vezes nem ao menos são socializados com os colegas, permanecendo confinados às salas de aula. No entanto, merecem destaque nas análises da pesquisa, uma vez que contemplam as relações entre o individual e o social.

os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes experienciais não são saberes como os demais, são ao contrário formados de todos os demais, mas retraduzidos “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (p.54)

O autor defende que o saber oriundo da experiência é o ponto de partida para a profissão. Nesse sentido, os saberes experienciais caracterizam e definem um professor “ideal” ou “bem sucedido”. Os modelos legitimados pelos pares como modelo de excelência são elaborados a partir dos saberes experienciais e profissionais construídos dentro da prática pedagógica.

Tardif (2002) nos faz refletir a respeito da temática da relação entre trabalho e saber, intimamente atinente trabalho na escola e na sala de aula. O saber docente é diverso, temporal, e plural, pois emerge do contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (p. 16-21).

Outra questão relevante abordada por Tardif (2002) é a da relação entre o saber do professor e os condicionantes como o contexto do desenvolvimento do trabalho docente, do currículo, dos saberes a serem ensinados, dentre outros. O professor aprende a ensinar no desenvolvimento de seu trabalho, na sua prática, e esse é um processo contínuo que o acompanha ao longo de sua trajetória profissional.

Mas, refletir simplesmente sobre os saberes que são mobilizados pelos professores em suas práticas não é o suficiente. É necessário, também,

reconhecer a importância do trabalho coletivo, do diálogo com os colegas, além da aprendizagem que os docentes fazem com seus alunos. Afinal, tentamos demonstrar a necessidade de articular as orientações conceituais ressaltando as dimensões profissionais e da prática pedagógica. Evidentemente não se pode esquecer que tudo isso envolve recursos humanos e financeiros e de infraestrutura.

3.4. Formação Docente para Educação Superior

A LDBEN (Lei nº 9.394/96), lei maior da educação, não deixa claro quem é o professor da educação superior e quais os requisitos de sua formação didática, no que se refere à sua formação didática, ficando essa questão implícita no documento legal. Tratamento diferenciado é dado nesse mesmo documento aos outros níveis de ensino, quando o professor é mais bem definido. Na educação superior, a competência do docente fica vinculada ao domínio da área de conhecimento específico em que atua. Conforme aponta PIMENTA E ANASTASIOU (2005, p. 104-105):

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento e os profissionais das várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas nem sem, muitas vezes, ocasionar danos aos processos de ensino e aos seus resultados. Não se trata, em absoluto, de culpabilizar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior.

Nesse contexto, podemos afirmar que os programas de pós-graduação têm formado pesquisadores de excelência nas diversas áreas do conhecimento, entretanto, na grande maioria dos programas não tem havido uma preocupação com a formação de bons professores.

[...] também se observa uma tendência em proceder a uma tecnicização da reflexão, a partir de sua operacionalização em

inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial ou em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade do professor, a partir delas, individualmente consideradas [...] alguns indicadores dessa política podem ser identificadas, por exemplo, numa atividade de sistemática desqualificação das universidades como espaços formativos. (PIMENTA, 2012, p. 54).

A CAPES, desde 2000, tem exigido que seus bolsistas entrem em contato com a docência, fazendo com que ao menos em um semestre se envolvam nessa atividade, pois entende que o estágio docente é parte integrante e fundamental para formação dos futuros mestres e doutores. Em alguns programas, a disciplina Metodologia do Ensino Superior é ministrada aos alunos. Segundo Berbel (1994), esta disciplina nem sempre atende às expectativas tanto de cunho teórico, como também no que se refere ao conteúdo. Não tendo se constituído como um campo de conhecimento específico, ela não conta com produção bibliográfica adequada. Mesmo assim, a autora reconhece a disciplina como uma possibilidade de discussão sobre a prática pedagógica. Ressaltamos que se o aluno não vier de algum curso de licenciatura, não contará com uma formação que lhe dê suporte pedagógico.

A ênfase atribuída à pesquisa na formação do professor tem sido objeto de divergências. Segundo Severino (2007), este modelo responde às necessidades de formação do docente na educação superior, pois o que está em pauta:

[...] não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente, assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a pós-graduação stricto-sensu tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa. (SEVERINO, 2007, p. 33)

Na formação de professores, em especial na formação do professor da educação superior, percebem-se poucas possibilidades de discussão e ou reflexão ou disciplinas sobre a docência, conforme já lembrou Tardif (2002), ao discutir as várias fontes dos saberes docentes. Também já vimos que não é suficiente apenas amparo legal, pois são necessárias ações das instituições formadoras, embora a CAPES venha tentando a consolidação da formação de professores através de programas como o PIBID. Mesmo assim, apesar da

formação do professor para educação superior não estar regulamentada por curso específico, há a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham no mínimo 30% de seus docentes tenham o título de mestre ou doutor.

Os professores ou pesquisadores aprimoram-se em contato com a pesquisa por meio de iniciação científica, dos cursos de mestrado e doutorado, nos grupos de pesquisa, na realização das pesquisas, nas dissertações, nas teses, nas publicações, sempre sob a orientação de um professor devidamente titulado, sistemática, formal e coletivamente, que existe para a formação dos pesquisadores, mas geralmente tais possibilidades não existem para a formação de professores. Neste último caso, geralmente a sua formação é realizada de forma solitária. Sendo que no exercício da docência, essa atividade é desempenhada de forma solitária. Com relação a isso, Cunha (2007, p. 18) alerta:

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição do trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual sua produção acontece.

A formação docente frequentemente é vista como responsabilidade individual do professor, ficando em suas mãos a responsabilidade de buscar os meios para realizá-la. O momento e geralmente o propósito da busca por essa formação está vinculada muito mais às questões particulares do que à solução de conflitos ou necessidades. Portanto, nesse aspecto, a formação está centrada nos desejos do professor. Essa liberdade para se tomar decisões e organizar o próprio rumo profissional foi se configurando como uma tradição de “direitos adquiridos”, pois é o professor quem decide o que é melhor para os seus alunos, para si mesmo e para a instituição à qual pertence (ZABALZA, 2004).

Pimenta e Anastasiou (2005) concordam com isso no que diz respeito à docência na educação superior, pois esse nível de ensino, de fato, não requer formação específica para a docência. O professor aprende a ser professor

mediante um processo de socialização que mobiliza sua intuição, o caráter autodidata e a observação do desempenho de seus pares.

Percebemos que, sem uma definição clara na legislação, a formação pedagógica do professor fica a cargo das propostas de cada instituição.

[...] “desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.154).

Podemos destacar que ocorre o aprendizado da docência a partir da observação de outros professores, pois através dessa observação há a incorporação de atitudes e modelos, no que diz respeito à forma de se vestir, de falar, de se posicionar e até mesmo na forma de ensinar, no período que engloba sua trajetória acadêmica por meio da observação dos professores (graduação e pós-graduação).

3.5. Cultura docente alguns aspectos

Tentar contextualizar o professor da educação superior e a cultura que permeia suas atividades nos espaços onde eles se formam é uma tarefa complexa. A intenção desta investigação é focar o professor da educação superior, no espaço onde ele está inserido e realiza suas atividades, a dinâmica que envolve seus pares no desenvolvimento do seu trabalho, e como a cultura pode influenciar essas atividades.

Segundo Pérez Gómez (2001, p. 13), entendendo as particularidades da cultura profissional dos professores,

[...] uma das primeiras formulações do termo cultura se deve ao antropólogo Edward B. Taylor, o qual a define como ‘aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e quaisquer outros hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade’.

E, segundo o mesmo autor, no campo antropológico, entende-se.

[...] a interpretação da cultura como uma complexa herança social, não biológica, de saberes, práticas, artefatos, instituições e crenças que determinam a controversa textura da vida dos indivíduos e dos grupos humanos. (ibidem, p. 13).

Analisando esses conceitos, pode-se considerar que a cultura se elabora na relação entre os membros de uma determinada comunidade, podendo ser social, educacional, ou de outra natureza, mas que se conecta por elementos em seu interior através de diversas relações, propiciando a convivência humana de forma estruturada. Nesses termos,

A cultura não é um conjunto de determinações e normas claras e precisas, é antes de mais nada, um conglomerado aberto de representações e normas de comportamento que contextualizam a rica, mutante e criadora vida dos membros de uma comunidade e que vai se ampliando, e enriquecendo e modificando precisamente como consequência da vida inovadora daqueles que atuam sob o guarda-chuva de sua influência (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p. 60-61)

A partir dessa definição, podemos constatar que cultura não é um conjunto de representações determinadas, mas um constructo histórico-social que emerge na dinâmica das mudanças que acontecem no contexto social. A cultura é um processo que caracteriza indivíduos e grupos em determinado tempo e espaço. Esses indivíduos ou grupos agem nos espaços sociais de maneira específica, assinalando um modo de intervenção particular que os distingue dos demais. O indivíduo que pertence a um determinado grupo está sujeito a sofrer influências dos outros membros do grupo.

Em sentido análogo, os profissionais da educação superior constroem uma cultura profissional que Pérez Gómez (2001, p. 164) chama de cultura específica docente:

A cultura docente se especifica nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, os modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões.

Definir a cultura docente não é tarefa fácil e demanda uma compreensão das diversas manifestações que permeiam e envolvem os espaços formativos, pois cada IES apresenta sua especificidade em relação ao grupo e ao convívio institucional.

Através da consolidação da cultura docente e da cultura institucional, é possível criar espaços de discussão sobre aspectos relevantes quanto às questões epistemológicas, metodológicas e filosóficas referenciadas às tensões e incertezas na construção da identidade e da formação docente.

A filosofia da instituição norteia os planejamentos das ações em termos de alcance e objetivos. Tais princípios encontram-se registrados nos documentos oficiais como: PDI, Regimentos, PPC, e que expressam a missão da instituição. Este procedimento institucional parte do pressuposto de que os professores se apropriam do conteúdo de tais documentos para se familiarizarem com a filosofia institucional em consonância com a prática educativa exercida.

A metodologia pode refletir a forma de agir, decorrente do trabalho da própria instituição, isto é, definem-se condutas docentes que explicitam a concepção do profissional, do grupo e da instituição de um modo geral. Não se trata de prescrições comportamentais contrárias ao exercício da autonomia, mas de ordenamentos gerais que, como um fio condutor, conduz a ação consoante com as expectativas institucionais. São posições tomadas no exercício da profissão, regidas pelo conjunto de princípios contidos nos documentos e no sistema filosófico da instituição.

O caráter epistemológico é resultante da construção do conhecimento que cada indivíduo desenvolve no exercício da sua profissão, sustentando suas concepções e direcionando suas ações. São teorias, pesquisas, estudos, que fundamentam suas ações e orientam a maneira de agir.

Estando a cultura docente sustentada em um modo de ser e fazer, frente às tensões e incertezas, o grupo é o mecanismo que expressa e mantém essa cultura, embora, receba influências e pressões de fatores externos.

A cultura acadêmica não é determinante quanto ao comportamento do professor, embora, ao refletir certos princípios e valores, exerça alguma forma de pressão, ainda que indireta em termos de expectativas de comportamento. (Pérez Gómez, 2001, p. 166). A cultura é o ponto de confluência negociado dialogicamente entre a tradição e as novas exigências. Esta é a dinâmica que impulsiona a evolução da instituição que é fator decisivo na determinação da conduta docente e sua inserção na cultura acadêmica. Em outras palavras, é base pedagógica, constituída de forma lenta e persistente, como a base de interação ou a base de formação do docente. Pode-se concluir que a cultura docente tem estreita relação com aspectos sociais, políticos, administrativos e pedagógicos de cada instituição, sem que a cultura seja fator determinante e definitivo da atuação docente.

4. Contexto da criação da UFSCar¹¹

Para discutir as questões que focalizam os sujeitos desta pesquisa se faz necessário conhecer a história que propiciou o espaço onde ocorre parte da formação e do desenvolvimento desses profissionais: a UFSCar.

Fundada em 1968, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), única instituição federal de ensino superior localizada no interior do Estado de São Paulo, destaca-se pelo alto nível de qualificação de seu corpo docente: 98,92% são doutores ou mestres. Em sua maioria, os professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão em regime de dedicação exclusiva.

A Universidade possui quatro *campi*: o principal fica em São Carlos, município localizado a 235 km da capital do Estado, e tem 645 hectares de extensão, sendo 105 mil m² de área construída. Distante 94 km de São Carlos (e 170 km da capital) está o *Campus* de Araras, onde são oferecidos os cursos de graduação em Engenharia Agrônoma e Biotecnologia e de mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Rural. O *campus* possui 230 hectares, sendo 25 mil m² em áreas construídas.



Os *Campi* de São Carlos e Araras possuem toda a infraestrutura necessária para o funcionamento adequado das atividades da Universidade. São mais de 250 laboratórios, Biblioteca Comunitária e Biblioteca setorial, 4 ambulatórios, 2 teatros, 3 anfiteatros, 3 auditórios, ginásio de esportes, um parque esportivo com 8 quadras e 2 piscinas, 2 restaurantes universitários, 5 lanchonetes, 85 salas de aula e 376 vagas em moradia estudantil.

Já o novo *Campus* Sorocaba, localizado próximo ao km 100 da rodovia João Leme dos Santos (SP-264), tem cerca de 700 mil metros quadrados, com edifícios de Gestão Acadêmica, Administrativa, 11 salas de aula e 8

¹¹ As informações aqui apresentadas foram transcritas do portal - <http://www.ufscar.br>, acessado em 18 de agosto de 2014.

laboratórios didáticos e de informática, além de Restaurante Universitário e Biblioteca. As construções, assim como todas as atividades acadêmicas da unidade, são regidas pelo princípio do desenvolvimento sustentável.

A UFSCar é uma instituição pública de ensino superior vinculada ao Ministério da Educação (MEC), tendo iniciado as suas atividades acadêmicas em 1970, admitindo seus primeiros 96 alunos nos cursos de Engenharia de Materiais e Licenciatura em Ciências. A UFSCar também se destaca pela contratação da quase totalidade de seus professores em regime de dedicação exclusiva. Nos seus 44 anos de existência, a UFSCar transformou-se numa das mais reconhecidas instituições de Ensino Superior do Brasil e da América Latina. Oferece ensino público, gratuito e de qualidade a mais de 10 mil alunos de graduação e pós-graduação.

A UFSCar é pioneira, dentre as Instituições Federais de Ensino Superior, na Implantação e na prática de processos democráticos e participativos de gestão, tendo sido, inclusive, modelo para o desenvolvimento de processos compartilhados para escolha de dirigentes em outras universidades.

A partir da implantação dos colegiados superiores e dos desdobramentos do processo de revitalização da Universidade, os planos de gestão passaram a ser elaborados com a participação da comunidade universitária, incorporando a perspectiva que foi se delineando ao longo do tempo: a construção de uma Universidade “plurifuncional, competente, democrática, crítica e eficiente”. Seus horizontes gradativamente ampliaram-se na busca da atuação em outras áreas de conhecimento e na intenção de atingir os vários segmentos da sociedade. Transparece, desde os planos iniciais da UFSCar, o entendimento de que a produção de conhecimento é a base de sustentação de todas as atividades da Universidade.

Nesse sentido, a UFSCar tem buscado a articulação da pesquisa tanto com as atividades de ensino quanto com as de extensão, garantindo a qualidade diferenciada do fazer acadêmico, o que constitui um dos grandes desafios do dia a dia desta universidade. Hoje, o princípio da excelência acadêmica com compromisso social fundamenta a missão da UFSCar de

produzir e tornar acessível o conhecimento, por meio das três atividades indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão.

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional.

Diante dessa significativa experiência acumulada ao longo de sua existência, e com o objetivo de gerir a Universidade de forma planejada, participativa e sustentável, a Administração Superior da UFSCar (gestão 2000-2004) propôs ao seu Conselho Universitário (ConsUni), ainda em março de 2002, um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-UFSCar), denominação essa que posteriormente veio a coincidir com a adotada pelo SINAES.

Esse plano foi elaborado com ampla participação da comunidade interna e externa da UFSCar (metodologia descrita no PDI-UFSCar 2005) e com a perspectiva de operar como um marco orientador das decisões e das principais ações institucionais a médio e longo prazo de uma gestão. Embora não seja tarefa simples o estabelecimento de um horizonte de planejamento de longo prazo, trabalhou-se a construção do PDI, sempre que possível, num horizonte de 10 a 15 anos. Em função disso, o Plano, além de operar como um marco orientador das decisões e das principais ações institucionais, tornou-se o que se poderia denominar de “política de Estado” da UFSCar, pois, tendo sido aprovado pelo Conselho Universitário (ConsUni), devia ter implementação contínua ao longo da gestão 2008-2012.

4.1. A Missão e a Implantação do PDI

Conforme explanado no PDI 2005 da UFSCar – PDI apresentado segundo o formato SAPIEnS/MEC (antigo Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior) para o período de 5 anos -, não é incomum confundir-se a missão da universidade pública com as suas atividades-fim: o ensino, a pesquisa e a extensão. São estas três atividades que, de forma indissociada, dão concretude à missão da universidade de produzir e tornar acessível o conhecimento. Nesta conceituação sintética, o “tornar acessível” envolve tanto a formação de alunos – graduação e pós-graduação - como a interação com os diferentes segmentos da sociedade para o compartilhamento e a (re)construção do conhecimento.

Esta missão, por sua vez, pode ser desdobrada em princípios que expressam a sua razão de ser e seus valores. A comunidade da UFSCar elegeu dez princípios que expõem suas bases consensualmente compartilhadas, os compromissos fundamentais e determinantes dos seus planos de ação:

Tabela 1 - Dez Princípios que expressam a missão da UFSCar

I Excelência acadêmica.
II- Universidade compromissada com a sociedade.
III- Gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação stricto sensu.
IV- Indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.
V- Livre acesso ao conhecimento.
VI- Universidade promotora de valores democráticos e da cidadania.
VII- Gestão democrática, participativa e transparente.
VIII- Universidade ambientalmente responsável e sustentável.
IX- Valorização da dedicação integral ao ensino, pesquisa e extensão.
X- Integração da universidade no sistema nacional de ensino.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2004)

As principais diretrizes do PDI são aqui apresentadas, pois a avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa) deve levar em consideração este planejamento para refletir sobre os resultados alcançados e apontar os avanços possíveis.

Os dez princípios apresentados fundamentam os seus planos de ação. Esses princípios fundamentaram o estabelecimento das Diretrizes Gerais, apresentadas a seguir, que se caracterizam como pontos de maior imbricamento entre os quatro aspectos – acadêmicos, organizacionais, físicos e ambientais que nortearam a discussão do PDI:

Tabela 2 - Diretrizes Gerais da UFSCar

• Estabelecer ações de valorização da graduação, pós-graduação e extensão.
• Promover a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.
• Promover a interdisciplinaridade, a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e em todos os níveis de formação.
• Garantir a qualidade dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.
• Ampliar a oferta de cursos e o número de vagas nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão a partir de estudos de demanda, buscando equilíbrio entre as áreas de conhecimento.
• Ampliar a diversidade de cursos de graduação e pós-graduação.
• Defender a gratuidade dos cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu.
• Garantir coerência, consistência e compatibilidade entre as propostas e as normas aprovadas pelos diferentes colegiados, as ações implementadas e os resultados decorrentes.
• Garantir livre acesso ao conhecimento produzido e armazenado na UFSCar, ampliando e diversificando os meios disponíveis.
• Praticar a gestão democrática, transparente e participativa em todos os níveis da estrutura administrativa da Universidade, garantindo a participação e voto para representantes dos alunos, técnico-administrativos e professores.
• Garantir suporte competente, ágil e eficaz às atividades de ensino, pesquisa e extensão, capaz de sustentar o projeto acadêmico da Universidade.
• Garantir flexibilidade e agilidade na resposta a novos contextos, demandas e desafios.
• Planejar e orientar o desenvolvimento físico a partir do projeto acadêmico da Universidade, de seus projetos de expansão de atividades e de suas especificidades de ensino, pesquisa e extensão.
• Promover processos de sustentabilidade ambiental.

<ul style="list-style-type: none"> • Promover atividades voltadas para uma sociedade sustentável.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a ambientalização das atividades universitárias, incorporando a temática ambiental nas atividades acadêmicas e administrativas, com ênfase na capacitação profissional e na formação acadêmica.
<ul style="list-style-type: none"> • Construir uma política integrada de informação e comunicação (sistemas de bibliotecas, editora, museu, TV e rádio universitária e núcleo de disseminação da ciência, entre outros).
<ul style="list-style-type: none"> • Conceber a educação infantil como um espaço de ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo relações de parceria com centros/unidades de educação no âmbito universitário e com outras instituições de atendimento à infância quando responsáveis pela produção e socialização do conhecimento.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver e ampliar a concepção de atendimento e assistência à comunidade universitária, construindo e implementando uma política de gestão social voltada para a qualidade de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer ações de valorização do servidor público.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a valorização do serviço público e suas carreiras, como instrumentos básicos do Estado democrático.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover e incentivar a inclusão da metodologia digital em todos os níveis da Instituição.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a inserção plena da Universidade no sistema nacional de ciência, cultura e tecnologia.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover a inserção do ensino, da pesquisa e da extensão da UFSCar no esforço de compreensão e busca de soluções para problemas nacionais, regionais e locais da realidade brasileira.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o intercâmbio acadêmico nacional e internacional com vistas ao desenvolvimento democrático, com justiça social, nos planos nacional e internacional.
<ul style="list-style-type: none"> • Promover o regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, como fundamental aos objetivos da UFSCar.

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (2004)

Nesse conjunto de 26 Diretrizes Gerais, destacam-se alguns aspectos orientadores pela ênfase atribuída à qualidade e à ampliação dos processos de formação fortemente integrados à pesquisa, à extensão e à perspectiva multidisciplinar, garantida a gratuidade; à ampliação do acesso e da permanência na Universidade, visando à inclusão social; à produção e disseminação do conhecimento por meio da formação de profissionais altamente qualificados e, igualmente, por meio da difusão do conhecimento por todos os meios que permitam que seja compartilhado pelas camadas mais desfavorecidas da população; à necessidade permanente de capacitação dos servidores da UFSCar e à busca de condições de trabalho minimamente

compatíveis com as responsabilidades e atribuições que lhes cabem, com dignidade e qualidade de vida; à importância de agir tanto na formação quanto nas condições físicas que lhe dão suporte em uma perspectiva de sustentabilidade ambiental e de educação ambiental. Estas ênfases, por sua vez, deram origem às Diretrizes Específicas que foram ordenadas nos seguintes temas estruturantes para a organização da Universidade:

1. Processos de formação.
2. Ampliação, acesso e permanência na Universidade.
3. Produção e disseminação do conhecimento.
4. Capacitação dos servidores da UFSCar.
5. Ambiente adequado.
6. Organização e Gestão.
7. Desenvolvimento Físico.

Atualmente, a universidade está em processo de atualização do PDI e essas discussões foram desencadeadas a partir da constatação de que, frente ao crescimento e às profundas transformações pelas quais passou a UFSCar nos últimos anos – especialmente a partir de 2009, com o Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) –, parte das diretrizes aprovadas em 2004 estavam superadas e, também, havia temas ausentes ou pouco explorados no plano original. O trabalho de atualização, nos moldes do que foi realizado no primeiro processo de construção colaborativa do Plano, foi estruturado sobre três aspectos: Acadêmicos, Organizacionais e Físico-Ambientais. Inicialmente, a comunidade universitária teve a oportunidade de se manifestar – individualmente ou em grupos organizados – por meio de aplicativo (disponível *online*) em que se indicava a intenção de manutenção, modificação ou exclusão das diretrizes constantes no PDI, aprovado em 2004. Também era possível propor novas diretrizes por meio do mesmo aplicativo, que ficou disponível de maio a outubro de 2011.

Paralelamente, foram montados subgrupos de trabalho que procuraram aprofundar os temas estratégicos identificados como ausentes ou insuficientemente contemplados na primeira versão do PDI. Assim, nos aspectos Acadêmicos, por exemplo, foram criados subgrupos para tratar de Política de Pesquisa; Educação a Distância; Políticas de Equidade; e Artes, Cultura e Comunicação. A síntese do trabalho nesses grupos, acrescida às contribuições enviadas por meio do aplicativo, foi novamente submetida a toda a comunidade, para nova rodada de sugestões.

Além disso, também para debate, reflexão e proposição de soluções relacionadas às Diretrizes Gerais e às Diretrizes Específicas do Plano, aconteceu em março de 2012 evento que contou com a presença de cerca de 130 pessoas, servidores docentes, técnicos e administrativos, juntamente com estudantes de graduação (dos cursos presenciais e a distância) e pós-graduação, indicados pelos Centros Acadêmicos e unidades administrativas para participação. Nessa ocasião, o trabalho foi realizado em grupos de trabalho com os seguintes temas: Processos de Avaliação; Política de Pesquisa; Ambiente Adequado; Artes, Cultura e Comunicação; Políticas de Equidade e Ações Afirmativas; Processos de formação; e Expansão do Ensino Superior público no Brasil.

a) Aspectos acadêmicos

Para a discussão dos Aspectos Acadêmicos – envolvendo temas como o ensino de graduação e pós-graduação; a pesquisa; as atividades de extensão; ações relacionadas à democratização do acesso e ao apoio à permanência na Universidade, dentre outros -, a primeira atividade proposta no processo de atualização foi a análise cuidadosa, pela comunidade universitária, das diretrizes gerais e específicas contidas no PDI 2004. Para essa análise, foi desenvolvido um aplicativo eletrônico específico de consulta à comunidade que permitiu ou de forma individual - a docentes, técnico-administrativos e alunos - ou de grupos, a indicação de modificações, inclusões ou exclusões de diretrizes no documento.

As contribuições da comunidade e desses subgrupos em relação às diretrizes do PDI 2004 foram sistematizadas pela Comissão Organizadora e

subsidiaram eventos previstos para iniciar-se em 2007. Os resultados da sistematização das contribuições realizadas na primeira etapa de análise e dos produtos de eventos posteriores foram encaminhados para conhecimento da comunidade universitária. Do resultado dessa discussão, foram gerados documentos, como fruto das atividades propostas, assim como sugestões de textos e outros subsídios para a reflexão podem ser acompanhados permanentemente no site do PDI.

As metas estabelecidas nas dimensões referentes ao ensino de graduação no Plano de Adesão da UFSCar ao REUNI para implantação das ações realizadas e o planejamento da continuidade das mesmas.

À ProGrad competiu a concretização de várias metas dentro do REUNI, considerando cinco diferentes dimensões, quais sejam a ampliação da oferta de educação superior pública, a reestruturação acadêmico-curricular, a renovação pedagógica da educação superior, a mobilidade intra- e interinstitucional e o compromisso social da instituição.

O levantamento realizado permitiu à ProGrad e demais setores da comunidade acadêmica verificar as metas atingidas até momento e planejar ações futuras para o cumprimento do estabelecido no Projeto REUNI/UFSCar.

b) Levantamento do esforço didático dos *Campi Araras e Sorocaba*:

Em fevereiro e março de 2010, foi realizado um levantamento a respeito do esforço didático dos docentes na graduação nos *Campi Sorocaba e Araras*, respectivamente, com base nas informações contidas no sistema ProGrad Web. Esse levantamento tinha por objetivo assessorar a Comissão de Implantação do REUNI quanto às prioridades para a contratação de docentes.

4.2. Formação continuada dos docentes e fortalecimento dos cursos de licenciatura

Desde 2007, a UFSCar vem realizando, no início de cada ano, um seminário buscando atender as demandas de formação da comunidade universitária, previsto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de “consolidar, aperfeiçoar e aprofundar sua contribuição na formação de profissionais cidadãos capazes de uma ação interativa e responsável na sociedade”.

Ocorreram quatro edições desse evento com o título de “Seminário de Inovações Pedagógicas”, destinado aos docentes da UFSCar, com os objetivos de oferecer oportunidades para ampliar conhecimentos, analisar, discutir e propor melhores práticas pedagógicas no ensino de graduação, além de buscar maior integração do corpo docente da Instituição. Ao planejar a quinta edição desse Seminário, realizou-se uma análise das avaliações compiladas junto ao seu público-alvo, que apontou para um redirecionamento do enfoque do evento. Esse redirecionamento culminou também na alteração do nome do seminário, uma vez que a melhoria da qualidade do ensino de graduação não está pautada apenas na inovação pedagógica. O nome passou a ser o de Seminário do Ensino de Graduação da UFSCar. Na quinta edição, optou-se por tratar uma única temática, prevendo a criação de outros espaços de discussão no decorrer do ano. O evento tem como público-alvo os docentes dos três *campi* da UFSCar, com oportunidade para participação de alunos de programas de pós-graduação e técnico-administrativos da UFSCar, bem como professores de outras instituições de ensino superior.

As ações voltadas à consolidação do crescimento vivido pela UFSCar nos últimos anos, especialmente no âmbito do Reuni, foram acompanhadas por um conjunto de esforços voltados à garantia da qualidade do ensino de graduação oferecido nos 57 cursos presenciais, nas cinco opções de cursos na modalidade à distância e nas ofertas especiais dos cursos de Pedagogia da Terra e Agronomia em parceria com o Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária (PRONERA). Nesse sentido, a Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) coordenou diversas ações na linha de atuação denominada “Ação Pedagógica”, tais como o Programa de Formação Continuada de Docentes e o Programa de Consolidação das Licenciaturas, dentre outras.

O presente estudo focou-se refletir e analisar a respeito das formações ocorridas no período que envolve os anos de 2009 a 2012. Iremos destacar no decorrer da análise dos dados os seminários III, IV, V, oficinas e fóruns.

Em abril de 2009, foi dado início ao programa primeiramente intitulado “Ação Docente na UFSCar: compartilhando experiências e construindo caminhos”, com um ciclo de palestras voltado a docentes recém-contratados, do qual participaram 60 professores dos *Campi* Araras e São Carlos (o *Campus* Sorocaba optou por desenvolver atividades de formação próprias, devido à distância física de São Carlos, onde as atividades estiveram concentradas). Em Sorocaba, a adesão foi significativa com a participação de quase 90% dos docentes do *Campus*.

Em março de 2010, foi realizado o “III Seminário de Inovações Pedagógicas no Ensino de Graduação da UFSCar: inovando nos processos de ensino e aprendizagem”, que contou com a participação de aproximadamente 230 pessoas – docentes dos três *campi*, alunos de pós-graduação, técnico-administrativo, além de professores de outras instituições de Ensino Superior. O IV Seminário de Inovações Pedagógicas aconteceu com três dias de atividades realizadas nos *Campi* São Carlos, Araras e Sorocaba, com a participação de 138 pessoas nas atividades gerais (conferência de abertura, mesa-redonda e sessão de pôsteres) e a participação de 220 pessoas nas 14 oficinas ofertadas.

Com base no panorama geral da participação no IV Seminário e dos dados de avaliação obtidos, percebeu-se a necessidade de uma análise criteriosa das reais necessidades formativas e possibilidades de inserção dos docentes da UFSCar em atividades de formação continuada.

Ainda no primeiro semestre de 2010, foi realizado o planejamento do “Programa de Formação Continuada dos Docentes da UFSCar”, estruturado

em quatro projetos: caracterização das necessidades formativas dos docentes por meio de informações obtidas a partir de formulário a ser aplicado bianualmente; curso de formação continuada, a ser efetivado como edição revista e ampliada do ciclo de palestras ofertado aos professores ingressantes em 2009, agora destinado a todos os docentes; Seminário do Ensino de Graduação, evento anual; e o Congresso de Ensino de Graduação, evento bienal a ser realizado como parte da Jornada Científica da UFSCar.

No âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas, a UFSCar teve, nos últimos anos, propostas aprovadas nos editais, desde 2007, para o programa denominado PRODOCÊNCIA, iniciativa da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES voltada ao investimento em atividades relacionadas ao fortalecimento da formação dos futuros professores. O projeto apresentado em 2008, intitulado “Gestão e implantação de projetos pedagógicos: a ênfase na superação dos problemas detectados nos processos avaliativos desenvolvidos” como parte do PRODOCÊNCIA 2007, iniciou suas atividades em setembro de 2009. Tais atividades foram organizadas em dois blocos: a revitalização do Fórum das Licenciaturas – cujo primeiro encontro havia ocorrido no ano 2000 – e a oferta de Atividades Curriculares de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPEs) buscando diversificar os espaços formativos para os licenciandos.

A reabertura do Fórum das Licenciaturas aconteceu em novembro de 2009, com a palestra “Ser docente e formar (-se) docente(s): refletindo sobre os cursos de licenciatura”, seguida da roda de conversa “Formação de professores na UFSCar”, realizada em dezembro do mesmo ano. Em 2010, foram realizados mais quatro encontros do Fórum. A partir dessas discussões, foi elaborado documento contendo as concepções de formação de professores que devem nortear os cursos de licenciatura da UFSCar, e também serão efetivados ajustes curriculares que porventura sejam necessários em face de essas concepções.

Já a oferta das ACIEPEs foi planejada para atender a demanda dos próprios estudantes por experiências de ensino em espaços não formais e, também para oferecer um espaço de formação continuada para professores

em exercício nas redes de ensino público municipal e estadual. No primeiro semestre de 2014, foram ofertadas em torno de trinta ACIEPEs com esse objetivo, coordenadas por docentes da UFSCar, de diferentes departamentos e dos três *campi*, nas quais sempre há reserva de vagas para professores das redes públicas de ensino. As atividades contam sempre com adesão dos estudantes de licenciatura e docentes das redes de ensino do município de São Carlos, Araras e Sorocaba, e futuramente Lagoa do Sino.

A UFSCar participa do PIBID, também gerenciado pela CAPES, desde março de 2009, com atividades envolvendo os diversos cursos de licenciatura da UFSCar dos três *campi*: São Carlos, Araras e Sorocaba e, atualmente participa com 37 supervisores da Educação Básica, 260 bolsistas licenciandos e mais de 40 docentes da Universidade, entre coordenadores de área e orientadores.

O objetivo geral do PIBID-UFSCar é desenvolver, de forma compartilhada e colaborativa, atividades que auxiliem na formação inicial dos licenciandos e na formação continuada dos professores da Educação Básica, bem como incidam de forma positiva na melhoria do processo de ensino - aprendizagem dos alunos da escola. Sendo assim, cada subprojeto participante desenvolve atividades tanto no âmbito específico de sua área como também atividades interdisciplinares, buscando contemplar os seguintes eixos temáticos:

- a) Discussões, reflexões e desenvolvimento de "situações de aprendizagem" e outros temas curriculares.
- b) Fortalecimento as relações escola/aluno/comunidade.
- c) Desenvolvimento curricular.
- d) Reflexões sobre a avaliação.
- e) Sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento.
- f) Abordagem das relações entre Educação e Trabalho.

Em 2010, a Universidade iniciou também sua participação no Programa Licenciaturas Internacionais (PLi), uma parceria entre a CAPES e a Universidade de Coimbra (Portugal). A proposta da UFSCar permitiu que sete

estudantes de cursos de licenciatura (Letras, Educação Física, Música e Química, do *Campus* São Carlos, e Ciências Biológicas, de Sorocaba) participassem de intercâmbio na universidade portuguesa, durante dois anos, com equivalência das disciplinas cursadas, concedendo dupla diplomação aos participantes.

Já como resposta às diretrizes do PDI, de 2005 a 2008, a UFSCar viveu uma considerável expansão. Em relação ao número de estudantes, as vagas oferecidas anualmente cresceram de 1130 para 1565 (435 vagas em novos cursos presenciais). Essa expansão do ensino de graduação na UFSCar seguiu as diretrizes apontadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e foi amparada por diferentes etapas do Programa de Expansão da Educação Superior do Governo Federal.

O Projeto Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005 pelo Ministério da Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um Sistema Nacional de Educação Superior a Distância, em caráter experimental, permitiu à Universidade a apresentação, em 2006, de propostas de cinco novos cursos na modalidade à distância, sendo um Bacharelado – Sistema de Informação -, uma Engenharia – Engenharia Ambiental -, duas Licenciaturas – Pedagogia e Educação Musical - e um curso de formação de tecnólogos – Tecnologia Sucroalcooleira. Nesses cursos foram oferecidas 2500 vagas entre 2007 e 2009.

O Projeto apresentado ao edital do PRODOCÊNCIA em 2013, intitulado “Percurso na Formação para Docência: Itinerários, Recursos e Práticas em Debate”, têm como principais objetivos debater sobre a necessidade de novas formas de organização curricular e acadêmica, fomentar o debate sobre metodologias inovadoras e materiais didático-pedagógicos para formação e atuação de professores, fortalecer os espaços de aperfeiçoamento profissional dos docentes, além de contribuir para a articulação de ações que visem incorporar resultados decorrentes do desenvolvimento de projetos vinculados à Universidade Aberta do Brasil, ao Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência (PIBID), dentre outros voltados para a valorização do magistério da Educação Básica.

Continuando o processo de expansão de vagas em 2013 iniciaram-se as atividades do *Campus* de Lagoa do Sino localizado no município de Buri/SP, a cerca de 6 quilômetros da cidade de Campina do Monte Alegre-SP e distante 130 quilômetros de Sorocaba (a 250 km de São Paulo), nas proximidades do rio Paranapanema. A implantação dos cursos do novo *campus* ocorreu em março de 2014, com início dos cursos de graduação em Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Engenharia Ambiental.

5. Percurso para desenvolvimento da pesquisa

5.1. Primeiros caminhos metodológicos

A opção metodológica para o desenvolvimento da presente investigação centra-se na abordagem quanti-qualitativa, com predomínio da pesquisa qualitativa. Mesmo existindo controvérsias teóricas que buscam dicotomizar as abordagens quantitativas e qualitativas, o viés quanti-qualitativo tem sido uma aliança bastante satisfatória para o desenvolvimento de pesquisa social.

Não pretendo, nesta investigação, utilizar os dados estatísticos de forma pura, e sim, com objetivo de explicitar os resultados no contexto da pesquisa. Por isso, classifico-a como uma pesquisa qualitativa, pois permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais (TRIVIÑOS, 1987), utilizando de números para complementar e ilustrar os resultados e fortalecer as interpretações. Em relação aos objetivos, classifica-se como pesquisa do tipo exploratório. Para Triviños (1987), os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. (p.109).

Os pesquisadores Lessard-Hebert, Goyette e Boutin (1990) apoiam um percurso contínuo metodológico entre qualitativo e quantitativo, e não sua dicotomia, por considerar que a criação de barreiras entre essas abordagens compromete a construção do conhecimento científico, principalmente se pensarmos em ordem prática, como o uso de diferentes técnicas de coleta de dados.

Os autores alegam que as diferentes técnicas aplicadas ao mesmo tempo ou em sequência permitem um conhecimento mais profundo do objeto de pesquisa e um grau maior de cientificidade. Portanto, é possível integrar, em um mesmo estudo, pesquisa documental com dados estatísticos coletados através de questionário e, ainda, analisar depoimentos colhidos por meio de entrevista.

Nesse sentido, com base nas perspectivas quali-quantitativas, apresento o processo que resultou das primeiras análises da presente pesquisa. Para tanto, optei pelo questionário com perguntas abertas e fechadas como técnicas de coleta de dados própria para pesquisa qualitativa, uma vez que busquei conhecer a percepção dos professores a respeito dos processos formativos desenvolvidos pela UFSCar - *Campus Sorocaba*,

Para melhor compreensão do percurso desenvolvido, apresento a seguir os procedimentos metodológicos para a realização deste trabalho:

Etapa 1: Elaboração e aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas

Com o objetivo de conhecer a percepção dos professores a respeito dos processos formativos desenvolvidos pela UFSCar - *Campus Sorocaba* é importante lembrar os processos desenvolvidos no contexto da instituição no período de 2009 a 2012. Nesse período, para estimular a reflexão sobre os processos formativos contínuos dos professores, utilizava-se um questionário autoaplicável, com perguntas abertas e fechadas, no qual o participante selecionava apenas a/as opção/opções que mais se adequava/m à sua situação. As questões abordavam principalmente aspectos pessoais, de formação e atuação profissional como, por exemplo, formação, experiência profissional, tempo de atuação na educação superior, entre outras.

Diferentemente, o questionário aberto é compreendido como um instrumento constituído por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito, sem a presença do pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 1990). Essa técnica de coleta objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas. Para tanto, esse instrumento deve ser claro e sucinto, bem como ressaltar a importância e as necessidades das respostas, a fim de motivar o respondente. A coleta de dados por meio desse instrumento permitiu ao professor responder às perguntas livremente, usando linguagem própria e emitindo suas opiniões.

As categorias que constituíram o questionário estavam voltadas para aspectos que envolvem a atuação pedagógica do professor, conhecimentos

práticos desenvolvidos pelas formações, vivência positiva ou negativa a respeito das formações, dentre outras. Como alertam Pimenta e Anastasiou (2007, p. 104): “a passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”. (A íntegra do questionário encontra-se no APÊNDICE I deste trabalho.)

Considerando os avanços tecnológicos como uma possibilidade interessante de acesso e de inovação, utilizamos recursos virtuais. Sendo assim, o questionário foi enviado por e-mail e respondido virtualmente, por meio do software livre Google docs.

O questionário foi enviado em dois momentos: Novembro de 2013 e Fevereiro de 2014. O número de professores convidados (100) para participar da pesquisa foi idealizado no intuito de buscar a quase totalidade dos docentes efetivos do campus Sorocaba no período pesquisado. A pesquisa teve o retorno de 44% dos professores convidados, representando assim aproximadamente os mesmos 44% do quadro efetivo de professores da UFSCar - *Campus Sorocaba*,

Ainda que a participação dos professores nesta pesquisa não tenha sido majoritária, acreditamos que foi suficiente para iniciarmos um trabalho de conhecimento da percepção desses docentes a respeito dos processos formativos desenvolvidos institucionalmente. Neste momento de construção identitária de um *campus* novo, a reflexão sobre o papel do professor e outros temas afetos ao exercício da profissão docente parece fundamental para se pensar em políticas institucionais de incentivo à formação docente.

Caracterizando os professores respondentes.

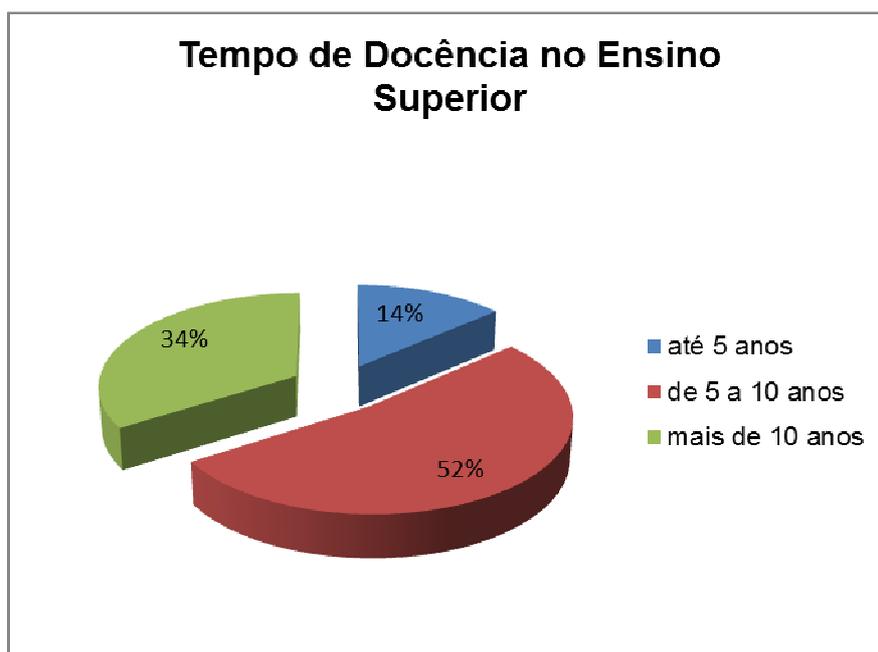
Os aspectos levantados quanto à caracterização dos professores foram os seguintes: tempo de docência na educação superior, titulação e formação acadêmica – bacharel e/ou licenciado. Com estes dados, objetivou-se obter um quadro geral dos professores respondentes da pesquisa.

Dos 44 respondentes, 52% têm entre cinco e dez anos de experiência docente, 34% têm mais de dez anos de experiência e apenas 14% até cinco anos de experiência. Ou seja, apesar de o *Campus Sorocaba* ser um *campus*,

recém criado (2006), o seu corpo docente é majoritariamente composto por professores com larga experiência docente. (gráfico 1).

Considerando o tempo de experiência docente na educação superior, a variabilidade desse tempo é considerável. Para melhor visualização optou-se por agrupar os dados em três grandes categorias, até cinco (5) anos, de cinco (5) a dez (10) anos e mais de dez (10) anos de experiência docente.

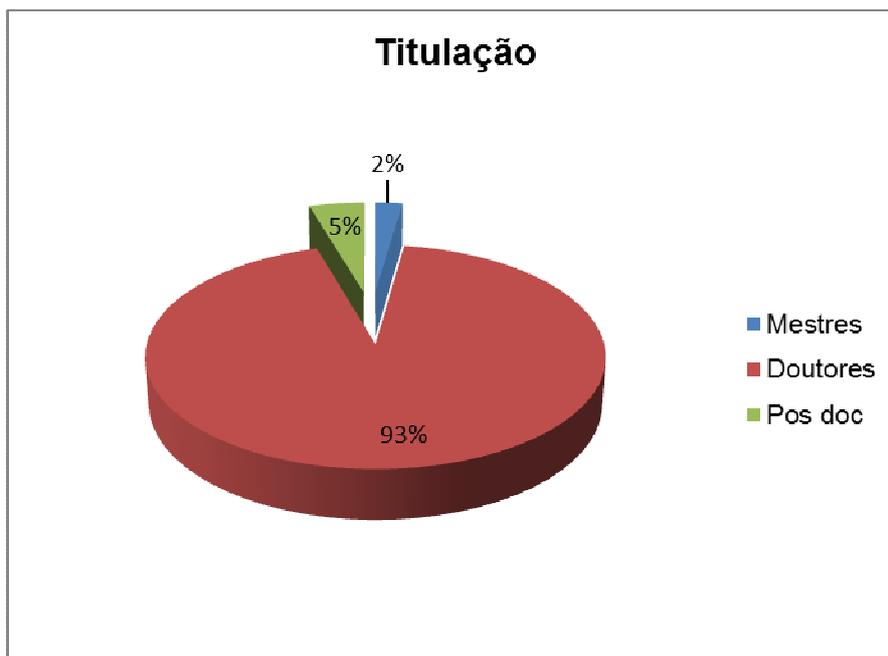
Gráfico 1 – Tempo de Docência no Ensino Superior



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro/2014

Quanto à categoria titulação, os dados foram categorizados segundo a qualificação do corpo docente vigente: pós-doutorado, doutorado, mestrado, (gráfico 2). As respostas mostraram que 93% dos professores são doutores, 5% pós-doutores e 2% mestres. Estes dados evidenciam o elevado grau de excelência do corpo docente, bem como uma política institucional que prioriza a contratação de professores doutores, afora raras exceções, em regime de dedicação exclusiva. Isso faz com que a universidade venha recebendo nota máxima da maioria das Comissões de Avaliação de Curso do MEC no quesito Corpo Docente.

Gráfico 2 – Titulação

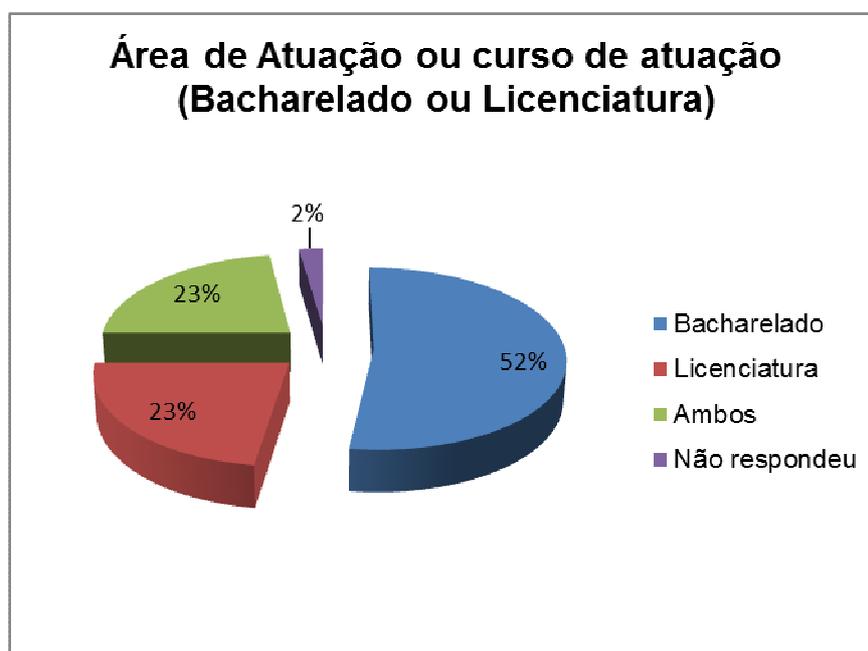


Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro /2014

No item referente à formação acadêmica (gráfico 3) tem-se o seguinte cenário: do total de respondentes, 52% cursaram bacharelado, 23% licenciatura e bacharelado, 23% licenciatura e 2% não respondeu. Portanto, pode-se inferir que a grande maioria dos respondentes cursou bacharelado. Alguns professores preferiram apontar que se graduaram em Administração, Engenharia de Produção, Computação, outros se denominaram Biólogos. Desse dado pode-se deduzir que tais professores têm dificuldade de se identificar como bacharéis ou mesmo como professores, não se identificando com as funções que desempenham. Mais que isso, alguns têm dificuldades em se perceber como um professor no exercício de sua profissão, preferindo identificar-se a partir do curso ou departamento nos quais estão alocados. Segundo GATTI (2009). Os cursos de licenciatura em Matemática se diferenciam por apresentarem um maior equilíbrio entre as disciplinas relativas aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”, embora as instituições públicas mantenham em sua maioria carga horária bem maior para as disciplinas relativas aos conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que de licenciatura.

Podemos inferir que essa situação se reflete também em nossos professores, pois muitos deles são bacharéis e oriundos de instituições públicas, como relata GATTI (2009). Porém a pesquisa de Gatti constatou ainda que nas Licenciaturas em Biologia, Matemática e Letras é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, com vasto rol de disciplinas e com a ausência de um eixo formativo claro para a docência, quando, na verdade, deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos.

Gráfico 3 - Área de Atuação ou Curso de Atuação.

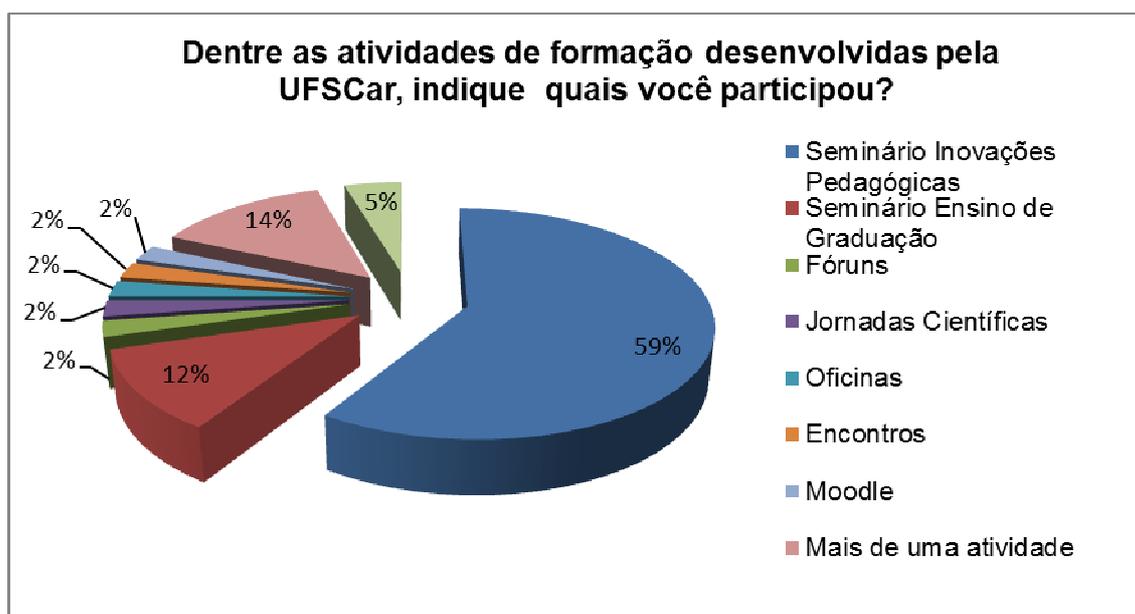


Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro/2014

Caracterizando os processos formativos na UFSCar

Considerando a participação dos docentes nos processos formativos (gráfico 4), tem-se o seguinte panorama do total dos respondentes: 59% participaram do Seminário de Inovações Pedagógicas, 12% participaram do Seminário Ensino de Graduação, 5% participaram de Fóruns, 14% participaram de mais de duas atividades. As atividades Oficinas, Jornadas Científicas e Encontros foram apontados por apenas 2%. Nota-se que a predominância da participação foi nos Seminários e eventos amplamente divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação, embora não seja possível avaliar com segurança se essa participação vem sendo mantida desde a implantação do programa.

Gráfico 4 - Atividades de Formação desenvolvidas na UFSCar *Campus* Sorocaba



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro /2014

Na questão sobre as atividades desenvolvidas e se essas atividades foram produtivas para formação do docente, os resultados podem ser visualizados no gráfico 5. Nesta questão havia quatro possibilidades de resposta: consideradas produtivas, parcialmente produtivas, não produtivas ou não sabe.

Gráfico 5 - As atividades de formação foram produtivas



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro /2014

Dos 44 respondentes, 52% (23) declararam que os processos formativos desenvolvidos no *Campus* Sorocaba da UFSCar no período de 2009 a 2012 foram produtivos para sua formação como docente do ensino superior. Outros 25% (11) responderam que as formações não foram produtivas para sua formação. E 9% (4) declararam que as formações não contribuíram. E 14% (6) responderam que não sabiam.

Pode-se inferir que a maioria dos respondentes expressou que as formações foram importantes e essa constatação leva a supor que o programa de formação desenvolvido institucionalmente favoreceu o incremento de espaços de discussão e reflexão sobre questões que envolvem o exercício profissional dos professores.

No que se refere ao aprimoramento das práticas pedagógicas, 48% dos docentes afirmaram que as formações deram suporte à melhoria de sua prática docente, 13% responderam que as formações auxiliaram parcialmente, porém, 32% responderam negativamente, e 7% responderam não saber como essas atividades poderiam auxiliar na melhoria de sua prática.

Gráfico 6 - As formações deram suporte para melhoria da prática pedagógica



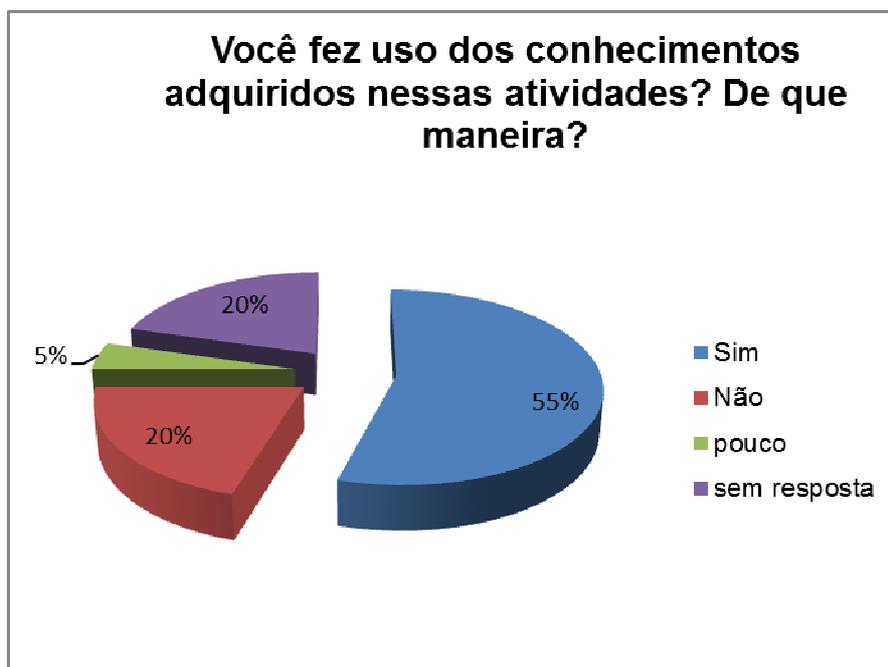
Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro /2014

Quanto à possibilidade de fazer uso dos conhecimentos adquiridos nessas formações, 55% dos docentes afirmaram que fizeram uso desses conhecimentos, 5% responderam que tais conhecimentos pouco auxiliaram, 20% responderam que as formações não auxiliaram no exercício da docência e 20% não responderam. Apesar de a maioria dos docentes ter respondido que, de alguma forma, houve aquisição de conhecimentos úteis ao exercício da docência, o fato de o conjunto dos respondentes ter respondido que não utilizaram ou que não souberam dizer se as atividades auxiliaram é muito significativo. Cunha (2004, p. 36) enfatiza a ação da racionalidade técnica como principal fator:

[a] desqualificação da pedagogia universitária refere-se a sua condição instrumental e não raras vezes entendida como um conjunto de normas e prescrições que, na perspectiva da racionalidade técnica, teria um efeito messiânico na resolução de problemas. Não se leva em conta a perspectiva, tão bem caracterizada por Lucarelli (2000, p. 36), de que a pedagogia universitária 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.

Nesse sentido, as consequências apresentadas para a Educação Superior se colocam como um profundo repensar sobre o papel do professor. As expectativas sobre trabalho docente tendem a se tornar complexo e abrangente para tentar responder as demandas da contemporaneidade, em função dos saberes necessários à formação acadêmica, bem como dos saberes fundamentais que o docente precisa construir para poder enfrentar as novas demandas e desafios postos para o exercício da profissão.

Gráfico 7 - Uso dos conhecimentos adquiridos nas formações



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro/2014

Quanto à reflexão sobre o papel de professor propiciada por esses processos formativos, os resultados podem ser visualizados no gráfico 8. Nessa questão, os resultados obtidos foram significativos, 61% dos docentes responderam que as formações levaram à reflexão sobre o papel de “ser professor” na educação superior, 7% responderam que parcialmente, 25% responderam que não, e 7% não responderam. Pode-se inferir que processos formativos contribuíram para a criação de um espaço propício para reflexão a respeito da identidade e trabalho docente.

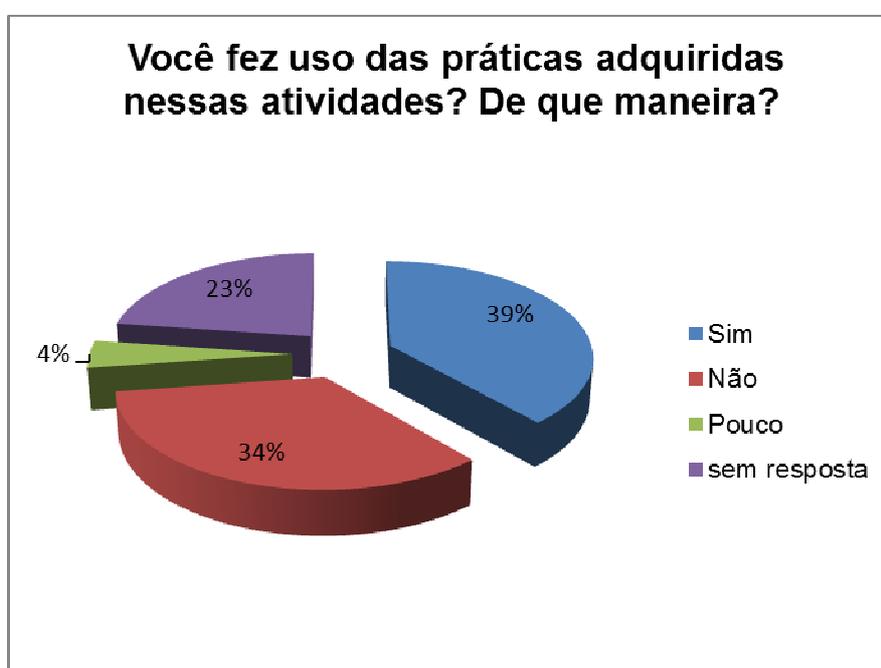
Gráfico 8 - As atividades de formação como espaço de reflexão



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro/2014

Os dados referentes ao efeito prático dos processos formativos (Gráfico 9) apresentam uma variabilidade grande em relação ao (Gráfico 6). Apenas 39% docentes responderam que fizeram uso das práticas adquiridas nas formações, 4% responderam que utilizaram pouco, 34% responderam negativamente e 23% não responderam. Diante desse cenário, pode-se inferir que a maioria dos docentes não utilizou os conhecimentos práticos desenvolvidos. Esses dados sugerem, pois, que há certa dificuldade em efetivar práticas docentes inovadoras a partir de processo formativos.

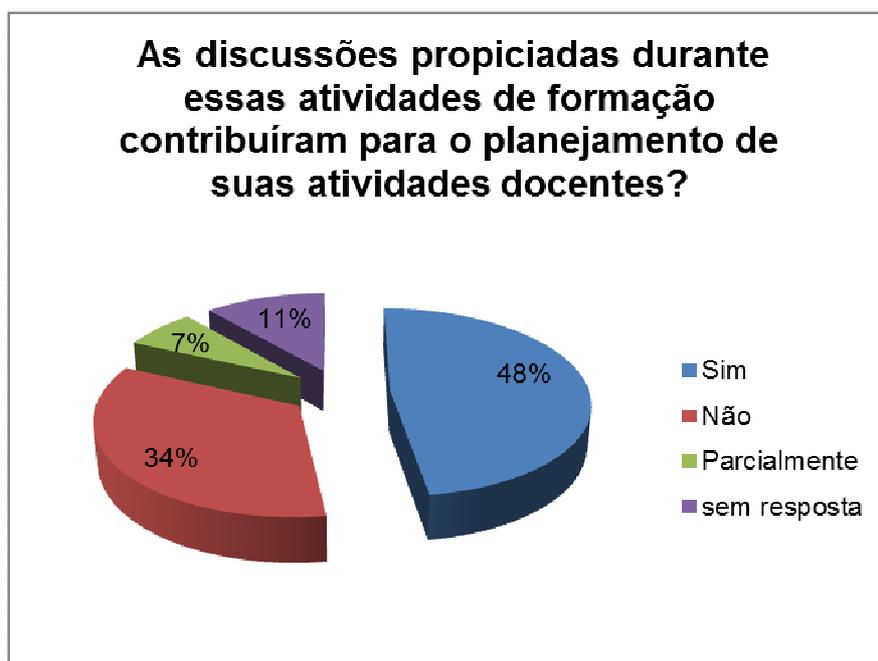
Gráfico 9 – Uso das práticas adquiridas nas formações



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro/2014

No Gráfico 10, referente ao planejamento das atividades docentes, 48% responderam que as atividades auxiliaram em seu planejamento, 7% responderam que auxiliou parcialmente, entretanto, 34% responderam que não auxiliaram e 11% não responderam. Apesar da maioria dos docentes entender que as formações os auxiliaram, uma parcela significativa de respondentes afirmou que as formações não contribuíram.

Gráfico 10 - Planejamento docente e as formações



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro /2014

Na questão referente às atividades e à melhoria da atuação do docente houve um equilíbrio entre os respondentes. A questão não visava apenas respostas fechadas; a intenção era permitir ao docente expressar livremente sua opinião sobre se houve ou não melhoria no exercício profissional. Essa questão provocou muitos comentários interessantes que serão transcritos no tópico acerca da visão dos docentes a respeito dos processos formativos. Dos 44 respondentes, 42% responderam que as atividades ajudaram na melhoria de sua atuação e 7% responderam que ajudaram parcialmente, porém 25% responderam que não ajudaram e 26% não respondeu. Com base nos percentuais somados, dos que afirmaram que não e os que não responderam somam-se 51%, contra 49% que responderam que ajudaram.

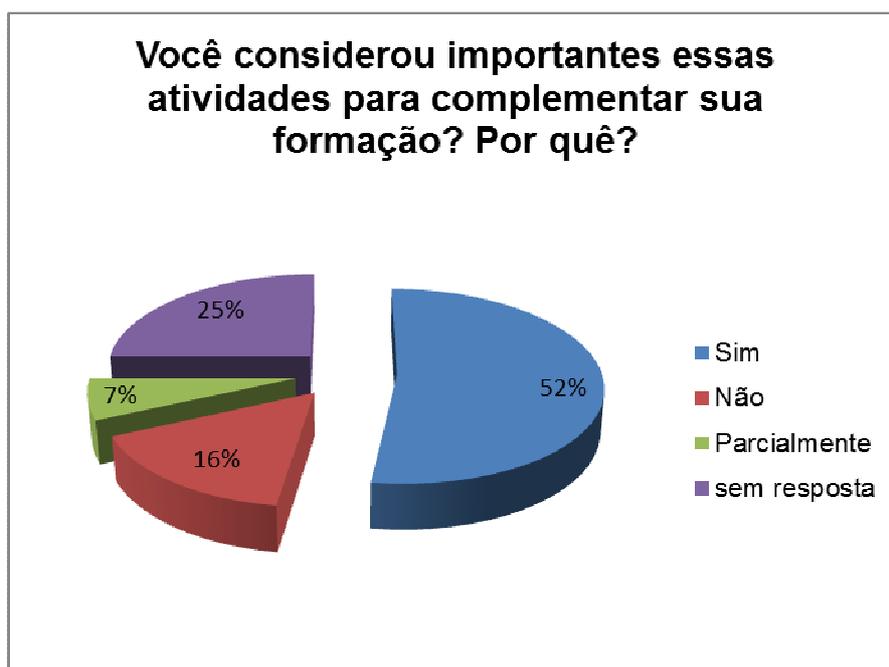
Gráfico 11 - As atividades de formação e melhorias na sua atuação como docente



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro /2014

A questão referente às possibilidades dessas formações complementarem a formação inicial, a maioria dos docentes considerou que as formações continuadas complementaram a formação inicial. Do total de respondentes 52% consideraram que sim, 7% opinaram parcialmente, 16% responderam que não e 25% não responderam.

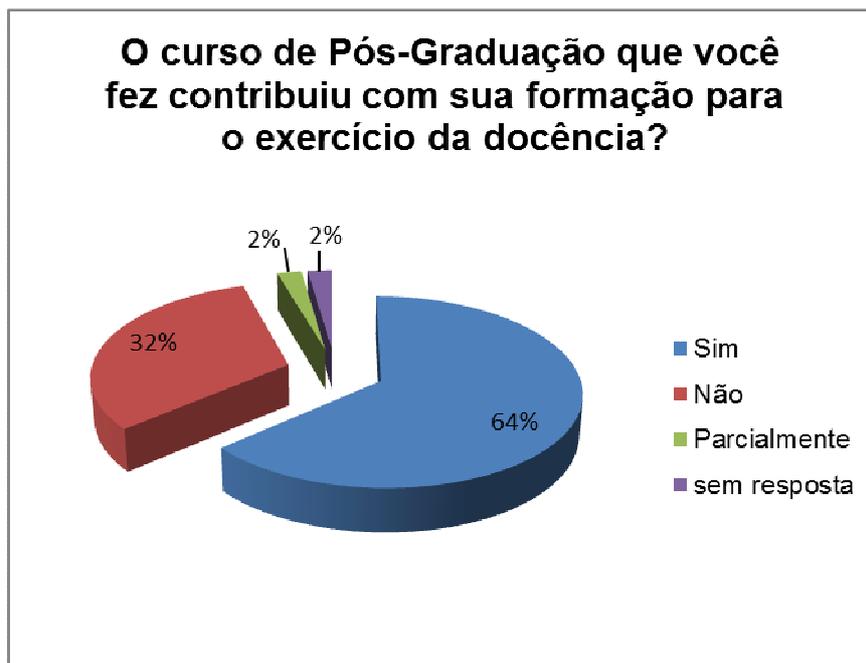
Gráfico 12 – As atividades foram importantes para complementar sua formação



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro /2014

Na questão referente ao curso de pós-graduação e se ele contribuiu para o exercício da profissão docente, do total de respondentes, 64% responderam que sim, 2%parcialmente, 32% que não e 2% não responderam.

Gráfico 13 – a Pós-Graduação e a contribuição com a formação para o exercício da docência



Fonte: Pesquisa de campo, novembro /2013 e fevereiro/2014

5.2. Processos Formativos *Campus* Sorocaba

Entende-se que os processos formativos contínuos apresentam-se aos docentes como possibilidade de processo contínuo de acompanhamento, reflexão e discussão coletiva sobre o exercício de suas atividades profissionais, de modo a propiciar um desempenho autônomo, crítico, e inovador como apontado por vários autores. Isso envolve planejamento, organização, motivação, pois o processo formativo traz consigo a ideia de contribuir para que o professor possa desenvolver postura crítico-reflexiva sobre a educação superior.

Os processos formativos institucionais desenvolvidos no período pesquisado (2009 a 2012) foram orientados por princípios democráticos e desenvolvidos de maneira coletiva sob responsabilidade da ProGrad, ou seja, a Pró-Reitoria e sua equipe técnica, que sempre buscou o desenvolvimento profissional de seus docentes do quadro efetivo que ingressaram na UFSCar. O objetivo era trazer elementos para o exercício da docência, ressaltando nessas formações a relação entre a teoria e a prática, bem como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A maioria dos professores respondentes da pesquisa fez graduação e pós-graduação em instituições públicas que possuem os melhores índices de qualidade de ensino, tanto na graduação como na pós-graduação. Essa qualidade é reconhecida, pois a maioria das pesquisas realizadas no país é desenvolvida nas universidades públicas, embora seja de nosso conhecimento que os saberes produzidos e disseminados na universidade pública ainda estejam reduzidos a um número restrito de pessoas. Dessa maneira, podemos afirmar que a maioria dos respondentes da pesquisa teve acesso a uma formação de excelência.

Constatamos também que a maioria dos respondentes são doutores ou pós-doutores, o que os torna, em tese, habilitados ao exercício da docência superior uma vez que esses professores haviam investido na carreira docente. Sabe-se que isso, por si só, não garante um corpo docente com todos os

saberes e habilidades necessários ao pleno exercício do ensino, da pesquisa e da extensão.

A maioria dos professores respondentes, ao fazerem suas considerações sobre os processos formativos, apontou serem essas formações espaços importantes para discussão e reflexão do “ser e fazer” docente, propostos pelas atividades formativas. Além disso, essas formações permitem o desenvolvimento de ferramentas que auxiliam o exercício das atividades pedagógicas do professor.

Nesse sentido, o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica sobre as formações e também sobre sua própria prática permitiu aos professores não apenas [...] “a compreensão do processo de construção e produção de conhecimento, mas também das efêmeras certezas científicas”, mas a possibilidade de refletir criticamente sobre a sua experiência identidade, profissão, suas aulas.

De acordo com Sacristán, (2007, p. 118) as formas de educação são plurais, mas a escola pode ser vista como uma instituição normatizadora. Ao conjunto dessas intenções chamamos de “texto de currículo”. Esse texto é o que dá a direção para a prática, é um guia. Na medida em que este texto é explícito, seu conteúdo pode ser discutido, analisado, contestado ou realizado. O texto, então, vai se tornando realidade, correndo o risco de ser modificado/ressignificado.

Por isso, é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente.

Goergen (2002 p.69) tece ainda considerações críticas ao imperativo da racionalidade técnica, [...] além da competência técnica, o professor necessita sensibilidade humana e social para relevância social do conhecimento. Diante dessa perspectiva, o professor algumas vezes é percebido apenas como um mero executor de programas idealizados por outros. Um reflexo dessa visão é o esvaziamento da dimensão política do papel que deve permear o exercício da profissão docente.

A seguir, analisam-se as respostas dos docentes às perguntas abertas no questionário. Utiliza-se aqui a notação (Pnn) para identificar o professor referenciado numericamente na tabulação dos questionários, mantendo assim o sigilo da identidade do professor, mas permitindo correlacionar as respostas.

Em síntese, quanto à participação nas atividades formativas desenvolvidas durante o período pesquisado, a grande maioria dos docentes que respondeu ao questionário participou e atribuiu significado às atividades desenvolvidas pela ProGrad. Dentre os aspectos da utilização dos conhecimentos socializados nas formações, muitos relataram pontos positivos, quando responderam a pergunta. Você fez uso dos conhecimentos adquiridos nessas atividades? De que maneira?

Introduzi práticas mais focadas nos objetivos de minhas disciplinas e de maneira que os estudantes percebessem o uso dos conhecimentos que estavam adquirindo/construindo durante o período letivo em suas atividades profissionais futuras. (P28)

Até certo ponto sim, pois acabei conhecendo as diferentes maneiras utilizadas por colegas para promover aprendizagens entre os/as estudantes. (P21)

Sim, reavaliando as práticas pedagógicas realizadas e incorporando reflexões produzidas e debatidas durante as formações. (P42)

Do ponto de vista do conhecimento didático-pedagógico, a maioria dos docentes respondeu que não fez uso, ou não soube responder. Interessante notarmos que poucos professores apontam a necessidade de formação pedagógica como uma forma de melhoria ou enriquecimento de sua forma de atuação. Outro fator a ser destacado é a importância dada ao domínio do conhecimento formal, ou seja, que trata especificamente do conhecimento teórico. Portanto, é comum verificarmos que o processo formativo desses professores ocorre no decurso do exercício da profissão. Para grande maioria, o conhecimento adquirido nos cursos de graduação e pós-graduação articulado ao exercício profissional já é suficiente para assegurar o bom desempenho em sua área de atuação. Para a pergunta, Você fez uso das práticas adquiridas nessas atividades? De que maneira? Transcrevo algumas respostas abaixo:

Não, não foram expostas práticas, vi mais reflexões. (P44)

Não se aplicam na minha área de atuação. (P32)

Da mesma forma como na análise anterior, os conhecimentos, mais que as práticas, me levaram a pensar sobre a relevância e formas alternativas de avaliação/atuação. (P36)

A respeito do planejamento e da melhoria de sua ação docente, houve um equilíbrio nas respostas afirmativas e negativas por parte da maioria dos docentes. Na opinião de MASETTO (2003), ao organizar suas atividades de ensino, é necessário ao professor fazer um bom planejamento da disciplina. Nesse sentido, o planejamento e melhoria na ação docente entendida como a sistematização das ações realizadas conjuntamente entre professores/alunos que levem aos objetivos estabelecidos para aprendizagem, os comentários abaixo demonstram alguns aspectos negativos:

Não diretamente, pois a docência é uma atividade profissional extremamente complexa, a qual vai sendo construída mediante um longo processo de desenvolvimento profissional, durante toda a carreira docente. Desse modo, qualquer proposta didática não tem, por si mesma, condições de promover mudanças ou melhorias nas práticas docentes. Para tanto é necessário que o/a docente perceba-se como profissional inacabado/a e que os processos educativo-formativos atinjam não apenas o âmbito pedagógico, mas também os âmbitos epistemológico e pessoal, promovendo mudanças nas concepções que fundamentam e orientam seu fazer educativo. E isso não foi possível nas atividades formativas propostas, tanto pelo escasso período de tempo, como pelo fato de terem sido desenvolvidas essencialmente em perspectiva informativa. (P20)

Mais ou menos. Os cursos de engenharia não formam docentes e quando um docente ingressa na universidade como professor não tem tantas habilidades pedagógicas como docentes de formação na área. (P44).

No que se refere à formação inicial, e às lacunas e conhecimentos didático-pedagógicos, esses dados foram bastante interessantes. Os professores, em sua grande maioria, responderam que a formação inicial deu-lhes o suporte necessário para o exercício da docência. Na opinião de Cunha e Zanchet (2010).

A formação não traz receitas prontas sobre o método de ensinar: a ausência dos aspectos pedagógicos pode tornar a ação profissional do professor frágil, adotando um papel profissional que não construiu saberes sistematizados para responder. Com a democratização de acesso à educação e mais fortemente após a implantação das políticas de ações afirmativas, temos acolhido estudantes cada vez mais heterogêneos quanto ao nível de educação básica, aos recursos financeiros, à idade, à motivação pessoal e

profissional, à interação com os recursos tecnológicos, dentre outros aspectos. Nesse sentido, o contexto da formação e o processo de ensino e aprendizagem determinam um constante repensar quanto às estratégias utilizadas nesse processo. Avaliamos com preocupação que 64% dos docentes afirmem que a formação que possuem seja suficiente para o bom desempenho para o exercício da docência.

6. Considerações Finais

Ao pesquisar a respeito da formação docente, tentei fazer um resgate histórico da educação superior no nosso país, destacando a universidade, sua função e consolidação. Abordamos também aspectos a respeito da formação, da identidade, da profissionalidade e dos saberes docentes. Esse estudo possibilitou a ampliação da compreensão e entendimento sobre o tema.

A democratização de acesso à educação superior e a chegada de “novos alunos”, desde a década de 1990, têm levado as IES a efetivar a contratação de um grande número de “novos professores”, o que ocorreu também com o *Campus Sorocaba* no ano de 2009 com a chegada de um grupo de novos professores para atuarem nos recém-criados cursos do REUNI. Esses professores chegaram com idades, experiências profissionais e condições econômicas e sociais muito diversificadas. Apesar dessa heterogeneidade dos estudantes e professores, das disputas de poder entre os diferentes cursos, departamentos, centros e estruturas organizacionais, e da resistência das IES às demandas de mercado, aos poucos, estas instituições têm se adaptado às necessidades da sociedade contemporânea.

A criação dos cursos de licenciatura no *Campus Sorocaba* da UFSCar, associada ao discurso da expansão da educação superior e ao fortalecimento da área de Educação no *campus* foi, certamente, uma política acertada. Parece, no entanto, frágil a simples supressão da escassez de professores do ensino básico, especialmente nas áreas de matemática, física, sem uma concomitante política de valorização da carreira docente e da reconstrução da figura do professor. No caso da UFSCar, esses cursos foram criados sem levar em conta suas especificidades, sem uma política definida capaz de sustentá-los diante dos desafios impostos pela organização curricular, contratação de professores, infraestrutura, etc.

A partir das análises feitas até aqui, podemos dizer em síntese, que os professores que lecionam nos cursos de graduação da UFSCar *Campus* Sorocaba são, em sua maioria, docentes do quadro efetivo, com boa experiência profissional na docência. Além disso, a maior parte desses professores tem como formação inicial o bacharelado e licenciatura/bacharelado e cursou pós-graduação *stricto sensu*, porém, com pouca ênfase no ensino ou educação.

Esses professores tiveram uma formação de caráter formal, linear, de bacharelado, o que os coloca em uma condição específica e de relativa desvantagem em relação ao profissional que tem formação específica para o exercício da docência. Percebendo que a ação de ensinar é uma atividade complexa, que mobiliza diversos saberes e muito além do simples ato de passar conteúdos, em certos casos se sentem inseguros no exercício da prática pedagógica em sala de aula.

Com base nos resultados do presente estudo, pode-se inferir, com relação à participação dos professores nos processos formativos desenvolvidos pela ProGrad e a percepção dos docentes a respeito dos mesmos que a maioria participou. De outra parte, as respostas não permitem concluir que tenha havido uma participação no sentido de um verdadeiro processo formativo, não pautado apenas no acúmulo ou regularidade de participações. As respostas não evidenciam que tenha havido uma efetiva socialização e discussão de experiências vivenciadas, como é de se esperar em atividades dessa natureza.

Considerando que os processos formativos são fundamentais para o desenvolvimento profissional e que a formação se constitui em espaço de diálogo dos professores com seus pares, a construção de tais espaços de reflexão coletiva nos quais os professores possam socializar saberes, experiências e práticas pedagógicas são de grande importância.

Diante desse contexto, há que se perceber que esse processo de articulação é necessário, pois possibilita a superação da prática que depende de conhecimentos e de competências cognitivas na ação de ensinar,

mas incorporar também atitudes e valores a fim de propiciar uma postura profissional emancipatória, passível de criar alternativas para as demandas e desafios postos para o professor e para o aluno. Isso possibilita ao docente a reflexão sobre suas atividades ou ações.

Os dados aqui resumidos nos mostram que o esforço realizado no sentido de oferecer um espaço de aprendizagem e reflexão sobre a especificidade do exercício da docência veio ao encontro do interesse e da necessidade de boa parte dos docentes recém-contratados pela UFSCar - *Campus* Sorocaba. De outra parte, os dados também nos mostram que ainda há resistências e dificuldades que precisam ser superadas. Os resultados devem estimular tanto os docentes que frequentaram os cursos quanto os que os ofereceram à reflexão e ao diálogo, para a otimização de procedimentos e resultados dos programas de formação que certamente são necessários.

É necessário que o professor da educação superior perceba que as reflexões sobre sua prática docente cotidiana e sobre a sua contribuição para a formação do profissional e do cidadão para a sociedade contemporânea, está entrelaçada com a sua formação e ressignificação didática-pedagógica e técnica permanentes.

O caminho a ser percorrido ainda é longo. É fundamental criar oportunidades para discutir a formação de professores em um *campus* fora de sede e criado em 2006, tendo duplicado o número de seus cursos em 2009 com a adesão ao Programa REUNI, que vem se comprometendo com o desenvolvimento e estruturação das licenciaturas por meio do apoio à pesquisa e da valorização das atividades de ensino e extensão que tenham como alvo a formação docente.

Tendo em vista o crescente número de estudos sobre a formação docente, dos diversos autores internacionais e nacionais que discutem as políticas, a legislação, os currículos, as pesquisas, este estudo teve o intuito de contribuir com a discussão sobre a formação docente, qual o papel desse profissional da educação superior responsável pelo ofício de ensinar na sociedade atual, do papel de agente transformador que ele assume diante do

exercício de sua profissão. No decorrer de minha trajetória nesta pesquisa, compreendi que tenho muito a apreender como pesquisadora e a certeza que há muito mais ainda a ser desvelado a respeito da docência na educação superior, o que abre inúmeras oportunidades para futuras pesquisas sobre o tema.

7. Referências

ANASTASIOU, Léa das G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Metodologia do ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 57-69.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestres: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 45-50.

BAPTISTA, Myrian V. **Planejamento social: intencionalidade e instrumentação**. São Paulo: Veras, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BERBEL, Neusi A. N. **Metodologia no ensino superior: realidade e significado**. Campinas: Papyrus, 1994.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei nº 4.024, de 20/12/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-4024.html>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2013.

_____. **Lei nº. 9.394/96, de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

BRZEZINSKI, Iria. (Org.). **Formação de profissionais da Educação (1997-2002)** Brasília: Ministério da Educação, INEP, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Busca e movimento. Campinas: Papyrus, 1986.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline M. R. **Formação de professores:** tendências atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

CARVALHO, Janete M. **A formação do professor e do pesquisador em nível superior no Brasil:** análise do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945-1964). 1992. 2 v. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

CATANI, Denice B. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores.** [S.l.]: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva.** [S.l.: s.n.], 2003. (Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003).

CONTRERAS, José. **Autonomia e professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues de; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno(a)...acordei professor(a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise (Org.). **Reforma universitária, dimensões e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2006. p. 146-461.

CUNHA, Luiz A. **Qual universidade?** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. **A universidade crítica:** o ensino superior, da Colônia a era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade reformada:** o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

_____. **A universidade temporã:** o ensino superior, da Colônia a era Vargas. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz Maria Boésio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da; ZANCHET, Beatriz A.; SOUSA, Helena Mascarenhas de. A pós-graduação em educação como lugar de formação e de aprendizagens de professores universitários. **Educação, Sociedade & Cultura**, Porto, n. 28, p. 93-106, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. IN: MOROSINI, Marília. (Org.). **Professores do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEP/MEC, 2000. p. 45-51.

_____. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. [S.l.: s.n.], 2004. (Texto originalmente apresentado no III Simpósio Internacional de Educação Superior, RIES, 2004).

_____. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTIN, Pura L. **Conhecimento local e conhecimento universal**. Curitiba: Champagnat, XII ENDIPE, 2004. v. 1, p. 31-42.

_____. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26.

_____. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Martin Editores, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: BALZAN, Newton César; DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 1.

_____. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, Raquel Volpato. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1994. p. 139-148.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

_____. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

_____. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p.164-173, jan./abr. 2005.

_____. Educação superior, globalização e democratização: o debate ético-político. In: LEITE, Denise (Org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 33-55.

DOCUMENTO. O Manifesto dos pioneiros da educação nova: mais uma vez convocados (janeiro 1959). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 205-220, ago. 2006. Acessado em 29 jul. 2014, disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2013.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Universidade e poder: análise crítica fundamentos históricos: 1930 – 1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIGUEIREDO, Marize P. “... os acertos ficam com a gente e os erros também”: um estudo sobre o saber docente de professoras alfabetizadoras. In: PAIVA, Edil V. (Org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DPeA, 2003. p. 119-142.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCIA, Carlos M. O professor iniciante, a prática pedagógica e sentido da experiência. **Formação docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 11-49, ago./dez.2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

_____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 129-150.

GIL, Antonio C. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GOERGEN, Pedro L. **A crise de identidade da universidade moderna**. In: SANTOS FILHO, Camilo; MORAES, Silvia (Org.). **Escola e universidade na pós modernidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000. p. 101-062.

_____. **Competências docentes na educação do futuro**: anotações sobre a formação de professores. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 6, p. 1-9, out. 2000.

_____. **Ensino Superior e Formação**: elementos para um olhar ampliado de avaliação In.: SOBRINHO, J.D.; RISTOFF, D. (orgs.). **Avaliação democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 63-76.

_____. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, José C. (Org.). **Temas de pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 101-121.

_____. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação**. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 895-917, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2013.

_____. **Ética e formação de professores**: política, responsabilidade e autoridade em questão. In: SEVERINO, Antônio José et al. (Org.). **Educação para a responsabilidade social**: pontos de partida para uma nova ética São Paulo: Cortez, 2011. cap. 5.

_____. **Da formação ao ensino**: um ponto cego nas políticas de pós-graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v.18, p. 45-68, mar. 2013.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento Pós-Metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo e Presença, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Portugal; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938-1950.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de professores**: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 53-80.

MAGALHÃES, Antônio. M. **A identidade do ensino superior**: política, conhecimento e educação numa era de transição. Lisboa: [s.n.], 2010.

MARCÍLIO, Maria L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2005.

MARCONI, Marina. A.; LAKATOS, Eva. M. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MASETTO, Marcos. Inovação na educação superior. **Interface**: Comunicação, Saúde e Educação, v. 8, n.14, p.197-202, set. 2003.

_____. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-26.

MENDONÇA, Ana W. **Anísio Teixeira e a universidade de educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de S.; GOMES, Suely F. D. R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, Maria das G. N. **A pesquisa sobre formação de professores**: metodologias alternativas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 201-232.

MONACORDA, Mario. A. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOROSINI, Marília. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília. (Org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000, p. 11-20.

MOROSINI, Marília et al. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

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

PEREIRA, Júlio Emílio D. **A formação de professores nas licenciaturas**: Velhos problemas, novas questões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA

E PRÁTICA DE ENSINO, 9 ed., 1998, Águas de Lindóia. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1998. v. 1/2, p. 341-357.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 2000. p. 353-375.

_____. **A cultura escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na formação do professor. **Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 205-251. 1998.

_____. Construindo Competências. **Revista Nova Escola**, [S.l.], p. 19-31, set. 2000.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 17-52.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

_____; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO JR. Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1979.

PROPOSTA de Implantação de um Campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na região Administrativa de Sorocaba – CCTS – Centro de Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade. [S.l.: s.n.], 2005.

RIEDEL, Dirce Côrtes. Saber e poder - A propósito da cátedra na Universidade Brasileira. **REVISTA EUROPEIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento, n. 32, 2004. **Fórum educacional**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 19-37, jan./mar. 1985

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

ROTHEN, José C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 17, p. 141-160, maio/ago. 2008.

SACRISTÁN, G. **A educação que ainda é possível**: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2007. p. 81-88.

SANTOS, Boaventura de S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Helena Maria. **O estágio curricular na formação de professores**: diversos olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** [S.l.: s.n.], 2005. Não paginado.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 126-133.

SANTOS, Sonia R. S. **Formação continuada de professores**: interface entre políticas públicas e autonomia do professor. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHEIBE, Leda. **Formação professores pós-LDB**: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2002. p. 65-91.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'Água, 2001. p.81-89.

_____. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 14 jun. 2013.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90 p. 191-222, jan./abr. 2005.

_____. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva forma. **Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

_____. **Saberes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: editora UFRJ, 1999.

_____. **Ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989.

TRINDADE, Hélió. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 2013, Caxambu. **Anais...** [S.l.: s.n.], 1998. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 28 ago. 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI**. São Carlos, 2004, p.9-49.

_____. **Relatório de Autoavaliação Institucional**. São Carlos, 2012.

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

VERGER, Jacques. **Homens e saber na Idade Média**. Bauru: EdUSC, 1999.

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

8. Apêndices

QUESTIONÁRIO

Titulação

Tempo de Docência no Ensino Superior

Formação (curso inicial de Graduação)

Área de Atuação ou curso de atuação (Bacharelado ou Licenciatura)

1. Dentre as atividades de formação desenvolvidas pela UFSCar, indique quais você participou?

() Seminário de Inovação Pedagógica

() Seminário de Ensino de Graduação

() Fóruns

() Oficinas

() Outras.

Quais? _____

2. As atividades desenvolvidas foram produtivas para sua formação como docente no ensino superior?
3. As atividades desenvolvidas nessas formações deram suporte para aprimorar as suas práticas pedagógicas?
4. Você fez uso dos conhecimentos adquiridos nessas atividades? De que maneira?
5. As atividades desenvolvidas nessas formações levaram você a refletir “o que é ser docente do ensino superior”?
6. As atividades desenvolvidas ajudaram a compreender melhor suas práticas pedagógicas?
7. Você fez uso das práticas adquiridas nessas atividades? De que maneira?
8. As atividades desenvolvidas ajudaram você a preencher as lacunas ao longo de sua formação inicial? Dê um exemplo.
9. As discussões propiciadas durante essas atividades de formação contribuíram para o planejamento de suas atividades docentes?
10. As atividades desenvolvidas propiciaram melhorias na sua atuação como docente? De que maneira?
11. Você considerou importantes essas atividades para complementar sua formação? Por quê?
12. O curso de Pós-Graduação que você fez contribuiu com sua formação para o exercício da docência?
13. Não participei de nenhuma formação. Por quê?

ANEXO 1

CARTA DE AUTORIZAÇÃO



AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE A COLETA SERÁ REALIZADA

Autorizo que a pesquisadora responsável Cfr Paschoalick Castilho de Madureira pelo projeto de pesquisa a ser submetido ao CEPUNICEP e intitulado "CAPACITAÇÃO DOCENTE NA UFSCAR CAMPUS SOROCABA", utilizem o espaço da Instituição UFSCar com o objetivo de coletar os dados necessários para a referida pesquisa. Esta autorização e a respectiva coleta de dados serão válidas somente após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEPUNICEP.

Data: 5 / 8 / 2013

Isaias Torres

Isaias Torres

Prof. Dr. Isaias Torres
Setor de Ciências
Campus Sorocaba / UFSCar

ANEXO 2

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROTOCOLO DE PESQUISA AO COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA

Título do Projeto de Pesquisa: Capacitação docente na UFSCar campus Sorocaba

Prezados Senhores,

Eu, Otil Paschoalick Corlino de Madureira, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação da UNISO, envio o Projeto de Pesquisa acima mencionado, para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Confirmando que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da Resolução CNS nº 196/96 e suas complementares e comprometo-me a:

- somente iniciar o Estudo após as devidas aprovações pelo CEP;
- zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento do Estudo;
- informar a este Comitê qualquer alteração que eventualmente venha a ocorrer no projeto;
- tornar público os resultados do Estudo, quer sejam favoráveis ou não, respeitando a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa.

Sorocaba, 21 de agosto de 2013.



Pesquisador Responsável

ANEXO 3

MATERIAL UTILIZADO NO III SEMINÁRIO DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS - 2009



The poster features a central graphic of a sunburst with rays extending upwards. Below the graphic, the text reads: "III Seminário de Inovações Pedagógicas no Sistema de Avaliação do IESDE - São Carlos - Universidade Federal de São Carlos".

10 a 12
de março
2009

Universidade Federal de São Carlos - Pós-Graduação em Educação - Tel: (35) 3301-8404 - www.ufscar.br/servicos/pedagogicos

ANEXO 4

MATERIAL UTILIZADO NO IV SEMINÁRIO DE INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS – 2010



02 a 04
de março
2010

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação / Departamento de Pedagogia - Tel: (061) 351-9389 / 0.034 - www.inovacoespedagogicas.unb.br

ANEXO 5

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO DO V SEMINÁRIO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO– 2011

