

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
CLAUDIO DAMACENO PAZ

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR: O PROGRAMA DE PROFISSIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL (2004 – 2009).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, da Universidade do Sul de
Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção
do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick

Tubarão, SC

2010

CLAUDIO DAMACENO PAZ

**O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
SUPERIOR: O PROGRAMA DE PROFISSIONALIZAÇÃO PEDAGÓGICA
CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL (2004 – 2009).**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick (orientador)
Universidade do sul de Santa Catarina – Unisul

Profa. Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Profa. Dra. Regina Maria Gubert Ehrensperger

Tubarão (SC), 22 de novembro de 2010.

Aos meus familiares, razão da minha luta.

AGRADECIMENTOS

À Deus, princípio de tudo. Aos meus pais, minhas irmãs e irmãos, demais familiares. Amigos de caminhada. Clóvis Nicanor Kassick, Olga Maria Benedet, Gilson Reinaldo, Regina Maria Gubert Ehrensperger, Agostinho Frasson, Hilda Frasson, Arlete Piucco, Otirma Medeiros, Albertina Felisbino, Erly Popoaski, Irineu Bordbeck, Vitório Wronsk, José Müller, Silvestre Herdt, pelas razões que cada um de vocês sabe. Todas as pessoas que seguraram a minha mão quando o caminho parecia árduo. Eterna gratidão.

O que fazemos quando fazemos aula, juntos? Ensinamos e aprendemos, juntos. Vivenciamos experiências, juntos. Construimos, reconstruimos, inventamos algo, juntos. Construimo-nos, reconstruimo-nos, destruimo-nos, inventamo-nos, juntos. Daí, a pergunta: o que nós fazemos com eles e o que eles fazem conosco? (Terezinha Azeredo Rios).

RESUMO

A preocupação com a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior tem se constituído, nas últimas décadas, tema recorrente de pesquisa. Na perspectiva de compreender a trajetória da formação pedagógica continuada na Unisul, empreendeu-se este estudo. Por isso, definiu-se como objetivo geral desta dissertação: promover uma reflexão sobre a formação de professores para a Educação Superior e, neste contexto, o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, em execução no período entre 2004 e 2009. O percurso escolhido neste estudo foi o método histórico e, em decorrência, a pesquisa bibliográfica do tipo exploratória e descritiva. Por razões referentes ao *design* e a perspectiva da pesquisa, isto é, o modo de investigação, a coleta de dados, a análise e a apresentação dos resultados, o presente estudo compreende quatro grandes temas. O primeiro tema corresponde a uma abordagem da trajetória da universidade, enquanto instituição destinada a Educação Superior ao longo do processo histórico. Enfatiza-se, no segundo tema, a função da universidade exercida por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. O terceiro tema aborda questões referentes ao papel do professor que atua na Educação Superior frente à complexidade inerente à docência neste nível educacional. No quarto tema procede-se a apresentação e análise da trajetória do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul (2004-2009), com todas as suas conquistas e percalços, enfocando a necessidade de sua implantação; as ações que o nortearam; a aceitação ou resistência dos professores da referida Instituição de Educação Superior; a avaliação, pelos professores, sobre a contribuição do Programa para a sua atuação docente; bem como as razões da Unisul para redimensioná-lo.

Palavras-Chave: Universidade. Professores. Formação Continuada.

ABSTRACT

The concern with the pedagogical training of teachers working in Higher Education has become, in the last decades, a recurring theme of research. In order to understand the trajectory of continued pedagogical training at UNISUL, this study was initiated. Therefore, the aim of this thesis was defined as: to promote a reflection about teacher training for Higher Education, and in this context, the Continued Pedagogical Training Program of UNISUL's teachers, running on the period between 2004 and 2009. The way chosen in this study was the historical method and, consequently, the exploratory and descriptive bibliographic research. For reasons relating to design and research perspective, that is, the way of research, data collection, analysis and presentation of results, this study was distributed in four main themes. The first theme represents an approach to the trajectory of the university as an institution for Higher Education throughout the historical process. The emphasis, on the second theme, is the function performed by the university through research, education and extension. The third theme addresses issues concerning the role of the teacher who works in Higher Education face the complications of teaching in this educational level. On the fourth theme the presentation and analysis of the trajectory of the Continued Pedagogical Training of UNISUL's Teachers Program (2004-2009) is approached, with all its achievements and shortcomings, focusing on the need for its implementation, the actions that guided it, the acceptance or resistance from teachers of that institution of higher education, the assessment, by teachers, on the program's contribution to their educational performance, as well as the reasons for UNISUL to resize it.

Key words: University. Teachers. Continuing education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	17
2.1 A UNIVERSIDADE E OS DESAFIOS DA DINÂMICA SOCIAL	17
2.2 A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO: O ETERNO DILEMA ENTRE AUTONOMIA E SOBREVIVÊNCIA.....	19
2.3 A UNIVERSIDADE NA HISTÓRIA: A DIALÉTICA ENTRE O PASSADO E O FUTURO	21
2.4 A UNIVERSIDADE ENTRE A REPRODUÇÃO E A PRODUÇÃO DE SABERES: O MODELO FRANCÊS E O ALEMÃO NO SÉCULO XIX	24
2.5 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: HERANÇAS E IMPASSES NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE	27
2.5.1 O Estado português e a educação superior no Brasil Colonial.....	28
2.5.2 O nascimento do Estado brasileiro e a Educação Superior no Império.....	30
2.5.3 O advento da República e os impasses em relação à Educação Superior no Brasil.....	32
2.5.4 A educação superior no Brasil entre a emancipação e a regulação ou a emancipação regulatória.....	37
2.5.5 O desafio da construção da identidade da Educação Superior no Brasil.....	42
3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO	45
3.1 SOBRE A EDUCAÇÃO: DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS.....	45
3.2 A RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	49
3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ALINHAMENTO OU AUTONOMIA.....	53
3.4 DAS ATRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	56
3.5 A UNIVERSIDADE E SUA TRÍPLICE FUNÇÃO: PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO.....	57
3.5.1 A pesquisa.....	59
3.5.2 O ensino.....	62
3.5.3 A extensão.....	67
3.5.4 A articulação entre pesquisa, ensino e extensão.....	70
4 O DILEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A CAPACITAÇÃO EVENTUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA	73

4.1 QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR NA ESPIRAL DO CONHECIMENTO.....	74
4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DO PROFESSOR.....	77
4.2.1 Educação enquanto arte concebida como imitação e aprimoramento da natureza.....	78
4.2.2 Educação enquanto técnica guiada por valores.....	80
4.2.3 Educação enquanto ação moral associada à emancipação da vontade.....	81
4.2.4 Educação enquanto interação atribuída ao diálogo.....	82
4.3 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	85
4.4. O DILEMA ENTRE A PESQUISA E O ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	89
4.5 DA NECESSIDADE DE REPENSAR A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.....	93
4.5.1 A alternativa proposta pela Universidade de São Paulo (USP) para a formação inicial de professores para a Educação Superior.....	95
4.5.2 A proposta da UNISUL para a formação inicial de professores para a Educação Superior.....	99
4.6 DA NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	104
5. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL: TRAJETÓRIA E ITINERÁRIO.....	107
5.1 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA UNISUL.....	107
5.2 DA NECESSIDADE DE REELABORAR O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA UNISUL.....	110
5.2.1 Da epistemologia à ação.....	112
5.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL E A ARTICULAÇÃO ENTRE CAMPOS DE ATUAÇÃO E DE SABER NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA.....	117
5.3.1 Sobre a operacionalização do Programa de Formação Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul.....	118
5.3.2 As ações do Programa entre 2004 e 2009: oferta e recepção.....	119

5.4 O PROGRAMA EM AÇÃO: O CASO DO MINICURSO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INGRESSANTES NA UNISUL.....	126
5.5 A AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROGRAMA EM FUNÇÃO DO REDIMENSIONAMENTO DO SEU ITINERÁRIO.....	129
5.6 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL: UM NOVO ITINERÁRIO.....	136
CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS	147

1 INTRODUÇÃO

No mundo em transformação, o conhecimento tornou-se instrumento de poder simbólico e material. A Educação Superior, historicamente *locus* de produção e difusão de conhecimento, adquire, nesse cenário, função estratégica. O professor universitário, na relação com o estudante e o conteúdo, nesse contexto, exerce certo protagonismo. No entanto, os equívocos na trajetória de sua formação contribuem, dentre outros fatores, para a geração de impasses que acentuam a denominada crise de identidade e de finalidade das Instituições de Educação Superior.

A preocupação com a formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior tem se constituído, nas últimas décadas, tema recorrente de pesquisa. Em virtude da carência de formação pedagógica, constata-se que a docência na Educação Superior ainda é realizada sob o signo da transmissão de conteúdos. Pesquisas realizadas por Pimenta e Anastasiou (2002), Patrício (2005), Cunha (2005), Anastasiou (2006), demonstram que a atuação dos professores em aula na Educação Superior tem por base a imitação da docência que tiveram quando da sua formação acadêmica, enquanto estudantes de graduação.

Nesta perspectiva, o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – Educação: um tesouro a descobrir – (DELLORS, 2003) faz um alerta e remete às instituições educacionais, inclusive às universidades, no que refere a preocupação com a formação continuada de seus profissionais, especialmente os professores, no sentido de oportunizar-lhes os meios para a atualização permanente do trabalho educativo.

O diagnóstico apresentado pelo Ministério da Educação, no Plano Nacional de Educação (2001-2010), sobre a qualidade das ações educativas na Educação Superior, no Brasil, aponta para um cenário com muitos desafios para as universidades. Dentre eles podemos citar a urgência da criação e implementação de políticas que garantam uma Educação Básica de qualidade, por meio de cursos de formação de professores; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior; investimentos em pesquisa e inovação tecnológica. “As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Século XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana [...]” (BRASIL, LEI Nº 10.172/ 2001).

A expansão contínua da Educação Superior tem provocado, também, a demanda por professores que ainda não existem em número e formação adequada para tal. A Lei de

Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96, que define as diretrizes para a educação nacional, bem como o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, faz referência à titulação em nível de pós-graduação como requisito para o exercício desta função. Ao mesmo tempo, estipulam tempo e percentuais para que as Instituições de Educação Superior se organizem e cumpram tais determinações.

No entanto, os programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, via de regra, na sua organização curricular, reservam pouco espaço para a prática da docência, com uma carga-horária mínima voltada à metodologia de ensino. Em decorrência, os professores que atuam na Educação Superior, com formação em áreas de conhecimentos e técnico-profissionais específicas, mesmo os pós-graduados, precisam de formação complementar na área pedagógica para o exercício desta função.

Reitera-se que a formação pedagógica para a atuação na Educação Superior, que ocorre em nível de pós-graduação, nos atuais processos de formação, fica restrita a inclusão, nestes cursos, de apenas uma disciplina de caráter didático-pedagógico: a Metodologia do Ensino Superior, com carga horária, via de regra, não superior a 60 horas e, em muitos cursos, sendo optativa. Ressalta-se, no entanto, que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), por meio da Portaria nº 9/2000, confirmada pelas portarias nº 65 de 11/11/2002 e nº 21 de 05/06/2003, instituiu a obrigatoriedade da realização de estágios para a formação de docentes em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, porém tal exigência restringe-se, via de regra, aos bolsistas do CNPq, ou a critério da Instituição proponente do curso.

Nesse cenário, as exigências com a formação pedagógica para os professores da Educação Superior ocorrem concomitantes à expansão deste nível de ensino, com a criação de novas universidades, centros universitários e faculdades isoladas. Enfatiza-se, também, que, com o aumento da demanda para os cursos superiores, em virtude de programas governamentais de acessibilidade para estudantes das classes populares, apresentou-se um novo perfil de ingressantes neste nível de educacional, o que reforça a necessidade da formação pedagógica para a docência.

Neste contexto, para que as Instituições de Educação Superior contribuam com o esforço nacional de melhoria da qualidade do processo educacional brasileiro, considera-se fundamental a implantação de mudanças na formação de professores para a Educação Superior e investimentos na qualificação/requalificação continuada dos que já atuam neste nível educacional, especialmente quanto à formação didático-pedagógica.

A Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL – ao implantar o seu Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores, o fez na perspectiva de superar os desafios referentes à formação pedagógica dos seus professores, visando redimensionar o seu processo educacional. O pressuposto era o de que se quisesse uma Educação Superior efetiva, com qualidade, esta poderia acontecer, dentre outros fatores, pela transformação do “*modus operandi*” dos seus professores que, ao refletirem sobre sua prática docente, poderiam (re)orientá-la segundo indicadores utilizados como parâmetros para dimensionar a competência da ação docente.

Na perspectiva de compreender a trajetória da formação pedagógica na Unisul, empreendeu-se este estudo. A extensão do tema direciona para um objetivo circunscrito as possibilidades e limitações que o formalismo acadêmico indica como parâmetro para a condução do estudo a ser realizado, que se pretende pautar pelos cânones do discurso próprio da ciência. No entanto, ressalva-se que,

[...] pesquisar não se restringe a absorver técnicas e pô-las em prática. O cultivo da capacidade imaginadora separa o técnico do pesquisador; somente a engenhosidade saberá promover a associação das coisas, [...]. Significa aprimorar a percepção, refinar a sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão, [...]. (OLIVEIRA, 1998, p.19).

Essa disposição para aprimorar a percepção e ampliar horizontes de compreensão contribui para o encaminhamento deste estudo para além de uma leitura histórico-pedagógica das trajetórias da Educação Superior, dos professores e suas relações com a construção e reconstrução da competência necessária para o exercício da docência neste nível educacional na Unisul. Por isso, definiu-se como objetivo geral desta dissertação: Promover uma reflexão sobre a formação de professores para a Educação Superior e, neste contexto, o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, em execução no período entre 2004 e 2009.

Em decorrência do objetivo proposto, pretendeu-se que a investigação possibilitasse subsídios para: a) Refletir sobre o processo de constituição histórica da universidade; b) Analisar, no processo histórico, o dilema de identidade e finalidade da Universidade que oscila entre a produção e a reprodução do conhecimento, a formação de intelectuais autônomos ou de quadros para as instituições hegemônicas; c) Caracterizar a finalidade da Educação Superior, particularmente a universitária, por meio das suas ações de pesquisa, ensino e extensão; d) Demonstrar possíveis interferências que dificultam ou possibilitam na prática das Instituições de Educação Superior a pretendida indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão; e) Apresentar argumentos que sinalizem a influência das

concepções de Educação sobre o trabalho do professor em aula na Educação Superior; f) Analisar as razões de possíveis impasses, tais como a ênfase curricular em pesquisa e/ou ensino, na formação do professor para a Educação Superior; g) Demonstrar, por meio de exemplos, a necessidade da formação pedagógica continuada dos professores, apresentando iniciativas emblemáticas de duas Instituições de Educação Superior; h) Relatar a trajetória do processo de formação pedagógica continuada na Unisul; i) Descrever as razões da implantação do Programa de Profissionalização Pedagógica dos Professores da Unisul; j) Apresentar informações que demonstrem a adesão dos professores da Unisul ao processo de formação continuada e suas manifestações de satisfação ou insatisfação sobre o mesmo; k) suscitar questionamentos sobre a eficácia, eficiência e efetividade do Programa de Profissionalização Pedagógica dos Professores da Unisul e a pertinência da sua reestruturação.

Em virtude do problema indicado e dos objetivos propostos, o percurso escolhido neste estudo foi o método histórico. Em decorrência, dois são os pressupostos que sinalizam procedimentos de pesquisa possíveis: a fonte determina o conhecimento e o conhecimento resulta do diálogo entre o pesquisador e a fonte. Parte-se, portanto, do pressuposto de que num trabalho de investigação, que se pretende científico, a escolha do método sinaliza o caminho que será percorrido para se alcançar o resultado desejado. O método, segundo Oliveira:

[...] não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possíveis as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador. (1998: 17).

Para Chauí, em sentido estrito, “o bom método é aquele que permite conhecer verdadeiramente o maior número de coisas com o menor número de regras”. (1984, p.77). Nesse sentido, a perspectiva interdisciplinar, que o método histórico possibilita, contribui para que o estudo de determinado tema possa abranger aspectos simultâneos e sucessivos do problema estudado, incorporando na simplicidade a complexidade.

Como propôs Mills (1982), sempre que possível o pesquisador deve se utilizar de linguagem clara e simples. No entanto, tal proposição, não significa vulgarizar ou banalizar as questões e os conceitos, mas ter o cuidado de enunciá-los com a clareza necessária para a compreensão de sua extensão e complexidade.

Nesse sentido, segundo Oliveira:

“Escorregar a toda hora para o ininteligível, recorrer a jargões, abusar de estrangeirismos, criar supostas novas semânticas [...], como se a produção científica

devesse permanecer matéria de apreensão seletiva e assim distinguir com prestígio e mérito a quem a realiza, aí o nó da questão. Fazer um estudo compreensível não é algo que, aprioristicamente, possa ser associado a superficialidade”. (1998: 20).

O método não se reduz a um conjunto de técnicas, porém a técnica, por meio do uso adequado dos recursos, possibilita percorrer o caminho. No caso do método histórico, acredita-se que a pesquisa bibliográfica se oferece como procedimento adequado aos propósitos do pesquisador nos limites deste estudo. Com essa preocupação buscou-se, especialmente em autores que semearam o terreno antes de nós, os fundamentos para as reflexões propostas, não como fim, mas como ponto de partida.

A pesquisa bibliográfica realizada foi do tipo exploratória e descritiva. Nessa técnica, os procedimentos de pesquisa decorrem da possibilidade de uma maior identificação entre o pesquisador e o objeto de investigação, possibilitando descobertas, problematizações e sínteses prospectivas, ou seja, um novo olhar sobre temas muitas vezes banalizados no acontecer cotidiano.

Cabe ressaltar, também, o compromisso do pesquisador com as possibilidades e as limitações inerentes ao processo de produção, apropriação e difusão do conhecimento. Nessa perspectiva, Selltiz esclarece que “embora os pesquisadores tenham obrigação de contribuir para o conhecimento, eles têm outra obrigação, igualmente comprometedor, de proteger o bem-estar de seus sujeitos” (1987, p.53), ou seja, as pessoas que protagonizam as situações utilizadas como referência para justificar e sustentar o tema em questão.

Ressalta-se, ainda, que a presente dissertação não se constitui em um estudo de caso, pois, segundo Gil, a referida técnica de pesquisa “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento” (2002, p. 54). Ao contrário, nessa dissertação, não há a preocupação com a investigação sistemática de um caso, embora seja apresentada e analisada a proposta de formação pedagógica continuada da Unisul, pois o que de fato interessa é a contribuição dos professores para a qualidade dos processos de construção e difusão do conhecimento no contexto da Educação Superior.

Por razões referentes ao *design* e a perspectiva da pesquisa, isto é, o modo de investigação, a coleta de dados, a análise e a apresentação dos resultados, o presente estudo foi distribuído em quatro grandes temas: O Contexto da Educação Superior; A Educação Superior: pesquisa, ensino e extensão; O dilema da formação de professores para a Educação Superior: entre a capacitação e a formação continuada; A Formação Continuada na Unisul: trajetória e itinerário.

O primeiro tema deste estudo corresponde a uma abordagem da trajetória da universidade, enquanto instituição destinada a Educação Superior, ao longo do processo histórico. A abordagem, de cunho bibliográfico, remete as origens medievais desta instituição, realizando uma espécie de vôo panorâmico sobre a renascença até a época das luzes quando se defronta com a sua encruzilhada, ou seja, promover o desenvolvimento do espírito livre ou formar quadros para as instituições religiosas, políticas, sociais e econômicas. Nesse cenário, duas concepções de universidade tornam-se emblemáticas: a francesa e a alemã. Em decorrência desses modelos, faz-se referência à universidade inglesa e a estadunidense. A Educação Superior no Brasil é descrita no contexto do projeto português de colonização do Brasil, passando pela indefinição do Império e as sucessivas reformas do início do período republicano, quando, na década de 1930, configura-se, efetivamente, a universidade no Brasil. No entanto, esta instituição, em terras brasileiras, traz consigo as dificuldades da sua trajetória, que implicam nos percalços do seu itinerário.

Enfatiza-se, no segundo tema, a função da universidade exercida por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Nessa perspectiva, a unidade entre a teoria e a prática, inerente ao fazer pedagógico no processo da aula, deve se efetivar na interatividade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. No entanto, a propagada indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e extensão requerem procedimentos metodológicos e destinação de recursos nem sempre viabilizados, atrelando estas funções a interesses que nem sempre correspondem ao que se espera da universidade. Com o intuito de provocar o debate em torno da função social da universidade e, por extensão, da Educação Superior, discorre-se sobre a importância da educação na formação dos indivíduos para a vida em sociedade, a relação entre educação e produção do conhecimento, as suas atribuições, funções e finalidades, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão.

O terceiro tema aborda questões referentes ao papel do professor da Educação Superior frente à complexidade inerente à docência neste nível educacional. No entanto, os profissionais da docência, embora dominem o conteúdo específico da sua área de conhecimento e técnico-profissional de origem nem sempre possuem o domínio dos saberes pedagógicos necessários para o exercício da docência. Nesse sentido, procura-se mapear os caminhos a serem construídos para a formação de professores que congreguem todas as dimensões da competência requerida para o exercício da docência na Educação Superior. Em decorrência, neste tema são abordadas questões referentes ao embate entre as maneiras como são apropriadas as concepções de educação e a relação entre professor e conhecimento; o papel das Instituições de Educação Superior, por meio dos cursos de pós-graduação, na

formação dos professores; bem como as alternativas encontradas por duas universidades, utilizadas neste estudo como exemplos paradigmáticos, dentre outras iniciativas, em face da organização curricular dos seus cursos de pós-graduação “*stricto sensu*” e “*lato sensu*”.

No quarto tema procede-se a apresentação e análise da trajetória do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul (2004-2009), com todas as suas conquistas e percalços, enfocando: a necessidade de sua implantação; as ações que nortearam o referido Programa; a aceitação ou resistência dos professores da referida Instituição de Educação Superior; a avaliação, pelos professores, sobre a contribuição do Programa para a sua atuação docente; bem como as razões da Unisul para redimensioná-lo.

2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

No mundo em transformação, a universidade deixa de ser o centro exclusivo da produção de conhecimento científico, tecnológico e cultural para transformar-se em espaço social do desenvolvimento humano. Nesse cenário, a referida instituição exerce papel relevante no esforço da comunidade nacional e internacional em encontrar soluções para os problemas decorrentes da complexidade das relações de produção da própria vida.

No entanto, a responsabilidade, complexidade e amplitude das atribuições da universidade requerem investimentos crescentes, cuja origem pode ser o Estado ou as Instituições Privadas. Em decorrência, a autonomia, indispensável para a produção e difusão livre do conhecimento, de certa forma, fica ameaçada.

Nessa perspectiva, o presente capítulo aborda o contexto histórico do surgimento das Instituições de Educação Superior, os seus desafios frente à dinâmica social, o eterno dilema entre a autonomia e a sobrevivência, bem como os modelos que tem conformado a arquitetura destas instituições no processo histórico na Europa, nos Estados Unidos da América e particularmente no Brasil.

2.1 A UNIVERSIDADE E OS DESAFIOS DA DINÂMICA SOCIAL

A universidade, ao longo dos quase mil anos de existência, caracterizou-se como centro privilegiado de geração de conhecimento, promotora do desenvolvimento cultural, científico, tecnológico e social da humanidade. A sua origem medieval remonta aos esforços para libertar o pensamento humano das amarras do misticismo, por meio do estímulo ao desenvolvimento do espírito crítico. No entanto, a sociedade do conhecimento criou novos espaços de produção de saberes para além do ambiente acadêmico. Os sintomas do descompasso entre o que a universidade acredita ser a sua destinação histórica e a expectativa que se tem em relação ao seu papel social podem ser diagnosticados na perda de sintonia entre os saberes difundidos pela universidade, especialmente nas atividades de ensino, e a velocidade com que a produção de saberes avança no mundo contemporâneo.

A validade do conhecimento legalizado pelo diploma universitário tende a desatualizar-se rapidamente, tornando-se, em certas áreas de conhecimento, superado durante o próprio curso. De acordo com Buarque, “A universidade vem se esforçando por incorporar estas transformações, mas sem sucesso. A estrutura dos cursos, [...] e as limitações dos departamentos vêm impedindo que o conhecimento, dentro da universidade, avance tão rapidamente quanto fora” (2003, p.31). Nesse sentido, a perda de sintonia da universidade em relação às demandas da sociedade do conhecimento e do mundo do trabalho, nessa perspectiva, poderá torná-la uma inutilidade dispendiosa.

Num cenário em que o conhecimento tornou-se urgente e sua produção simultânea em lugares distintos, o mundo inteiro converte-se num grande espaço de ensino e aprendizagem simultâneos. Assim, a universidade, capaz de gerar um saber rico em termos cognitivos, políticos, estéticos e éticos é desafiada a realizar o seu papel de vanguarda de todas as formas de conhecimento, bem como ocupar espaços na democratização do saber que produz justiça social.

No entanto, faz-se necessária uma reflexão sobre os inúmeros aspectos que interferem na qualidade das ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas nos processos educativos na universidade e suas conexões com a dinâmica da vida social. Nessa perspectiva, podemos sinalizar inicialmente, considerando Buarque (2003), pelo menos dois aspectos que incidem sobre a qualidade das ações que podem contribuir para a existência da universidade nos dias atuais: a procedência dos recursos destinados à sua manutenção e o desenvolvimento dos seus processos de produção e difusão de conhecimento; bem como a formação continuada e dos que nela atuam (professores, pesquisadores, administrativos, dentre outros).

No primeiro aspecto, ressalta-se o impasse entre gerar saberes que, se bem utilizados, produzirão as condições para o desenvolvimento sustentável com justiça social ou, então, render-se a lógica pragmática do mercado e suas demandas movidas por expectativas de resultados práticos e lucros estratosféricos.

Nessa perspectiva, a universidade coloca-se na encruzilhada e precisa optar entre formar cidadãos com competência técnica aliada à responsabilidade social e compromisso político, ou reduzir-se a mera agência de reprodução de saberes instituídos, transformando-se numa instituição que funciona como mercadora de títulos e/ou diplomas, que nem sempre atestam o conhecimento necessário, porém legitimam a autorização legal para a entrada dos egressos no mercado de trabalho, ao exercício profissional ou a prestação de serviços.

No segundo aspecto, evidencia-se a necessidade da criação de políticas e diretrizes educacionais que vinculem a pesquisa, o ensino e a extensão na produção de conhecimento,

bem como o desenvolvimento de programas voltados à formação continuada e a profissionalização dos seus quadros, em decorrência das exigências de qualificação requeridas pelas características que os seus serviços demandam.

Ressalta-se que a universidade ao longo do processo histórico acolheu, assimilou, produziu e reproduziu saberes que construíram e fortaleceram a sua identidade ou, por outro lado, comprometeram a sua própria razão de ser pelo alheamento em relação ao seu entorno. No entanto, muitas universidades compreenderam o movimento da história, re-elaboraram seus processos e dialeticamente se reinventaram. Dessa triagem histórica, de acordo com Silva (1996), surgiram novas maneiras de ser e fazer universidade. Tais decisões, marcadas pelo embate entre a tradição e o imperativo da inovação, representam o rejuvenescimento dessa instituição milenar que, sem perder a identidade, precisa assumir novas características em cada momento histórico.

2.2 A UNIVERSIDADE EM MOVIMENTO: O DILEMA ENTRE A AUTONOMIA E A SOBREVIVÊNCIA

Uma das questões que inquietam os meios acadêmicos diz respeito ao significado para a sociedade do papel das universidades. Afinal, em que medida a universidade, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão contribui com o processo da vida social em crescente complexidade, e como a sociedade avalia esta contribuição em termos de custo e benefício?

O dilema em questão remonta ao impacto que a Revolução Industrial produziu sobre todos os setores da atividade humana, inclusive no papel da universidade. Este movimento histórico, que promoveu uma radical transformação dos processos científicos, tecnológicos, econômicos e sociais da produção de bens e serviços, impactou a produção artística pelo desenvolvimento das tecnologias de produção, difusão e circulação de bens culturais, criando a indústria cultural, que, de acordo com Silva (1996), interferiu e interfere nos processos educacionais, originando a mercantilização dos saberes.

Esse quadro recoloca a questão das relações entre educação e sociedade e exige da universidade uma reflexão sobre sua identidade e sobre as perspectivas de interação com as instituições sociais, econômicas e políticas, inclusive repondo o problema da autonomia universitária. (SILVA, 1996, p. 24).

A questão da autonomia constitui um problema que a universidade confronta desde a sua origem no século XII. Nesse contexto, conforme Silva (1996), a efervescência

cultural das universidades medievais, especialmente as italianas, comportava o risco de, ao promover o aprofundamento das questões intelectuais, com repercussão religiosa e política, serem impelidas a limitar a sua atuação para ultrapassá-la no momento oportuno. Ressalta-se, nesse sentido, a hegemonia da Igreja de Roma e o caráter teológico-cristão na organização da sociedade e nas relações de poder no contexto da Idade Média.

No entanto, embora inquestionáveis, na época, os vínculos entre a Universidade, a Igreja Católica e o Estado Medieval, as relações entre membros da comunidade universitária (Abelardo, Tomás de Aquino, exemplos emblemáticos) e as demais instituições, em alguns aspectos, foram marcadas por certa tensão entre o atendimento às demandas de formação de quadros e a preservação da autonomia intelectual.

No que refere a autonomia, o mesmo pode ser dito sobre a universidade resultante do processo da modernidade. No século XIX, por exemplo, persistia a tensão entre a liberdade de pensamento, pretendida pela universidade, o desejo de emancipação da sociedade e o interesse do Estado, e sua função reguladora pelo monopólio do ordenamento político e jurídico.

O problema comum a todos os ideólogos do sistema universitário de então era o de delimitar e de definir dentro de certos parâmetros e de acordo com a precisão possível, uma atividade que dependia tanto da total abertura de horizontes quanto de uma especificação que a qualificasse e determinasse o seu alcance e o seu valor. Não é por outro motivo que a construção de todos esses projetos de universidade [o inglês, o alemão, o francês, o estadunidense] se dá através da crítica do sistema existente, do ponto de vista interno, e das injunções que pesam sobre a instituição [universidade], mercê de sua necessária vinculação a outros poderes institucionais. (SILVA, 2005, <www.scielo.br>).

Este complexo cenário em que ocorreu a institucionalização da universidade criou inúmeras dificuldades (e possibilidades) para que ela encontrasse o seu caminho e definisse sua identidade. Contemporaneamente ganha ênfase o que se tem denominado como a crise da universidade. Consta-se que há uma indefinição quanto à sua destinação – produção de conhecimento independente das pressões da demanda ou render-se ao imediatismo utilitarista das agências de financiamento e/ou mantenedoras – e a maneira de percorrer o caminho. Somos, muitas vezes, tentados a acreditar que, na sociedade da mercantilização dos saberes, a universidade não sobreviverá.

[...] desde a origem, a universidade esteve mergulhada em dilemas criados por ela mesma e pelo seu contexto. A dificuldade de transitar pela contradição que se estabelece entre a formação de uma consciência corporativa e uma consciência pública esteve, desde o início presente, pela própria necessidade de se afirmar, ao mesmo tempo, a singularidade e a pretensão da universalidade, ou, talvez dizendo mais apropriadamente, a construção da universalidade pela via de uma criação cultural singular que teria que se integrar nas condições objetivas de sua época sem perder o perfil específico. (SILVA, 2005, <www.scielo.br>).

Nesse labirinto em que autonomia intelectual e a dependência do orçamento em relação a investimentos externos se cruzam num emaranhado de interesses é que a universidade transita na busca da excelência que requer liberdade de criação e autonomia. No entanto, o processo histórico demonstra que, para além do discurso interno da autonomia, o que tem ocorrido é a permissão, de certa maneira velada, de que os caminhos da instituição universidade sejam traçados por critérios que lhe são exteriores.

2.3 A UNIVERSIDADE NA HISTÓRIA: A DIALÉTICA ENTRE O PASSADO E O FUTURO

Ao longo da sua trajetória, a universidade cultivou e manteve uma espécie de equilíbrio instável. Enraizada no seu tempo, a universidade desenvolve suas ações para fora dele, na medida em que o seu papel mais importante é o de questionar os saberes e interesses hegemônicos, criar e recriar espaços que possibilitem um repensar e re-elaborar permanente, na perspectiva da liberdade de pensamento e de reflexão, enquanto critério ético para a produção do conhecimento.

Mesmo constituindo-se em organização corporativa vinculada a hierarquia eclesiástica, a universidade medieval transformou-se num espaço de promoção do pensamento racional pela preservação, atualização e difusão da tradição clássica. A mesma tensão entre as pressões corporativas eclesiásticas e a preservação da autonomia intelectual, que caracterizou a universidade na Idade Média, constituiu a marca deste centro de produção e difusão do saber na época do Renascimento.

No cenário de decadência do modo de produção feudal, de aliança entre a emergente burguesia e os monarcas, de expansão marítimo-comercial, de contestação do poder do Papa e dos dogmas da Igreja Católica, que constituem alicerces da modernidade, havia uma grande circulação de indivíduos e idéias entre as universidades. Situadas no território europeu, as universidades, por meio de uma língua comum (o latim), promoviam uma ampla rede de discussão, produção e difusão do pensamento com certa independência em relação ao poder eclesiástico que, paradoxalmente, monopolizava a referida língua, conforme Rossato (1998).

No entanto, entre os séculos XVII e XVIII, a Reforma Protestante, a Contra-Reforma Católica e, mais tarde, as Revoluções Liberais (Inglesa, Americana e Francesa) comprometeram o caráter de autonomia intelectual das universidades, promovendo arranjos e

acomodações no relacionamento entre a universidade e as autoridades laicas e religiosas, no âmbito do território submetido à soberania do Estado.

Ao evocar o modelo inglês de universidade, na transição entre o medieval e o moderno, a referência é o conjunto formado pelas universidades de Oxford e Cambridge que optaram, desde a origem, pela educação como meio de formação da personalidade, do caráter, dos valores morais, conforme princípios do anglicanismo. De acordo com Charle e Verger (1996) o objeto das referidas universidades era formar o *gentleman*, utilizando o conhecimento universal e a pesquisa como meio para o alcance de tal finalidade. Portanto, em tal propósito, podem-se identificar vínculos entre o projeto educacional das referidas universidades e as pretensões universalistas do imperialismo inglês do século XIX.

Ainda conforme Charle e Verger (1996), as universidades de Oxford e Cambridge viram-se compelidas, por lei governamental, ao final do século XIX, a realizarem uma série de reformas em seus estatutos e procedimentos acadêmicos. As reformas incluíam a admissão de alunos de outras confissões religiosas, além da anglicana, bem como de mulheres, e acrescentar ao currículo, para além dos conteúdos clássicos de formação propedêutica e humanística, disciplinas que contemplassem saberes de cunho científico, jurídico e línguas estrangeiras. O resultado, especialmente em Cambridge, foi à transformação desta universidade num centro de referência na formação da elite científica e política inglesa, com repercussão nas áreas de domínio colonial da Inglaterra.

No entanto, Newmann (apud ROSSATO, 1998, p. 130), assevera que a universidade “é o local onde se ensina o conhecimento universal. Isto implica, por um lado, que o seu objeto é intelectual e não moral e, por outro, que o seu objeto é a difusão e a extensão dos conhecimentos e não tanto o seu desenvolvimento”. E acrescenta: “Se o seu objeto fosse a descoberta científica e tecnológica, eu não vejo porque a universidade teria estudantes; se fosse preparação religiosa, não vejo qual seria o lugar da literatura e da ciência”

Originada dos Colleges, criados na época da colonização inglesa na América do Norte, a universidade nos Estados Unidos da América (EUA) se estabeleceu após a declaração de independência (1776) das Treze Colônias da América do Norte. Em decorrência da articulação entre ensino e pesquisa, desde o seu nascedouro, influência da mentalidade pragmática capitalista de base puritana, a universidade nos EUA, sensível ao movimento da sociedade dita americana, suas perspectivas e aspirações, conforme Rossato (1998), passou a se constituir numa das forças que colaboraram para impulsionar o progresso econômico do país.

Rossato (1998) enumera, dentre outras, como principais características da universidade nos EUA e que justificam a sua trajetória de sucesso: a **multiplicidade de instituições** (a maior rede universitária do mundo, com unidades em todo o território sob a jurisdição dos EUA); a **diversidade** (umas priorizam a pesquisa, outras se concentram no ensino de graduação e pós-graduação, há as que enfatizam a profissionalização, os Colleges de artes liberais com cursos de humanidades, os Juniors Colleges e Colleges técnicos com formação de curta duração, as escolas profissionais e institutos especializados que oferecem formação num campo específico); o **pragmatismo** (vinculação nas ações de ensino e pesquisa entre a função da universidade e o interesse da empresa e do Estado); a **pesquisa** (financiamento oficial e empresarial à pesquisa); a **democratização** (embora negros e imigrantes tenham tido retardado o acesso, a diversidade de agências mantenedoras faz dos EUA o país com maior contingente de estudantes universitários em relação à população adulta no mundo); a **integração com o grau inferior** (integração, com estratégias de continuidade, entre o Ensino Médio e a Educação Superior); a **tradição familiar grupal** (gerações da mesma família estudam na mesma universidade); e o **mecenato** (doações de ex-alunos e empresas contribuem para reduzir o custo da universidade).

Nessa perspectiva, a universidade esteve sempre no centro das discussões decorrentes do eterno dilema decorrente do necessário embate dialético entre a tradição e a inovação. A recusa da tradição implica a construção do novo que desestabiliza, pois exige a invenção de novos paradigmas para orientar as ações e a recusa de critérios e procedimentos cristalizados.

Trata-se de substituir a continuidade da tradição, a conservação dogmática, característica das épocas passadas, pela instauração da descontinuidade e pela abertura de um processo de sucessivas invenções e reinvenções do presente, fundamentadas nos atos livres de afirmação que definem e redefinem os rumos da teoria e da prática. (SILVA, 2005, <www.scielo.br>).

O dilema consiste, conforme Silva (2005), na opção entre a radicalidade de construir a inovação, a partir das demandas do presente, ou vincular os novos processos aos cânones da tradição. Porém, se a opção for pautada pelo desejo de afirmação do presente diante da tradição, desconsiderando a escolha epistemológica mais consistente, a oposição inconsistente ao passado compromete o projeto autônomo de construção do novo.

Desconsiderar o presente como encruzilhada entre o legado do passado e a expectativa do futuro, e suas incertezas, no entendimento de Buarque (2003), consiste na recusa da compreensão da contingência do processo histórico que norteia a vida dos indivíduos e das instituições.

Quando acreditamos que há um progresso contínuo da civilização, e que as mudanças em todos os aspectos da vida, inclusive no que concerne às instituições, é resultado natural desse progresso, somos levados a entender que a experiência do presente, na medida em que é resultado histórico de um processo que é ao mesmo tempo um progresso, está constituída pelas formas mais aprimoradas da vida individual, coletiva, social, cultural e política. Caso contrário, seria o próprio vetor de civilização que estaria posto em questão. (SILVA, 2005, <www.scielo.br>).

Nessa perspectiva, conforme alerta Silva (2005), corremos o risco da naturalização da idéia de progresso como continuidade histórica e, em decorrência, o que se coloca na contramão desta via constitui retrocesso, ou seja, tudo é como é, e propor que pode ser diferente constitui insensatez. Tal raciocínio suscita algumas inferências sobre os dilemas da universidade no fogo cruzado das demandas do utilitarismo técnico-científico e as exigências da produção responsável e consistente dos saberes.

De um lado, conforme leciona Silva (2005), o apego ao passado reforça o corporativismo interno e impede a universidade de compreender as mudanças históricas e a complexidade das exigências da sua inserção social; do outro, a urgência do enfrentamento de suas contradições e a coragem de comprometer-se com a criação da sua época e aceitar-se como criação histórica.

2.4 A UNIVERSIDADE ENTRE A REPRODUÇÃO E A PRODUÇÃO DE SABERES: O MODELO FRANCÊS E O ALEMÃO NO SÉCULO XIX.

No processo de transição do Feudalismo para o Capitalismo, entre os séculos XV e XVIII, teve início um movimento necessário de articulação entre a universidade, a ciência e o emergente Estado Nacional Moderno. A inserção das ciências nas universidades provocou mudanças drásticas na concepção, prática e destinação desta instituição. A universidade, em decorrência do surgimento da burguesia e seus interesses econômicos e políticos; do fortalecimento do poder real; da necessidade de suporte técnico-científico para o imperativo da expansão ultramarina européia, passou a flexibilizar a sua atuação, anteriormente focada no ensino teológico-jurídico-filosófico, conforme Tarnas (2000), e começou a admitir, para além do humanismo, as ciências naturais como objeto de investigação e de ensino.

No entanto, em decorrência de um período de obscurantismo gerado pelos enfrentamentos entre o catolicismo e o protestantismo, no contexto da Reforma e Contra-Reforma, a universidade, sob a influência da Ilustração, começou a definir sua identidade moderna, ou seja, gradativamente foi se constituindo num centro de produção e difusão de

saberes por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Este cenário, ainda conforme Tarnas (2000), caracterizado pela articulação nem sempre harmoniosa entre universidade, ciência e poder produziu os parâmetros da complexa relação entre produção de conhecimento, difusão de saberes e interesses do Estado, essenciais para o projeto civilizatório da modernidade.

No século XIX, em decorrência do processo revolucionário francês, fortemente influenciado pelo Iluminismo, desde a segunda metade do século XVIII, do qual emerge o cidadão enquanto indivíduo que busca o direito, a liberdade e a autonomia no plano político e econômico, surge a universidade dita napoleônica, de acordo com Rossato (1998). Fundada por Napoleão Bonaparte, em 1806, a Universidade Imperial Francesa, subdividida em Academias, com faculdades profissionais isoladas, tinha o objetivo de formar quadros técnicos e políticos para viabilizar a expansão político-militar e industrial da França, que pretendia tornar-se uma potência hegemônica na Europa, num cenário de confronto com a Inglaterra. O novo modelo, de acordo com Anastasiou (2006) caracterizou-se pelo poder do governo em nomear professores, assistido por um conselho central, fazendo da educação monopólio do Estado.

Conforme Rossato (1998, pp.83-84), o modelo napoleônico pode ser identificado pelo “[...] monopólio estatal, a manutenção da laicização introduzida pela Revolução Francesa, a divisão em faculdades compartimentalizadas e a importância atribuída à colação de grau e ao Diploma como requisito para o exercício da profissão.” Outro aspecto relevante, de caráter ideológico, que caracteriza a universidade napoleônica, é o da vinculação entre a educação e os interesses do Estado. Nesse sentido, de acordo com Anastasiou (2006, pp. 61-62), “o modelo francês-napoleônico, que se caracterizou por uma organização não-universitária, mas profissionalizante [...], visando a formação de burocratas para o desempenho de funções do Estado” criou dificuldades para a promoção de processos divergentes de pensamento, que constituem a característica identificadora da universidade enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento inovador.

Num território ao oriente da França, com um novo projeto de universidade, distinto do francês, mas com coordenadas semelhantes, Guilherme de Humboldt, diretor da Instrução Pública do Ministério do Interior da Prússia, organizou e fundou, em 1810, a Universidade de Berlim. Propondo estabelecer a articulação entre verdade e liberdade, pesquisa e humanidade, ela foi estruturada de modo a incluir em seus quadros os avanços científicos da época, que representou, conforme Rossato (1998), um novo modelo de Educação Superior, entendida como unidade das ciências. Esta universidade foi edificada

sob o princípio da pesquisa e do trabalho científico autônomo, embora subsidiada pelo Estado do qual dependia o seu orçamento.

A universidade alemã/humboldtiana surgiu na mesma época que a francesa/napoleônica e se desenvolveu sob a influência da tradição protestante, que valoriza a realização e o progresso individual como meio de salvação. No entanto, o cenário político e econômico da sua emergência, a unificação alemã (1870), os esforços em assegurar a unidade germânica e, ao mesmo tempo, tornar a Alemanha competitiva no processo de industrialização, ocupando nichos de mercado de produtos industrializados na Europa e no mundo, até então monopolizados pela Inglaterra, contribuirá para que sejam priorizados investimentos em ciência e tecnologia. O estímulo ao desenvolvimento da pesquisa em todas as áreas do conhecimento humano – da Antropologia à Química – criou as condições para que a universidade alemã orientasse suas ações para a resolução dos problemas nacionais “em dois aspectos de atuação: os institutos – visando à formação profissional – e os centros de pesquisa [...]” (ANASTASIOU, 2006, p.63), que a distinguiu do modelo francês pela autonomia diante do Estado e da sociedade civil. Para Humboldt (apud ANASTASIOU, 2006), a atuação da universidade restrita ao ensino e à divulgação da ciência, sem a necessária produção do conhecimento, provocaria um imenso prejuízo para o desenvolvimento humano.

Anastasiou (2006) ressalta a existência de diferenças significativas entre o modelo francês (napoleônico) de universidade e o alemão (humboldtiano). Enquanto o francês defendia que o conhecimento é poder e sua qualidade deve ser medida pela eficácia dos seus resultados, o modelo alemão concebia-o como meio de desenvolvimento humano, pelo exercício do intelecto e da promoção do espírito crítico. O francês vinculava a ciência aos interesses do Estado, enquanto no alemão a ciência deveria ser – como campo da produção do saber – autônoma frente ao Estado e a Sociedade Civil.

Ainda conforme Anastasiou, o que distinguiu a universidade alemã no contexto da educação superior européia do século XIX, além da autonomia em relação ao Estado e a sociedade civil, era:

[...] a busca desinteressada da verdade como caminho para o autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões pré-estabelecidos; caráter humanizante da atividade científica; processo cooperativo entre docentes e docentes/discentes; associação cooperativa entre professores e estudantes sem forma exterior de controle e organização acadêmicos, prevendo o domínio da herança cultural (pertencente ao campo da história), mas dando-se ênfase ao conhecimento a ser construído: a filosofia. (2001, p.64).

Porém, no entendimento de Morin (2001), ao mesmo tempo em que a universidade alemã/humboldtiana reivindicou a autonomia científica como meio para a produção do

conhecimento, promoveu uma dicotomia entre ciência e humanidades, ou seja, admitiu as suas existências no espaço universitário, mas sem comunicação efetiva entre si. Para Santos (1996) tal separação não se contrapôs a idéia de universidade como centro de produção e reprodução de conhecimento.

No entanto, na modernidade, corroborando Santos (1996), a relação entre produção e difusão do conhecimento e interesse do Estado torna-se complexa e, muitas vezes, divergente, pois a função da ciência – a emancipação – e o interesse do Estado – a regulação – em determinados contextos tornam-se incompatíveis. A expectativa da sociedade, do Estado e do mercado em relação à eficácia humana, científica, tecnológica, militar e econômica da produção universitária passou a afetar a dinâmica da produção dos saberes.

Nas sociedades industriais avançadas e em Estados política e militarmente hegemônicos, as universidades e os saberes produzidos por meio da pesquisa científica tornaram-se instrumentos de ação política e instrumentos ideológicos, consubstanciados na idéia de que todo o saber eficaz tende a ser meio para a consolidação de todas as formas de poder.

Enquanto o modelo humboldtiano, focado na produção do conhecimento com base na pesquisa científica, foi adotado em vários países do mundo, inclusive nos Estados Unidos, o modelo napoleônico, especialmente com suas faculdades profissionais isoladas, constituiu modelo de Educação Superior, no século XIX, para os recém-formados Estados latino-americanos, como o Brasil. Porém, o conteúdo racionalista, individualista, e de cidadania, característicos do modelo francês, que serviu de contrapeso e de limites à restauração conservadora na França, foi negligenciado, no Brasil, por razões de Estado.

No entanto, na primeira metade do século XX, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), embora um grande número de professores pioneiros tenham sido trazidos da França, o modelo educacional implantado, especialmente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi análogo ao das universidades alemãs, ou seja, uma universidade que tem na pesquisa o elemento propulsor do ensino e da extensão. O mesmo ocorreu com a criação da Universidade Nacional de Brasília (UNB), embora o referido modelo tenha sido introduzido por meio da influência estadunidense.

2.5 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: HERANÇAS E IMPASSES NA CONSTRUÇÃO DA SUA IDENTIDADE

Na história da educação brasileira constata-se a presença de duas mentalidades que se complementam, embora em épocas distintas uma delas prevaleça. A mentalidade dos que crêem que a imposição de medidas legais, por parte do Estado, materializadas em reformas que pretensamente correspondam às necessidades objetivas da realidade brasileira, que por si só constituem a panacéia para a solução dos problemas decorrentes da fragilidade da educação nacional. Uma outra mentalidade é a que se preocupa com os pressupostos filosóficos e metodológicos a imitar, desconsiderando a complexa realidade educacional do Brasil, contribuindo para a elaboração de parâmetros e diretrizes curriculares muito além da capacidade de absorção do sistema educacional em virtude dos recursos materiais e humanos que tornariam possível sua aplicação transformadora.

Nesse sentido, abordaremos, a seguir, o processo de construção histórica da Educação Superior no Brasil, particularmente a universidade, ou o que se pretendia que fosse, da época colonial ao período republicano, enfatizando os impasses na construção e definição da sua identidade entre a importação de modelos e a criação de alternativas para que favorecessem, por meio das suas ações de pesquisa, ensino e extensão, a emancipação social e a soberania nacional.

2.5.1 O Estado português e a educação superior no Brasil Colonial

A Carta Magna do então nascente Estado brasileiro, outorgada em 1824, e suas características, em decorrência do contexto político, econômico e social da época da independência (1822), resultou da vontade hegemônica de uma elite que se constituiu ao longo do período colonial. Na perspectiva de Carvalho (1978), a elite brasileira da época fora formatada pelo modelo educacional restrito a influência da Universidade de Coimbra, bem como pelo interesse do Estado português no monopólio do poder no território brasileiro, ao longo do período de dominação colonial. “Ao elemento homogenizador propiciado pela convivência estudantil [em Coimbra], somou-se o das carreiras na burocracia do Estado, sempre com ampla circulação geográfica.” (CUNHA, 2007a, p. 13). Em decorrência, retornando a preleção de Carvalho (1978), o diploma de curso superior, especialmente o de bacharel em Direito, constituía para a elite brasileira uma espécie de bilhete de entrada para os cargos de mando no Estado.

Faria (apud CUNHA, 2007a), ressalta que o aparecimento tardio dos cursos jurídicos no Brasil deve-se ao fato de que muitos dos que formavam a intelectualidade graduada da época eram habilitados por Coimbra. Nesse sentido, importava para a Coroa, por razões de monopólio do poder do Estado português, manter Coimbra, nos seus domínios territoriais, como a única instituição com as prerrogativas de uma verdadeira universidade. O referido autor informa que até o início do século XIX mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil foram graduados como Bacharéis em Direito pela Universidade de Coimbra.

Destarte, as prioridades de Portugal, quando aportou no Brasil, em 1500, eram as de avaliar o potencial de riqueza, especialmente a mineral, e assegurar a defesa da costa como meio de manutenção do patrimônio natural para exploração futura. Mesmo com a colonização, iniciada por volta de 1532, quase nenhum investimento foi realizado no sentido de fixar o português no território. Os que vinham vislumbravam a possibilidade do retorno rápido para Portugal, de preferência enriquecidos em termos econômicos. No que refere a educação, a iniciativa colonizadora resultou de ações de formação cristã católica de base, por meio da catequese, ensino elementar e secundário ministrados pelos padres da Companhia de Jesus, em colégios mantidos pela referida ordem religiosa. Os senhores de terras e minas, se desejassem a obtenção de formação universitária, tinham que encaminhar seus filhos para a Europa.

Durante a o Período Colonial (1500-1822), conforme Cunha (2007a), com a criação dos cursos de Artes e Teologia no Colégio dos Jesuítas na Bahia, em 1572, teve início a Educação Superior no Brasil. Com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, somada a iniciativa anterior de laicização promovida pelo Marques de Pombal (1758), foram criadas faculdades isoladas, conforme o modelo napoleônico.

No entanto, no entendimento de Tobias (1986), tal modelo chega ao Brasil por meio da adequação de caráter meramente profissionalizante do modelo francês, realizada pela Universidade de Coimbra no séc. XIX. Nesse contexto, conforme Tobias (1986), foram instaladas, no Rio de Janeiro, a Academia da Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808) para a formação de cirurgiões militares. Foram criados, também, o curso de medicina (1809), a Academia Real Militar (1810), o ensino de engenharia na Academia Real Militar (1810), o laboratório de química (1812), a Academia de Medicina e Cirurgia (1813), o curso de agricultura (1814), a Escola de Ciências, Artes e Ofícios (1816), que funcionou apenas como Academia de Artes, e a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil (1820). Todas estas iniciativas tinham como objetivo suprir a demanda de pessoal técnico especializado para ocupar postos na defesa militar da colônia como garantia da

ocupação e postos burocráticos, que havia se constituído em sede do governo português, em virtude da vinda da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro.

Tais iniciativas alcançaram outras regiões do Brasil, estratégicas para o interesse de Portugal na América. Ainda de acordo com Tobias (1986), destaca-se, na Bahia, a criação da cadeira de economia (1808), do curso de agricultura (1812), o de química e o de desenho técnico (1817). Em Pernambuco foi criado o curso de matemática (1809); em Vila Rica (atual Ouro Preto, Minas Gerais) o de desenho e história (1817); e em Paracatu (MG) os de retórica e de filosofia (1821).

Tobias (1986) considera que D. João VI, com seu espírito “profissionalista” e “imediatista”, ao criar escolas profissionais de nível superior, condenou à morte, no nascedouro, a estrutura universitária da Educação Superior no Brasil, pois a busca de resultados imediatos negligenciava a especulação e a investigação, razão do existir da universidade. Refere ao português Antonio Quadros que considera a universidade da época de D. João resultante da influência “[...] por um lado, da crescente complexidade da vida contemporânea, exigindo cada vez mais intensa especialização profissional, e por outro lado, das idéias positivistas, proclamando a redução da Filosofia ao saber fragmentado e desunido das ciências particulares [...]” (1956, p.124), transformando-a num aglomerado de escolas técnicas.

A referência histórica demonstra que a Educação Superior no Brasil foi deflagrada com a criação de institutos isolados e de natureza profissionalizante. Além de elitista, pois atendia aos filhos da aristocracia colonial, possuía preocupação prioritária com a formação de quadros para a burocracia do Estado, por meio do ensino, e quase nenhuma preocupação com a pesquisa, ou seja, a produção de saberes. Mesmo após a independência do Brasil, este quadro não se alterou durante o Império (1822-1889) e nos quarenta anos iniciais da República.

2.5.2 O nascimento do Estado brasileiro e a Educação Superior no Império.

Embora tenha havido pressões pela abertura de novos cursos de formação superior, Faria (2007) informa que foram apresentados à Assembléia Nacional, durante o Período Imperial (1822-1889), quarenta e dois projetos legislativos, o Governo se opôs à expansão

deste nível de ensino enquanto prioridade no processo de construção da soberania do nascente Estado brasileiro.

Na segunda metade do século XIX, segundo Faria (2007), os positivistas representaram o principal foco de resistência à ampliação da atuação do Estado na educação. De acordo com os adeptos da referida corrente de pensamento, o controle do Estado sobre a educação, especialmente a universitária, nos moldes da Universidade de Paris, criada no governo de Napoleão Bonaparte, era pernicioso ao desenvolvimento do espírito livre e da ciência separada da ideologia política.

Por meio do Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, o ministro Carlos Leôncio de Carvalho, no ocaso do Império, promoveu uma profunda e extensa reforma educacional, cuja vigência foi substituída pela reforma proposta por Benjamim Constant, titular do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, em 1891, no início da República no Brasil. Cabe ressaltar que a reforma de Benjamim Constant consistiu, na realidade, de um estatuto para as instituições de Educação Superior existentes: Faculdades de Direito, de Medicina, Escolas Politécnicas, Escola de Minas e de Engenheiro Geógrafo, permitindo, também, a existência de estabelecimentos particulares, sob a denominação de "Faculdades Livres", como concessão do Poder Público, com todas as garantias que gozavam as faculdades estatais.

Por sua vez, na contramão da tendência que se desenhava na educação Imperial – marcada pela forte associação entre educação/instrução e interesses do Estado identificado com a aristocracia rural, latifundiária e escravocrata – o decreto de Leôncio de Carvalho, quanto à Educação Superior, extinguiu a obrigatoriedade de frequência dos estudantes às aulas e concedia liberdade de criação de novas faculdades, sem a interferência do Estado. Havia, no entanto, a exigência de que os professores contratados pelas instituições de Educação Superior tivessem título de bacharel ou doutor de cátedra para que pudessem lecionar.

Ao comentar o decreto de Leôncio de Carvalho, Tobias (1986) acusa-o de fortalecer o espírito anti-universitário, pois produzia a fundamentação legal e oficial para a criação de faculdades livres, ressaltando que o artigo 21 do referido decreto estabelecia que “É permitida a associação de particulares para a fundação de cursos onde se ensinam as matérias que constituem o programa de qualquer curso oficial de ensino superior”, comparando-o a educação “profissionalista” e “imediatista” de D. João VI, quando, sediado no Rio de Janeiro, governou o reino português (1808-1821), e encaminhou a Educação Superior em terras brasileiras na contramão da destinação histórica da universidade.

No entanto, Tobias (1986) reconhece no decreto de Leôncio de Carvalho o mérito de estimular, na Educação Superior, a valorização do professor-investigador, embora de

maneira muito incipiente, ao estabelecer que os docentes (catedráticos ou substitutos) com quinze anos de efetivo exercício, e tivessem escrito algum tratado, compêndio ou livro julgado de utilidade ao ensino pela respectiva Congregação, seriam contemplados com um acréscimo correspondente a quinta parte do total dos seus vencimentos.

Contudo, Tobias (1986) ataca, de maneira enfática, o que considera o flagelo da frequência livre, prevista no Decreto de Leôncio de Carvalho. Nesta crítica, Tobias (1985) utiliza-se de Almeida Junior (1965) que faz referência à lei imperial para criticar uma experiência de frequência livre realizada pela faculdade de Direito de São Paulo, em 1948. Conforme Almeida Junior:

O regime de frequência livre constituiu, ao tempo do Império, constante reivindicação dos estudantes brasileiros, os quais, para fazerem seu ponto de vista mais aceitável ao liberalismo da época, lhe deram o rótulo enganador de 'ensino livre'. A obrigação de assistir as aulas [diziam] eles é coisa fastidiosa, inútil e obsoleta: pleiteamos por isso a sua abolição. 'Estude cada um como quiser!'. Um professor dessa Casa [Faculdade de Direito de São Paulo], Leôncio de Carvalho, defendeu a mesma idéia na memória histórica de 1871, e, quando mais tarde chegou a Ministro do Império, pôs em prática a inovação, que constituiu o núcleo de sua Reforma. Vigorou durante dezenove anos a infeliz experiência, graças à qual se despovoaram as quatro Academias do Brasil de então. Porque, na realidade, os alunos abandonaram em massa as salas de aula, as lições e os livros. 'Estudar com quem quiser' traduziu-se para eles em 'não estudar'. E o ensino superior brasileiro andou às portas da falência (1965, p. 92).

Cabe ressaltar que Tobias (1986) foi um crítico severo da Educação Superior brasileira, acusando-a de falta de articulação entre os diversos institutos e faculdades e excessivamente profissionalizante. Recusava a transposição de modelos externos que, no seu entendimento, constituem a marca histórica da educação brasileira, rejeitando o que denominou de aristocratização do ensino, mas, também, a sua socialização de caráter positivista, pragmatista ou mesmo marxista.

2.5.3 O advento da República e os impasses em relação à Educação Superior no Brasil

As questões relativas à educação, especialmente as que envolvem as funções e finalidades da Educação Superior, provocaram, no início do período republicano brasileiro, tensões entre os que postulavam uma vinculação entre Educação Superior e o Estado e os que pretendiam tirar do Estado o controle sobre o processo educacional.

Nesse sentido, as duas primeiras décadas que sucederam à adoção da forma republicana de governo, decretada em 1889, foram marcadas por duas importantes reformas

educacionais: a de Eptácio Pessoa (1901), sancionada no governo do presidente Campos Salles (1898-1902), e a de Rivadávia Corrêa (1911), responsável pelos assuntos educacionais no governo do presidente Hermes da Fonseca (1910-1914).

A Reforma Eptácio Pessoa, então ministro da Justiça e Negócios Interiores, órgão do governo federal responsável pela educação nacional, teve como base o Decreto nº 3.390, de 1º/1/1901 (apud TOBIAS, 1986), que disciplinava a organização, composição e funcionamento das faculdades de Direito, de Medicina, a Escola Politécnica, a Escola de Minas e o Ginásio Nacional. Tal decreto previa a existência de estabelecimentos de ensino superior e secundário fundados pelos Estados, pelo Distrito Federal ou por "qualquer associação ou indivíduo". As instituições de ensino superior e médio fundadas por associações ou indivíduos poderiam gozar da concessão dos mesmos direitos dos estabelecimentos federais congêneres. Podiam, também, conferir aos seus alunos os graus que concedem os estabelecimentos federais, desde que os exames fossem feitos em conformidade com as leis, decretos e instruções que regulavam os dos estabelecimentos federais. Tinham a liberdade de ensinar outras disciplinas, além das compreendidas no plano de ensino do Instituto Federal, desde que não resultasse, a juízo do Governo, sobrecarga para os alunos e prejuízo a sua higiene mental.

No entanto, as críticas a Reforma Eptácio Pessoa eram dirigidas à incapacidade do Estado em fiscalizar a qualidade do sistema educacional. Cardoso (1926), referido por Tobias (1976, p. 250), comenta sobre o baixo nível no ensino no período e lamenta os "atestados concedidos a rapazes inteiramente ignorantes."

Em oposição a Reforma de Eptácio Pessoa, a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República, conhecida como Lei Rivadávia Correia, Decreto nº 8.659, de 5/4/1911 (apud TOBIAS, 1986), de forte orientação positivista, buscava retirar do Estado o controle sobre o processo educacional. Como observa Nunes, o Ministro Rivadávia Correia,

Levando o liberalismo político às últimas conseqüências, dentro do positivismo ortodoxo, resolveu retirar do Estado à interferência no setor educacional, estabelecendo o ensino livre. Sem as peias oficiais, poderia, julgava ele, o ensino desenvolver-se segundo as necessidades imediatas do Brasil. (apud TOBIAS, 1976 p. 250)

Cabe ressaltar que, novamente, são mantidos os currículos e as cadeiras da Reforma Benjamin Constant para os cursos superiores existentes.

Na tentativa de resolução do referido impasse buscou-se equacionar os interesses em disputa com a criação de novas reformas. A Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, no governo do presidente Wenceslau Braz (1914-

1918), dispôs sobre a possibilidade da criação, no Brasil, mais especificamente no Rio de Janeiro, de uma universidade. O artigo 6º do referido Decreto estabelecia que:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.

Pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, foram reunidas, na Capital Federal, então o Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, formando a Universidade do Rio de Janeiro, no governo do presidente Epitácio Pessoa (1919-1922). O que unia as referidas faculdades era o vínculo entre a Reitoria e o Conselho Universitário, e não mecanismos acadêmicos e administrativos, dificultando a sua caracterização como instituição universitária.

Em 1931 foi elaborado e promulgado o Estatuto da Educação Superior no Brasil, por meio da Reforma Francisco Campos, estabelecida pelo Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, que possibilitou a criação da Universidade no Brasil. De acordo com CUNHA (2007b, p. 18) o Estatuto de 1931 “consagrou a competência do governo central em matéria de controle do ensino superior, tradição que se mantinha desde o ato adicional de 1834, reforçada pela criação, em novembro de 1930, do Ministério da Educação”.

O referido Estatuto considerava que a universidade deveria ser o padrão para a organização da Educação Superior no Brasil, embora admitisse a existência de faculdades isoladas.

A faculdade era composta de cátedras, cada qual correspondendo a certa área do saber. A reunião de certas cátedras compunha a série, e a seqüência destas, o curso. A cátedra tinha no professor catedrático o titular vitalício, somente substituído por morte, afastamento ou jubilação (aposentadoria). Ao catedrático estavam vinculados os professores assistentes, livre-docentes e auxiliares, a quem cabiam as tarefas docentes das disciplinas ou das turmas que resultavam da subdivisão da cátedra. Os auxiliares de ensino eram indicados pelo próprio catedrático, pois deveriam ser pessoas de sua confiança. (CUNHA, 2007b, p. 18).

Quanto à administração dos estabelecimentos de Educação Superior, o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 estabelecia que:

[...] cada faculdade era dirigida pela Congregação, formada pelos professores catedráticos e pelo representante dos livre-docentes, por eles eleito. Três ou seis catedráticos escolhidos pelo ministro da Educação entre os de uma lista elaborada pela Congregação, constituíam o Conselho Técnico-Administrativo, órgão deliberativo da faculdade. O diretor seria, também, escolhido pelo ministro entre os nomes de uma lista de professores catedráticos elaborada pela Congregação e pelo Conselho Universitário. (CUNHA, 2007b, p. 18-19).

Nas Instituições de Educação Superior estatais, conforme Cunha (2007b), o reitor era escolhido pelo ministro da Educação com base em lista tríplice elaborada pelo Conselho

Universitário, composto dos diretores de cada faculdade, escola e instituto, dois representantes de cada Congregação, um representante dos livre-docentes, um da associação dos diplomados e o presidente do Diretório Central dos Estudantes.

Todas as faculdades deveriam ter diretórios de estudantes, organizados segundo os estatutos aprovados pelo Conselho Técnico-Administrativo. As universidades deveriam ter Diretórios Centrais, com estatutos redigidos de acordo com os reitores e aprovados pelos Conselhos Universitários. (CUNHA, 2007b, p.19, vol. II).

Ainda conforme o Estatuto de 1931, a admissão de alunos na Educação Superior decorria da aprovação em exames vestibulares, apresentação de certificado de conclusão do Ensino Médio, além de documento comprobatório de idoneidade moral, pois o número de vagas era pré-fixado. Os cursos eram pagos mesmo em estabelecimentos oficiais. Conforme Cunha (2007b, p.19), “pagava-se a taxa de inscrição em exame vestibular, matrícula em cada ano, taxa por cadeira (disciplina) e por período (semestre), inscrição em exame, certificado de exame, guia de transferência, certidão de frequência, diploma.”

A Reforma promovida por Francisco Campos foi a primeira a colocar a universidade como modelo para o desenvolvimento da Educação Superior, estabelecendo a organização, composição, competência e funcionamento da administração universitária, prevendo a representação estudantil. Pela primeira vez introduz-se a "investigação científica" como um dos objetivos da educação universitário na Brasil.

O Decreto estabelecia, também, que as universidades poderiam ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados, ou sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais, estaduais e livres (privadas). As "universidades livres" poderiam ser "equiparadas" às universidades federais e as estaduais. O Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a Universidade de São Paulo (USP), estabelece no artigo 2º, conforme Tobias, que:

São fins da Universidade: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres. (1986, p. 179)

Nesse sentido, a criação da USP representou um grande avanço em relação à concepção e prática da Educação Superior até então vigentes no Brasil. A função atribuída à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, bem como a vinda de professores estrangeiros para nela atuarem como docentes produziram, conforme Antunha (1974, p. 45 e 46), “grande impacto pedagógico no meio relativamente acanhado da época e contribuiu para a

implantação efetiva da investigação e dos altos estudos em setores até então absolutamente desconhecidos em nosso meio.”

Ao contrário da Universidade do Rio de Janeiro, a Universidade de São Paulo não resultou do vínculo entre Reitoria e Conselho Universitário, mas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que integrava numa base comum as diversas áreas do saber e porta de entrada para os cursos de caráter profissionalizante. Além de compensar o isolamento das faculdades que a constituíram, tais como a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, de caráter profissionalizante, a USP, por meio da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, congregava as áreas de conhecimento humano e estruturava sua proposta de empreender suas ações educativas fundamentada na tríade: pesquisa, ensino e extensão, primando pela produção de estudos de grande complexidade e relevância estratégica para o progresso da ciência e do pensamento humano no contexto brasileiro, conforme Scharzman (1979).

Criada em 1934, a USP, com já referido, propiciou as condições para que se formasse no Brasil um modelo de cientista que contribuiu para a institucionalização da ciência brasileira, conforme Scharzman (1979). O referido autor destaca que estudantes desta instituição interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior foram encaminhados à Europa para completarem sua formação em cursos de pós-graduação. As ações desenvolvidas em pesquisa, pela Universidade de São Paulo, levou os constituintes paulistas, em 1947, determinar no texto da Constituição estadual a obrigatoriedade do governo em destinar 0,5% da receita para o trabalho científico. Ainda considerando Scharzman (1979, p. 288), foi criada “a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo para dar cumprimento a esse dispositivo constitucional.”

De acordo com Queiroz (1995), a ênfase dada à pesquisa como meio de produção do saber consistiu no diferencial da USP na formação de profissionais com ampla qualificação técnico-científica. Mesmo a Reforma Universitária (Lei nº. 5.540/1968), imposta pelo Regime Militar, não alterou substancialmente os propósitos da referida universidade, ou seja, o desenvolvimento da pesquisa e a formação profissional, inclusive para os seus quadros de docentes, neste caso por meio da pós-graduação. Essa identidade, caracterizada pela idéia de integração e a autonomia universitária decorre, conforme Antunha (1974), da preservação da filosofia da universidade assumida na sua origem, mesmo com todos os percalços decorrentes do processo histórico.

Coube a Anísio Teixeira, secretário da educação no governo do prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, a fundação, em 1935, da Universidade do Distrito Federal (UDF).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação do governo do presidente Getúlio Vargas, apressou o fim da UDF, cuja efêmera existência ocorreu entre 1935 e 1937, com a criação da Universidade do Brasil (UB), no Rio de Janeiro, na época Distrito Federal, que tinha a finalidade de centralizar e controlar a Educação Superior, nos moldes da ditadura do Estado Novo (1937-1945), segundo Cunha (2007b).

Entre 1938 e 1948 estudantes universitários criaram a UNE (União Nacional dos Estudantes) e os professores universitários o SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência). Nesse mesmo período, o Ministério da Educação, sob a influência da Pedagogia Liberal, preparou o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída em 1961. Ainda conforme Cunha

A organização do ensino superior na república populista [1945-1964] pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes nas escolas isoladas do que nas universidades. Mesmo estas não podiam ser chamadas de universidades, se se fizer questão de integração de cursos, faculdades e institutos que havia em outros países. As universidades brasileiras não passavam, como ainda não passam, em geral, de um aglomerado de faculdades independentes. (2007b, p. 17)

Portanto, a criação e implementação da Universidade no Brasil ocorreram num cenário caracterizado por intensos debates, iniciados na década de 1920, sobre a construção de um projeto de modernização do país e de identidade nacional para o seu povo. De um lado os conservadores que compreendiam a educação na perspectiva da ordem e da razão do Estado. Os progressistas, por outro lado, compreendiam o processo educacional como instrumento de transformação da sociedade, resultante da dialética entre a produção e difusão da cultura científica e a democratização política.

2.5.4 A educação superior no Brasil entre a emancipação e a regulação ou a emancipação regulatória.

Nas décadas de 1950 e 1960, políticos, intelectuais e educadores brasileiros protagonizaram inúmeras discussões e reivindicações pela expansão e democratização da universidade no Brasil. Darcy Ribeiro, ministro da educação do governo do presidente João Goulart (1961-1964), idealizou e fundou a Universidade Nacional de Brasília (UnB).

A década de 1970 foi marcada pela grande expansão das universidades no Brasil, quando foram criadas, pelo menos, uma universidade federal em cada estado-membro da federação, além de universidades estaduais, municipais e privadas, caracterizando a pretensa

descentralização da Educação Superior, conforme Cunha (2007c). O paradoxo é que o governo autoritário, que chegara ao poder por meio do golpe militar de 1º de abril de 1964, deflagrou um processo de intervenção nas instituições de Educação Superior, por meio de medidas oficiais e nem sempre legais que caracterizam um “Estado de Exceção”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, disciplinou a organização e o funcionamento da educação no Brasil em todos os níveis. A liberdade de ensino foi a marca mais significativa da primeira LDBEN, assegurando igualdade entre estabelecimentos de ensino públicos e particulares "legalmente autorizados". Quanto a Educação Superior deixa-se de empregar as expressões "universidade livre" ou "faculdade livre" para designar as instituições privadas de Educação Superior. Inicia, a partir de então, a propagação de instituições privadas de Educação Superior no território brasileiro.

Durante o Regime Militar (1964-1984), a Educação Superior, especialmente a privada, com incentivo governamental, alcançou grande expansão. Registra-se que, nesse período, ocorreu um forte movimento de oposição à gratuidade nas universidades públicas. No dizer de Cunha (2007c), as universidades privadas obtiveram 39% do total dos recursos públicos destinados a Educação Superior. Tal canalização de investimentos públicos no setor privado decorreu de recomendações expressas no Relatório Atcon. Ainda conforme Cunha (2007c), o professor e consultor estadunidense Rudolph P. Atcon foi contratado pelo Ministério da Educação e Cultura, no período entre 1965 e 1968, para a realização de estudo a ser utilizado na reformulação da Educação Superior no Brasil. O resultado foi a disseminação da idéia de privatização neste nível educacional, pois para o referido consultor a universidade deveria ter autonomia acadêmica, científica e financeira, portanto sem quaisquer interferências do poder público, devendo funcionar como empresa privada.

Em decorrência, as instituições de Educação Superior, especialmente as estatais, passaram a ser vistas pelo governo militar como problema. Para o governo militar a modernização da Educação Superior no Brasil deveria ter como modelo a universidade estadunidense. Nesse sentido, de acordo com Alves (1968) foi promovida uma aproximação entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) dos Estados Unidos da América. Inúmeras bolsas de estudos foram concedidas para estudantes brasileiros em Universidades dos EUA, especialmente no período entre 1965 e 1970. Foram também realizados vários acordos de cooperação no nível de pós-graduação, bem como foi assinado o convênio MEC-USAID, em

30 de junho de 1966, com a formação de uma assessoria de técnicos brasileiros e estadunidenses para a elaboração da reforma da Educação Superior no Brasil.

Cunha (2007c) ressalta que a intenção aparente do referido convênio, assinado entre o Brasil e os EUA, era promover a adequação administrativa da universidade brasileira ao movimento modernizador, em curso nos países centrais do sistema capitalista, em virtude do seu processo de expansão (de três universidades em 1944, para trinta e sete em 1966).

No entanto, os próprios defensores do convênio MEC-USAID, em decorrência da expansão da Educação Superior no Brasil, anteviam o surgimento de problemas na administração financeira e acadêmica das universidades, no planejamento físico das cidades universitárias e nos processos de seleção para a Educação Superior, de acordo com Cunha (2007c). Para preveni-los foram previstos

[...] consultoria técnica para as universidades que já estivessem em condições de modernizar suas administrações; seminários para estimular as outras universidades; e cursos de curta duração, no Brasil, para administradores universitários em assuntos específicos, e nos Estados Unidos e/ou outros países, para quarenta pessoas ocupantes de posições administrativas-chave (sic) nas universidades participantes. (CUNHA, 2007c, p. 203).

Com a promulgação do Decreto nº 62.024, em de 1967, foi criada uma comissão que, após três meses, tornou público o Relatório Meira Mattos. Conforme o referido Relatório (apud CUNHA, 2007c), os reitores e diretores das universidades e faculdades federais passariam a ser escolhidos pelo Presidente da República e deveriam ser responsabilizados por quaisquer atos de indisciplina nestes estabelecimentos. O mesmo relatório propôs a adoção da oferta das disciplinas por crédito e a matrícula por disciplina. O foco era a desmobilização de estudantes ligados aos movimentos de oposição ao governo militar, inibindo a organização do movimento estudantil, promovendo a precarização do vínculo empregatício dos professores com as instituições de Educação Superior como estratégia de desmobilização da categoria.

Com o propósito de viabilizar as mudanças requeridas pela Educação Superior, segundo o governo militar, foi constituído um Grupo de Trabalho, a partir do Decreto 62.937, de 2 de julho de 1968, cujos membros foram designados pelo Presidente da República, sob a presidência do Ministro da Educação. Segundo os termos do referido decreto, o GT tinha como missão “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País” (apud CUNHA, 2007c, p. 219-220). O estabelecido foi que o GT tinha um prazo de trinta dias para produzir uma proposta de reforma universitária.

As reflexões e proposições do GT tiveram como ponto de partida os documentos do convênio MEC-USAID e o Relatório Meira Mattos. O Relatório apresentado, decorrente

das reflexões empreendidas pelo GT, oscilava entre o idealismo e o tecnicismo. Segundo termos presentes no referido relatório, conforme Cunha (2007c, 221), a universidade era “obra do espírito”, “expressão da racionalidade criadora” e, ao mesmo tempo, meio para a criação do “know-how indispensável à expansão da indústria nacional” e geração de um “produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado”.

Ao analisar o referido Relatório, Cunha pondera que:

Para poder exercer sua ‘magistratura do espírito’, a universidade precisaria articular-se, num sistema de influências recíprocas, com todos os outros ‘poderes da cultura’, entre os quais foi incluído, surpreendentemente, o Estado. Pelo próprio fato de o Estado dever ser o ‘fator de equilíbrio e direção’ do ‘sistema de forças’ no qual a universidade está integrada, impunha-se que se exercesse, sobre ela, ‘ação estimuladora e disciplinadora’ sem prejuízo da autonomia universitária. Esse atributo era distinguido de arbítrio, devendo ela submeter-se à sociedade e ao Estado (2007c, p. 222).

Cabe ressaltar que a referida reforma universitária era uma antiga reivindicação da comunidade acadêmica, porém o encaminhamento autoritário, centralizado no Estado, promoveu a recusa da participação de professores e estudantes no GT. Em decorrência, o documento produzido contemplou os interesses do Estado em detrimento das reivindicações da sociedade, conforme Cunha (2007c).

O Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968, estabeleceu critérios para a autorização e reconhecimento de universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, bem como para financiamentos de programas e projetos de instituições existentes ou a serem criadas, nos seguintes termos:

1) evitar o aumento de vagas e a criação de novas unidades de ensino, a não ser que se tratassem de iniciativa de ‘alto padrão’; 2) transformar os currículos de unidades de ensino voltados para a formação de profissionais de mercado saturado para áreas em que houvesse carência; e 3) montar no CFE uma assessoria de especialistas e representantes do Ministério da Educação e do Planejamento para aplicar esses critérios. (apud CUNHA, 2007c, p. 241).

Deduz-se do referido Decreto certa preocupação do governo militar com o aumento do número de instituições universitárias, pois as medidas expressas no documento sinalizam para a contenção da expansão da Educação Superior, que já havia sido deflagrada. O funcionamento dos estabelecimentos universitários já existentes e a criação de novos, conforme estabelece o Decreto, seria subordinada às exigências do mercado, transformando, portanto, a produção e aquisição do saber em bem privado restrito a elite dominante.

Ainda em 1968 o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28/11/68, fixando normas de organização e funcionamento da Educação Superior brasileira. O presidente da República, invocando o Ato Institucional nº 5, de 13/12/68, editou

o Decreto-lei nº 464, de 11/2/1969, estabelecendo "normas complementares à Lei nº 5.540". Tratava-se, na realidade, de uma espécie de Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Superior, revogando os dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, sobre esse nível de ensino.

A Lei nº 5.540, de 28/11/68 estabelecia: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa; a autonomia das universidades nas questões didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira; modelo organizacional único para as universidades, públicas ou privadas; o Ciclo Básico, com a finalidade de recuperar insuficiências na formação inicial dos alunos não evidenciadas no processo seletivo promovido por meio do vestibular; a eliminação da cátedra e sua vitaliciedade; o Departamento como a menor fração na estrutura universitária, compreendendo disciplinas afins; o regime de matrícula semestral por disciplina com pré-requisitos; o crédito como unidade de medida para a contabilidade acadêmica de integralização curricular; a extensão como meio de contribuição da universidade para a melhoria das condições de vida da comunidade; o vestibular unificado para todos os cursos da mesma instituição; a renovação periódica do reconhecimento para o funcionamento de universidades e estabelecimentos isolados de educação superior; a necessidade social como requisito para a criação de instituições e cursos de educação superior; a representação estudantil nos órgãos colegiados das instituições de educação superior, estimulando a criação de Diretórios Centrais de Estudantes e Centros Acadêmicos.

A referida reforma definia a universidade como ambiente prioritário para o desenvolvimento da Educação Superior, especialmente no que refere a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, porém admitia a existência de faculdades isoladas. Ao instituir a departamentalização acadêmica, as estruturas paralelas de poder dentro da unidade acadêmica, os colegiados de curso, o sistema de matrículas por disciplina, a separação entre o ciclo básico e o profissional na graduação, a Lei nº 5.540/68 instaurou uma série de dificuldades para que a Educação Superior efetivasse sua função social.

Dentre os fatores que contribuíram para a obsolescência da universidade em relação ao movimento de modernização do mundo na segunda metade do século XX, em decorrência da referida reforma universitária, evidenciam-se: o deslocamento de grande número de professores da função de docência para a administrativa; o excessivo número de instâncias de tomada de decisão acadêmico-administrativas; o distanciamento entre a graduação (ensino) e a pós-graduação (pesquisa) e sua desarticulação acadêmica com prejuízos para a formação; isolamento e corporativismo causado pela estrutura departamental; dificuldades na construção da identidade profissional decorrente da matrícula por disciplinas e a divisão do curso de graduação entre ciclo básico e profissional, conforme Cunha (2007c).

Anastasiou (2001, p. 67) enfatiza que a Lei 5.540/68 “propôs a sistematização da pesquisa, porém estabelecendo-a na pós-graduação, deixando à graduação a função profissionalizante”. No entanto, a ação educativa nos cursos de graduação ocorre com base numa pedagogia centrada na transmissão de conteúdos filtrados ideologicamente e dependentes, em termos de qualidade, do conhecimento e do alinhamento político-ideológico do professor. Os professores universitários que cederam às pressões do regime militar tiveram “oportunidades de aperfeiçoarem-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas muito poucas oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes”. (ANASTASIOU, 2001, p. 68).

Na década de 1970 registra-se, como anteriormente referido, a expansão quantitativa da Educação Superior no Brasil, quando o número de ingressantes nesse nível educacional passou de 300.000, em 1970, para um milhão em 1980, conforme dados contidos no Plano Nacional de Educação promulgado em janeiro de 2001. Conforme o referido PNE, o crescimento urbano e a demanda por trabalhadores especializados na indústria e no setor de serviços, como também na burocracia do Estado, exigiram que o Conselho Federal de Educação aprovasse um grande número de cursos a serem oferecidos pelas instituições de Educação Superior. Para facilitar o acesso, os exames vestibulares, até então aplicados por meio de provas dissertativas e orais, passaram a ser constituídos de provas com questões de múltipla escolha. No entanto, a expansão sem o planejamento adequado comprometeu a qualidade e acentuou o caráter mercantilista desta modalidade educacional.

Ressalta-se que a LDBEN nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, trata do então denominado ensino de 1º e 2º graus e supletivo, sem quaisquer referências à Educação Superior. No entanto, a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, altera dispositivos da Lei 4.024, de 1961, e cria o Conselho Nacional de Educação, em substituição ao Conselho Federal de Educação; estabelece, também, avaliações periódicas das Instituições de Educação Superior e dos cursos superiores, incluindo o Exame Nacional de Cursos, o polêmico “provão” do MEC.

2.5.5 O desafio da construção da identidade da Educação Superior no Brasil

A redemocratização brasileira, após o período da Ditadura Militar (1964-1984) passou pela convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte para a elaboração de uma

nova Carta Magna para o Brasil. A Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, considerada bastante avançada em relação aos direitos sociais, quando comparadas às constituições brasileiras anteriores, enfatizou a educação como ação estratégica para o progresso nacional por meio do desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Como observa Ghiraldelli Jr.

No título sobre direitos e garantias fundamentais, a educação apareceu como um direito social, junto da saúde, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, da proteção à maternidade e a infância, da assistência aos desamparados [...]. Também no capítulo sobre a família, a criança, o adolescente e o idoso, a educação foi incluída. [...] determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado [o dever de] assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação aos outros direitos. (2003, p. 205).

Precedida de uma intensa luta parlamentar e extraparlamentar, a LDBEN nº 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996, resultou de uma acomodação de interesses, sobrepondo o Projeto Darcy Ribeiro, vinculado, de certa forma, aos interesses do governo instituído (o presidente Fernando Collor de Melo e seu alinhamento neoliberal) e dos empresários da educação, ao projeto de setores da sociedade organizada. No entanto, inúmeras das reivindicações populares, contempladas na Constituição de 1988, foram mantidas e mesmo ampliadas nesta LDBEN.

No que diz respeito à Educação Superior, a LDBEN 9394/96 abriu caminho para a criação de dois modelos distintos de instituições de Educação Superior: as destinadas a atender as expectativas mais imediatas do mercado de trabalho, em relação à demanda por trabalhadores qualificados, e as estruturadas para promover, no processo de produção, difusão e ampliação do conhecimento, a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Tal constatação é evidenciada pela redação do art. 44 e respectivos incisos e instituída pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, artigo 12, ao estabelecer que as instituições de Educação Superior sejam credenciadas como faculdades; centros universitários; e universidades.

Na perspectiva da formação para o atendimento das demandas do mercado de trabalho por profissionais qualificados, o art. 43, II da LDBEN 9394/96 define como sendo função das Instituições de Educação Superior “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;” e no art. 44, I, quando possibilita a criação de “cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis

de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;”.

A outra função das instituições de Educação Superior, que se depreende da leitura do texto da LDBEN 9394/96, é a destinada à promoção da pesquisa associada ao ensino e a extensão, ou seja, a produção e difusão do conhecimento. Nesse sentido, o art. 43, III, acentua como finalidade da Educação Superior “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;”.

Cabe ressaltar que no o art. 43, ao definir as finalidades da Educação Superior no Brasil, a LDBEN 9394/96 enfatiza, também, o estímulo à criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (inciso I); o incentivo ao trabalho de pesquisa e a investigação científica (inciso III) e o conhecimento dos problemas do mundo presente (inciso VI); a utilização do ensino para a difusão dos saberes (inciso IV); prestação de serviços à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (inciso VI); promoção de ações relacionadas à extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (inciso VII).

Nesse sentido, a LDBEN 9394/96 tratou de acomodar os grupos de interesses em conflito desde a década de 1930, quando da criação do modelo de Educação Superior que tem prevalecido no sistema educacional brasileiro. Em decorrência, convivem no sistema educacional brasileiro a regulação do Estado com uma frágil autonomia das Instituições de Educação Superior, a obrigatoriedade da pesquisa nas universidades, porém não estendida aos centros universitários e as faculdades isoladas, bem como a preponderância, na prática, das ações de ensino, inclusive à distância.

Em virtude deste cenário, trataremos, a seguir, das possibilidades, necessidade e limites da vinculação, no processo da Educação Superior, entre as ações de pesquisa, ensino e extensão no processo da aula na universidade.

3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR: PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO

A produção do conhecimento, resultante do confronto dialético entre o saber e o fazer, por meio de processo crítico e criativo, constitui destinação histórica da universidade. Nessa perspectiva, na Educação Superior, a unidade entre a teoria e a prática, inerente ao fazer pedagógico, no processo da aula, deve se efetivar, em tese, nas práticas interativas entre a pesquisa, o ensino e a extensão, embora a legislação brasileira, atualmente em vigor, exija a prática da pesquisa apenas nas universidades.

Ressalta-se que a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e extensão requerem procedimentos metodológicos e recursos financeiros nem sempre viabilizados, especialmente nos países periféricos, em decorrência da priorização de resultados imediatos, devido às urgências dos processos produtivos e das relações de trabalho.

Nesse sentido, este capítulo discorre sobre: a importância da educação na formação dos indivíduos para a vida em sociedade; a relação entre educação e produção do conhecimento; a Educação Superior no Brasil e suas atribuições, funções ou finalidades; a pesquisa, o ensino e a extensão como atribuições necessárias à Educação Superior.

3.1 SOBRE A EDUCAÇÃO: DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS

Para os gregos antigos, o que assegurava a vida na polis era a educação, ou seja, a *paidéia*, por meio da qual os jovens tinham acesso ao saber compartilhado. Ressalta-se que a preocupação com a educação na Grécia Antiga, especialmente no período clássico, não se restringia ao aspecto formal do repasse do saber acumulado e o disciplinamento de corpos e mentes para assegurar um controle social efetivo, mas a preparação da juventude para a vida em sociedade, incluindo sua atuação na polis. Despertar no educando o desejo e a paixão de tornar-se um cidadão completo, de saber comandar e obedecer segundo a justiça constituía, nessa perspectiva, a função precípua da atividade educacional.

A *paidéia* não tinha como preocupação central apenas a adaptação do cidadão à cidade, mas contribuir para revelar qualidades humanas latentes nos indivíduos.

Na acepção geral que Platão confere à palavra *paidéia*, [...], não estão compreendidas apenas as técnicas educativas mas o *savoir-faire* que transforma o

jovem em cidadão integral, capaz de um julgamento que não confunda as causas e os efeitos. Se a coragem é a consequência de uma boa educação, ela não se confunde com o mero exercício das virtudes militares. Mais do que um militar vitorioso, o homem culto deve ser um cidadão responsável. (SCHAPP, 1996, p.20).

Muito além do aprendizado de técnicas particulares, a *paidéia* buscava desenvolver o comportamento humano na sua extensão e complexidade, as aptidões psicológicas e morais nas crianças e jovens da classe hegemônica nas cidades gregas antigas.

Em Roma, também na antiguidade clássica, de acordo com Manacorda (2006), a educação, voltada para a formação cívica, moral e religiosa tinha sua base na família, porém, gradativamente, foi sendo transferida aos pedagogos, em geral escravos estrangeiros, principalmente gregos. A partir do séc. IV a.C., a escola em Roma já era uma instituição reconhecida como meio para o cultivo e difusão da cultura e da língua oficial, enquanto elementos de identidade, afirmação política e distinção social para os jovens das classes privilegiadas. Ainda conforme Manacorda (2006), durante o século II surgiram as primeiras escolas de gramática e de retórica controladas pelo Estado, em decorrência da excessiva influência da cultura grega que obscurecia as tradições romanas.

A institucionalização da instrução, na perspectiva de seus críticos, tais como os intelectuais romanos Quintiliano, Petrônio e Sêneca, segundo Manacorda (2006), aumentava o precipício entre a escola e a vida. Petrônio (1985), por exemplo, por meio do personagem Encópio, na obra denominada *Satyricon*, assevera que as crianças, na escola, tornam-se totalmente cretinas, pois não estudam nenhuma das coisas necessárias para a prática da vida.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que a institucionalização das ações educativas, herdada dos gregos e exacerbada pelos romanos, aumentou a distância entre o que se ensina na escola e o que é necessário para resolver os problemas decorrentes das demandas da vida em sociedade.

A educação escolar na modernidade herdou dos gregos e romanos o caráter institucional e a distância entre o que se aprende e o que se pratica. Portanto, depois dos gregos e romanos, da época medieval ao século XVIII, se ensinou por meio da pedagogia tradicional, centrada num saber erudito, acadêmico, abstrato, desvinculado do contexto global e das demandas da vida cotidiana, visando assegurar o *status quo*. Porém, desde o advento da Revolução Industrial desenvolveu-se a necessidade de uma educação técnico-científica, visando aproximar no processo educativo o pensamento e a ação.

A racionalização dos processos de produção, a partir dos séculos XVIII e XIX, exigia a racionalidade nas ações educativas, pois ampliava-se, no mundo do trabalho, a demanda por corpos e mentes dóceis para o sistema produtivo, exigindo uma pedagogia que

desse ênfase ao caráter racional, eficiente e utilitário do ensino com o fim de conduzi-lo às exigências do modo de produção capitalista.

Desde que a lógica da produção industrial e do mercado ampliado, centrada na competição para atender o imperativo da acumulação privada, tomou conta do sistema educacional, e com a transformação da educação em Aparelho Ideológico do Estado, conforme Althusser (1980), perdeu-se o sentido da educação como formação para a vida na cidade, como pretendiam os gregos, ou meio para a manutenção e ampliação dos espaços de poder ocupados pelas classes dominantes, na perspectiva dos romanos. As instituições de ensino foram esvaziadas do pensamento clássico e as salas de aula transformaram-se em linhas de montagem.

Herbart (1776-1841) refere à pedagogia, enquanto ciência da educação, como “necessidade de oferecer aos estudantes, de modo concentrado, toda a cultura elaborada pelas gerações passadas.” (apud GHIRALDELLI Jr., 1987, p.16). Porém, os críticos da pedagogia herbartiana acusam-na de aniquilar a capacidade criativa do estudante, ao transformá-lo em mero receptor de conhecimentos, incapaz de experimentar os prazeres de suas próprias descobertas, pois recebe o saber com o objetivo de aplicação e reprodução.

Com Dewey (1859-1952) surge no final do século XIX e início do século XX o movimento da Pedagogia Nova, ou escolanovista, pautada na livre expressão do aluno, pois na compreensão do referido filósofo “Tanto os adultos como as crianças são seres ativos, cuja aprendizagem emerge quando, perseguindo seus próprios interesses, devem enfrentar com sua atividade as situações que sejam problemáticas para eles” (apud BELTRÁN, 2003, p. 54).

Nesta pedagogia, a escolanovista, o aprender decorre do interesse do educando, ou seja, sua autonomia e iniciativa precisam ser respeitadas, mesmo quando o foco são os seus interesses e necessidades mais imediatas. No entanto, os extremismos produziram o fracasso do modelo escolanovista devido à banalização das relações pedagógicas e a quase falência da função do “mestre”, com enormes prejuízos aos “discípulos”. Ressalta-se que Dewey alertou que o problema do sistema educacional está na sua centralização e seu efeito nocivo sobre a atividade do professor que “estabelece uma relação de dependência em relação à administração e vai se degradando até converter-se em um mero receptor de ordens” (apud BELTRÁN, 2003, p. 52).

Influenciado pelo racionalismo, segundo a visão gerencial do taylorismo e do fordismo, o tecnicismo invadiu a Pedagogia na segunda metade do século XX. Um arsenal de métodos e técnicas, modelos padronizados, comportamentos de entrada e saída – pessoa certa para o lugar certo no modo de produção – monopolizaram setores significativos do

pensamento pedagógico. As instituições de ensino foram esvaziadas do pensamento crítico e as salas de aulas transformadas em uma espécie de linha de montagem. Portanto, a racionalização da produção e da lógica do mercado exigiu a racionalização nos processos educacionais, tornando os estudantes, na escola massificada, meros receptores de conteúdos (conceitos, dados, informações), incapazes de experimentar os prazeres de suas próprias descobertas.

De acordo com Laval (2004), o paradigma de educação suscitado pela orientação de caráter neoliberal está repleto de perigos, pois se caracteriza pela dissolução dos conteúdos e empobrecimento cultural, quando compreendido na perspectiva da lógica reducionista do capital humano. A tendência, nesse sentido, é responsabilizar os indivíduos pelo dever de aprender para a sua sobrevivência no mercado de trabalho, isentando o modo de produção de quaisquer responsabilidades.

A constatação da tendência de retração do emprego, em virtude do desenvolvimento tecnológico, com a eliminação de postos de trabalho, no contexto capitalista da denominada acumulação flexível, fortalece o discurso da empregabilidade, que contém implícita a atribuição de responsabilidade aos indivíduos pela sua formação e resultados obtidos. Delors (2003) considera que a função da educação consiste em dotar a humanidade de meios para produzir o seu próprio desenvolvimento e, ao mesmo tempo, tornar-se uma das finalidades essenciais desse desenvolvimento.

Contra a visão pragmática da educação, porém reiterando a função social do processo educativo, para tornar leve o peso da educação comprometida com os interesses da lógica da acumulação capitalista, Libânio (1990) propõe a pedagogia crítico-social dos conteúdos como o melhor serviço que se presta aos interesses populares. Considera que os conteúdos a serem trabalhados em aula devem ser os culturais universais, que constituem patrimônio comuns da humanidade, contextualizados na realidade em que vivem os estudantes.

Saviani (2008), ao fazer referência aos pressupostos da aprendizagem, na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, considera o saber do estudante como ponto de partida do processo educacional que, pela análise dos conteúdos historicamente produzidos, em confronto com o contexto sócio-cultural, caminhará em direção a elaboração da síntese, que sinaliza se houve ou não aprendizagem. Nesse processo, a mediação do professor é de extrema relevância.

Na perspectiva de Morin (2000), a educação, que tem como compromisso possibilitar aos indivíduos o acesso aos meios necessários para a produção do conhecimento,

pouco tem se preocupado com os erros e as ilusões inerentes aos saberes. Para Montaigne (apud MORIN, 2000), a finalidade primeira da educação é formar uma “cabeça bem feita”. Porém, o processo educacional tem tido uma preocupação maior com a forma do que com a substância, ou seja, enfatiza a melhor maneira para a apropriação dos saberes e pouco em lhes dar sentido humano. Morin (2000) alerta para a necessidade de civilizar as teorias, ou seja, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar.

3.2 DA RELAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Cunha (2005) e Morin (2000) consideram que a concepção moderna de ciência, preponderante nos meios acadêmicos, privilegia o método em detrimento do objeto de estudo. Ao recusarem a interferência dos valores na ação educativa, em nome da objetividade, os procedimentos científicos dicotomizam o sujeito e o objeto, produzem especialização, desconsiderando, em muitos casos, as conexões e as variáveis que interferem na compreensão humana da totalidade do fenômeno estudado. Nesse sentido, a ciência moderna constrói o conhecimento científico contra o senso comum, que considera superficial, ilusório e falso, buscando na ruptura epistemológica o salto qualitativo. Portanto, a ciência moderna e sua lógica cartesiana produzem o modelo de racionalidade que se reflete na produção, organização e sistematização dos saberes ensinados nas instituições educacionais.

Morin (2000) propõe que a educação para uma “cabeça bem-feita” deve ter como pressuposto a junção da concepção clássica de ciência com as humanidades para se obter respostas aos desafios da globalidade e complexidade da vida. Santos (1999) aposta num novo posicionamento, em oposição ao paradigma da ciência moderna, que refletirá na concepção de conhecimento e do saber escolar. Nessa perspectiva, Anastasiou, referindo Santos (1999), considera que:

No lugar do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e auto-organização; no lugar do determinismo, a imprevisibilidade; no lugar a reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; no lugar da ordem, a desordem; no lugar da necessidade, a criatividade [...], e, portanto, no lugar da eternidade, a história construída com a ação dos seres humanos num tempo e num espaço histórico. (2003, p.45)

Portanto, nessa perspectiva, o conhecimento precisa ser compreendido como produção humana no contexto de relações sociais específicas, e orientado, consciente ou inconscientemente, por dada concepção de mundo. Concebido como produto, o conhecimento é estático, neutro, objetivo, impessoal, sem historicidade, utilizado como valor de troca. Em oposição, Anastasiou (2003) propõe um olhar sobre o conhecimento como processo, ou seja, enquanto produção histórica, contextualizado e passível de ser superado na dialética da realidade.

De acordo com Charlot, o saber pressupõe a relação com o saber, pois este depende da preocupação do sujeito de saber, que está inserido no mundo por meio das suas relações. Assim este autor se expressa: “O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (2000, p.63).

Portanto, todo saber é social e historicamente construído e, por isso, precisa ser compartilhado, submetido à apreciação e aprovação do outro. Na atividade educacional, neste contexto, a ênfase deve ser dada ao “aprender a aprender”, conforme Ferguson (1980), ou seja, dimensionar o ensino e a aprendizagem como relação solidária entre o professor e o estudante por meio da sinceridade de propósitos e das divergências positivas, visando potencializar a criatividade e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Nessa perspectiva alude-se a Adorno (1996) que compreendeu o Iluminismo, na França revolucionária do século XVIII, como um programa que prometia, pelo triunfo da razão, livrar a humanidade do obscurantismo, da escravidão da ignorância, e fazer dos seres humanos senhores. Porém, como Bacon havia anteriormente prognosticado,

[...] a credulidade, a aversão à dúvida, a precipitação nas respostas, o pedantismo cultural, o receio de contradizer, a parcialidade, a negligência na pesquisa pessoal, o fetichismo verbal, a tendência a dar-se por satisfeito com conhecimentos parciais, essas e outras causas semelhantes impediram que o entendimento humano fizesse um casamento feliz com a natureza das coisas [...] (apud ADORNO, 1996, p.17)

A relação que Bacon preconiza entre o entendimento humano e a natureza das coisas, na compreensão de Adorno (1996) é fundamental para a derrota da superstição. No entanto, o conhecimento que liberta pode se constituir num saber que é poder e não conhece limites. “A felicidade estéril, provinda do conhecimento, é lasciva [...]. O que importa não é aquela satisfação que os homens chamam de verdade, o que importa é a *operation*, o proceder eficaz.” (ADORNO, 1996, p. 19).

Nesse sentido, o Iluminismo, que se pretendia totalizante, tornou-se totalitário, pois se utilizou do conhecimento das coisas para manipulá-las. Adorno (1996, p.19) constata

que “o que os homens querem aprender da natureza é como aplicá-la para dominar completamente sobre ela e sobre os [outros] homens.” Como resultado da modernidade que o Iluminismo anunciava, os seres humanos, ao se libertarem da violência da natureza, produziram, por meio do conhecimento científico-tecnológico, a serviço dos interesses econômicos, novas formas de violência.

Contudo, enquanto a história real é tecida por um real sofrimento, que absolutamente não diminui na proporção em que crescem os meios para eliminá-lo, a concretização da perspectiva depende do conceito. Pois o conceito não se limita a distanciar, enquanto ciência, os homens da natureza, mas nos permite medir ainda a distância que eterniza a injustiça, justamente enquanto auto-reflexo do pensar que se mantém acorrentado, na forma da ciência, à cega tendência econômica. (ADORNO, 1996, p. 61).

De acordo com Habermas (1990) pode-se inferir que não podemos desconsiderar o potencial de autotransformação dos seres humanos, ou seja, a capacidade de modificação da sua posição inicial por meio de processos de aprendizagem que a práxis social impõe.

No entanto, Harvey (1993), teorizando sobre a metamorfose capitalista, no contexto da acumulação flexível, aponta para o fato de que a produção uniforme e padronizada, os grandes estoques, os testes de qualidade “*ex-post*”, as peças com defeitos, a perda do tempo no processo produtivo, devido a longos tempos de preparo, estão sendo superados. A modernização tecnológica aliada à nova administração possibilita a produção em pequenos lotes de uma variedade de produtos, pelo controle de qualidade integrado ao processo, ocasionando redução do tempo perdido e o erro que significa custo, ou seja, a substituição do processo baseado no modelo fordista pela produção “*just-in-time*”.

Outro indicador do cenário em mudança, segundo Harvey (1993), aponta para as relações de trabalho marcadas pela desregulamentação, onde a negociação coletiva é substituída pelas negociações individuais, locais ou por empresa, desmobilizando as categorias profissionais, esvaziando os sindicatos, desprezando conquistas que a classe trabalhadora alcançou após século de sofrimentos e lutas. A socialização do bem-estar social – mesmo na versão capitalista – cede lugar à precarização das relações de trabalho e a privatização das necessidades coletivas e da seguridade social.

De acordo com Tardif (2007), na modernidade ocidental o desenvolvimento e a produção quantitativa e qualitativa do conhecimento decorrem das relações educacionais geradoras de processos de ensino e aprendizagem individuais e coletivos que constituem a sua base intelectual e científica. Porém, se compreendermos o conhecimento como um fim em si mesmo e um imperativo indiscutível, o processo sistemático e contínuo de formação, cujos pilares justificam a existência da universidade, tornam-se secundários.

O risco aludido é o da separação material e ideológica dos processos de aquisição e de produção do conhecimento, pois “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si.” (TARDIF, 2007, p. 35). Essa tendência pode ser observada nas universidades sensíveis às pressões do pragmatismo educacional em decorrência da tentativa de subordinação da formação ampla (educação ao longo da vida) à dinâmica do mercado (acumulação flexível).

Nessa perspectiva, a educação tende a dissolver-se na lógica mercantil e tecnocrática ao reduzir os conteúdos curriculares ao conjunto das competências desejáveis à empregabilidade, transformando as instituições educacionais em meras agências de serviços para atender as expectativas do mercado de trabalho.

De acordo com Laval:

[...] os imperativos de eficácia impostos à escola começam a se tornar preponderantes, inicialmente por razões de controle de custos, em seguida, por razões de concorrência entre países e entre empresas e enfim, por razões propriamente ideológicas: a escola é, cada vez mais, vista como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado. (2003, p. 13).

A redução do papel da educação ao desenvolvimento de competências – produção de capital humano – torna-se paradoxal quando comparamos o discurso sobre o imperativo do acesso dos jovens das classes populares à cultura dita necessária – a inclusão digital, por exemplo – e a retração dos investimentos em educação estatal. O risco decorre da concepção redutora da cultura e da educação à formação de competências com finalidades mercadológicas.

Nesse contexto, segundo Harvey (1993), a socialização recua diante do avanço da individualização. A sociedade do consumo e do espetáculo triunfa. O inaceitável constitui a tendência. No entanto, a realidade, na lógica do mercado, se corporifica num intrincado jogo de interesses, e o resultado, muitas vezes, surpreende.

No entanto, com base nas constatações de Tardif (2007), ressalta-se que a produção do conhecimento se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e aquisição, por isso é inerente ao processo educativo e, quanto mais desenvolvida, formalizada e sistematizada, mais complexa é a sua aprendizagem. Nesse sentido, a produção do conhecimento e a aquisição de saberes afastam-se da lógica das relações de trocas que caracterizam a dinâmica do mercado, e assumem a complexidade dos processos de ensinar e aprender, onde a universidade e a comunidade científica possuem função estratégica.

Ressalta-se que o conhecimento, na modernidade, ocupa lugar central nos processos da vida planetária. “Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo como mercadoria [...]” (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p.7). Em decorrência, a Educação Superior, espaço privilegiado da produção e difusão de saberes, assume importância estratégica na democratização do conhecimento como bem social, particularmente no Brasil.

3.3 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE O ALINHAMENTO E A AUTONOMIA

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI, no seu preâmbulo, explicita que a pesquisa e o ensino na Educação Superior atuam “como parte fundamental do desenvolvimento cultural, socioeconômico e ecologicamente sustentável dos indivíduos, comunidades e nações” (UNESCO, 1998, p.18). Para isso, de acordo com o referido documento, cabe a Educação Superior transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade, ou seja, o processo da produção do conhecimento e da sua difusão, enquanto bem cultural da humanidade, deve ser submetido às exigências da ética e do rigor científico e intelectual. Portanto, essas ações requerem autonomia, democracia, justiça e responsabilidade social.

Tal perspectiva aparece no art. 43 da LDBEN 9394/96, que trata das finalidades da Educação Superior no Brasil. O inciso I deste artigo atribui a Educação Superior o compromisso com o estímulo “a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Estes propósitos são reiterados no inciso III e no inciso IV do referido artigo ao enfatizar, na Educação Superior, a prática da pesquisa e da investigação científica como meio para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura, que constituem patrimônio da humanidade, a serem socializadas por meio do ensino e outros meios de divulgação. O inciso VII atribui à extensão possibilitar o acesso da população às “conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” de Educação Superior, bem como enfatiza o inciso VI “prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”. No inciso II é explicitada a preocupação em diplomar, em diferentes áreas do

conhecimento, para a “inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”.

Sobre a educação permanente, enunciada no inciso V, do art. 43, a LDBEN 9394/96 evoca, dentre as atribuições e finalidades da Educação Superior, o dever de “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração”.

Ressalta-se, nesse contexto, que a Educação Superior é o *locus* privilegiado da produção do conhecimento resultante das complexas relações entre pesquisa, ensino e extensão. Portanto,

O conhecimento não é mais monodisciplinar, mas sim interdisciplinar, está centrado no problema, não na disciplina. É produzido em diversos âmbitos mais próximos da sua aplicação, deslocou-se dos círculos acadêmicos para aproximar-se dos círculos produtivos empresariais e industriais. Utiliza intensamente redes eletrônicas para fins de intercâmbio, produção e transformação em tecnologia e está sujeito a controles de qualidade diversificados, [...]. Agora precisa demonstrar sua relevância social e eficiência econômica, e tem que mostrar sua qualidade de outras formas que ultrapassem a avaliação por seus pares. (YAZÁRBAL apud BERNHEIM e CHAÚÍ, 2008, p. 12).

O cenário caracterizado pela complexa e frágil relação entre o conhecimento, enquanto bem social e ao mesmo tempo mercadoria, e os processos científicos de produção e sua aplicabilidade tecnológica; os critérios ético-morais que envolvem a apropriação, difusão e usos do conhecimento, bem como a velocidade da sua reprodução, têm provocado o deslocamento do papel da universidade para além do valor instrumental de formação acadêmico-profissional e das atividades de pesquisa científica e tecnológica para o desenvolvimento econômico-social. Nesse contexto, torna-se relevante dimensionar a contribuição da Educação Superior para a formação ética e cultural mais ampla da cidadania democrática, conforme explicitado na introdução da exposição de motivos do Anteprojeto de Lei proposto pelo então Ministro da Educação, Tarso Genro, em julho de 2005. Ressalta-se que o propósito do referido Anteprojeto era o de definir normas gerais para a Educação Superior no Brasil, bem como o fortalecimento e financiamento das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e a regulação do Sistema Federal de Ensino, em substituição as leis anteriores, tais como: a Lei nº 8.958, de 20/12/1994; a Lei nº 9.870, de 23/11/1999; e a do Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001.

A requisitada qualidade acadêmica com relevância social desafia a universidade a gerar internamente processos que possibilitem, no âmbito das suas atribuições de pesquisa, ensino e extensão, transferir para setores mais amplos da sociedade os resultados da sua

produção científica, tecnológica, artística e cultural de maneira efetiva e abrangente. De acordo com a Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI, de 1998, em seu preâmbulo, “sem uma educação superior adequada e instituições de pesquisa que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável.”

Em decorrência da alta complexidade que envolve a Educação Superior, o atendimento as demandas sociais transcendem a sua relevância e seus processos devem considerar

[...] a necessidade de manter o equilíbrio entre as necessidades do setor produtivo e da economia, as da sociedade como um todo, e as não menos importantes necessidades do indivíduo como ser humano, tudo considerado dentro de um contexto particular, histórico, social e cultural. (BERNHEIM e CHAUI, 2008, p. 20).

Ressalta-se que a relevância e a abrangência da Educação Superior, expressas no artigo 6º, da Declaração sobre Educação Superior para o Século XXI, decorrem do

[...] ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho [...], bem como reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade.

O propósito da Educação Superior, portanto, é contribuir para a eliminação de problemas sociais endêmicos que afetam diversas regiões do mundo. Este mesmo artigo – o 6º da Declaração sobre Educação Superior para o Século XXI – exorta o compromisso da Educação Superior com o desenvolvimento dos diferentes níveis do sistema educacional, com prioridade para a qualificação e “formação pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação”.

O documento da ONU, em questão, ou seja, a Declaração sobre Educação Superior para o Século XXI, compromete a Educação Superior com a utopia de uma nova sociedade não-violenta e não-opressiva, capaz de formar indivíduos inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso. O referido documento, no artigo 11, define que a Educação Superior abrange “a pesquisa e o fomento da ciência”, o “ensino e programas acadêmicos”, os “serviços de extensão à comunidade”, bem como os cuidados com o ambiente acadêmico, o zelo com as questões administrativas, as condições físicas para o desenvolvimento das ações educativas e a priorização do elemento humano nesse processo.

Portanto, a qualidade das iniciativas que justificam a Educação Superior na sociedade do conhecimento decorre da excelência dos seus processos de pesquisa, ensino e extensão, da articulação entre os mesmos e com o contexto social mais amplo em que as instituições de Educação Superior estão inseridas.

3.4 DAS ATRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A constituição Brasileira, promulgada em 3 de outubro de 1988, vincula, no art. 207, a autonomia universitária à articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão ao instituir que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

A LDBEN 9394/96, art. 44, e respectivos incisos, estabelece que a Educação Superior, na sua estrutura, compreende os “cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente” (inciso I); cursos “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (inciso II); cursos “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (inciso III); cursos “de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (inciso IV).

No art. 45, a LDBEN 9394/96 esclarece que “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Em decorrência, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, da presidência da República, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino” (art. 1º), no *caput* art. 2º estabelece que “O sistema federal de ensino superior compreende as instituições federais de educação superior, as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior.” Na seção II, que trata do credenciamento e recredenciamento das instituições de educação superior, art. 12, define que “As instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como: I - faculdades; II - centros universitários; e III – universidades.”, porém não faz menção as peculiaridades e diferenças entre as referidas instituições. De acordo com o art.12, § 1º, do referido Decreto, “A instituição será credenciada originalmente como faculdade” e no § 2º acentua que “O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as

conseqüentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade.”, bem como no § 3º esclarece que “O indeferimento do pedido de credenciamento como universidade ou centro universitário não impede o credenciamento subsidiário como centro universitário ou faculdade, cumpridos os requisitos previstos em lei.”

O art. 52 da LDBEN 9394/96 define as universidades como “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.” O parágrafo único deste artigo salienta que a lei faculta “a criação de universidades especializadas por campo do saber”.

A universidade, nessa perspectiva, constitui organização destinada à realização das aspirações humanas no campo do desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Portanto, a responsabilidade, complexidade e amplitude das suas atribuições legitimam socialmente a sua existência em função da formação intelectual dos seus alunos para ocupar posição no complexo sistema de relações sociais e de trabalho que caracterizam as sociedades humanas na modernidade.

3.5 A UNIVERSIDADE E SUA TRÍPLICE FUNÇÃO: PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO.

Orientada para uma visão de longo prazo, a universidade possui como meta a produção e a difusão do conhecimento, resultante do confronto dialético entre o saber e o fazer, por meio do processo crítico e criativo. Portanto, a unidade entre a teoria e a prática, inerente ao fazer pedagógico dos professores e estudantes, no processo da aula na universidade, deve se efetivar nas práticas interativas entre a pesquisa, o ensino e a extensão.

No entanto, conforme Cunha (2005), a universidade também tem sido o *locus* da reprodução do modo de fazer ciência, portanto de produzir conhecimento, como verdade universal, constituindo-se, muitas vezes, como assevera Japiassu (1991), em juízo moral, relativizando a ética nas relações político-sociais, como no caso dos experimentos genéticos.

Ressalta-se, segundo Cunha, que o paradigma científico da modernidade – o positivista – se consolidou com a defesa da objetividade, da neutralidade e em oposição ao senso comum, pois “só a observação objetiva, mensurável, neutra, constante e, portanto, positiva de suas manifestações, poderia ser validadora da verdade e constituidora daquilo que poderia ser considerado científico.” (2005, p. 18). Ao contrapor o conhecimento científico aos dogmas instituídos pela tradição, especialmente a religiosa, a busca da certeza passou a ser o emblema da ciência moderna, “mas sempre produzida por uma dúvida de passagem entre um e outro momento.”, conforme leciona Buarque (1994, p. 133).

Com o advento das humanidades, enquanto ciências, e a constatação, pelos estudos da física, da relatividade das verdades estabelecidas e da simultaneidade dos fenômenos naturais, o paradigma cartesiano – positivista – começou a ser questionado. “As novas descobertas [...], na física, por Einstein, e as revoluções da mecânica quântica, muito contribuíram para o anúncio da possibilidade de outros caminhos para a produção científica [...]” (CUNHA, 2005, p.19). Por isso, o impacto de um novo paradigma no ensino requer a substituição da transmissão das certezas pelo levantamento e difusão das dúvidas sobre os saberes instituídos. Nesse sentido, “a ciência, definida como processo de questionamento sistemático, teórico-prático, privilegia a capacidade de questionar, até por coerência lógica, já que não é sustentável produzir questionamentos inquestionáveis; [...]” (DEMO, 1997, p.64). Tais constatações têm produzido efeito nas práticas pedagógicas inerentes aos processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior.

Os estudos de Bourdieu (1983) sinalizam que o capital cultural – patrimônio acumulado pela humanidade – tem na instituição educacional o seu principal agente de legitimação. Isso possibilita ampliar a compreensão da teia das relações que envolvem a difusão, produção e aplicação do conhecimento, especialmente na Educação Superior, estreitando as relações entre o pedagógico e o epistemológico, pois o ensinar e o aprender decorrem da relação com o conhecimento.

Ao mesmo tempo, Bourdieu (1983) constata, também, a existência da vinculação entre o conhecimento e as estruturas de poder que se manifestam no processo educativo. Conforme Bernstein (apud CUNHA, 2005), o que se ensina decorre dos modelos de autoridade e dos conceitos dominantes de ordem e controle que se manifestam, inclusive na Educação Superior, no “mapeamento epistemológico que, por sua vez, é decorrente de um arcabouço político, isto é, da estrutura de poder presente na sociedade.” (CUNHA, 2005, p. 22).

Em decorrência, a qualidade da ação pedagógica requer mobilização para compreender, produzir e divulgar o conhecimento. Nesse processo, cabe aos professores aguçar a curiosidade dos estudantes; problematizar os conteúdos por meio de perguntas instigadoras; propor roteiros de estudo e investigação que comprometam os alunos com o trabalho a ser realizado; vincular o conhecimento adquirido com a prática social e suas implicações éticas e políticas.

Tal mobilização possui como requisito, conforme Buarque (1994, p. 202), “comprometer todo o ensino superior com atividades de pesquisa, retirando-o da simples prática do ensino repetitivo, e, ao mesmo tempo, forçar uma aproximação do ensino e da pesquisa com a realidade, através da prática da extensão.”

3.5.1 A Pesquisa

Elemento indissociável do ensino e da extensão, a pesquisa na Educação Superior constitui-se em ação investigativa e criativa, representando um avanço em relação ao esforço coletivo já empreendido pela comunidade acadêmica em diversas áreas de conhecimento. Ressalta-se que a pesquisa contém em si uma face científica (produção criativa do conhecimento e uso produtivo e inovador do conhecimento disponível) e outra educativa (capacidade de questionar a realidade, aplicar o conhecimento e intervir na prática). Portanto, constitui processo, pois se caracteriza pela atitude permanente de questionamento crítico e autocrítico da realidade.

De acordo com Severino (1996), a pesquisa é o elemento central nas ações educativas empreendidas pela universidade, pois o ensino e a aprendizagem decorrem da pesquisa. Os serviços vinculados à extensão, por sua vez, quase sempre, decorrem dos resultados obtidos e da aplicação das ações de pesquisa.

O professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela, para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa, para dispor de produtos do conhecimento; e a Universidade precisa da pesquisa, para ser mediadora da educação. (SEVERINO, 1996, p. 63).

Para Witter (1989), a produção científica constitui veículo para a independência científica e tecnológica, econômica e política. Tal compreensão encontra-se em Tsallis (1985) que, dentre os benefícios da pesquisa, ressalta a autonomia, a independência, a autogestão,

qualificação profissional, combate a ignorância e os preconceitos mistificadores, estimula as interações, frequentemente interdisciplinares e, não raro, fecundas.

Cabe enfatizar, nesse contexto, que a universidade, enquanto espaço privilegiado para o desenvolvimento do trabalho educativo, possui como destinação histórica o compromisso com a produção/construção e a socialização do conhecimento, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. Portanto, no dizer de Chauí (2001), a universidade se caracteriza como ação e prática social, tendo a sociedade como princípio e referência normativa e valorativa, por isso determinada, mas também determinante.

Nessa perspectiva, conforme o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001, a universidade, a partir da reflexão e da pesquisa, constitui o principal instrumento de propagação e aplicação da experiência cultural e científica da humanidade. Por meio do processo educativo caracterizado nas ações de pesquisa, ensino e extensão, o saber produzido, difundido e apropriado deve ser aplicado aos processos de desenvolvimento humano, pois a universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimento e de soluções para os problemas decorrentes da dinâmica e complexidade da vida social.

Portanto, segundo Demo (1997), a competência que a universidade deve desenvolver no estudante decorre do questionamento construtivo gerado pela prática da pesquisa, caminho para a produção do conhecimento. Nesse sentido, torna-se necessária a atitude crítica e criativa frente aos saberes instituídos, que promovam processos emancipatórios e possibilitem conjugar o saber pensar com o saber intervir. Ressalta-se que a prática da pesquisa identifica e consolida a universidade como espaço privilegiado de produção e disseminação do conhecimento.

Nesse sentido, a LDBEN 9394/96, no art. 43, III e no art. 52, I, considera que a Educação Superior tem como finalidade incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como a criação e difusão da cultura. Para alcançar tais propósitos torna-se imperativo promover o entendimento do homem e do meio em que vive, por meio da produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes para a humanidade, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Portanto, a universidade, enquanto instituição pluridisciplinar, com vistas à formação dos quadros profissionais de nível superior para atuar em diversos setores da sociedade, consiste em lugar próprio para o desenvolvimento da pesquisa, pois reúne profissionais de todas as áreas do conhecimento e os meios adequados para a sua divulgação. Os conhecimentos difundidos pela universidade decorrem da produção científica por meio da

pesquisa “que opera novas construções, na resolução dos problemas colocados pela realidade e pela prática social” (ANASTASIOU, 2003, p. 41).

De acordo com estudos realizados por Castro (1992), Azzi (1993) e Lima (1993), os fatores que interferem e, muitas vezes, criam dificuldades para a prática da pesquisa na universidade decorrem: do vínculo funcional dos professores, cuja expectativa das instituições que os contratam, especialmente nas universidades privadas, é a dedicação ao ensino; da infra-estrutura necessária para o desenvolvimento da pesquisa, quase sempre precária; da disponibilidade de recursos financeiros, especialmente no que se refere a origem destes recursos; dos entraves burocráticos, especialmente nos órgãos oficiais de fomento, para atender as urgências geradas pela demanda e dinâmica da atividade de pesquisa; e da competência técnica do pesquisador, prejudicada, quase sempre, pelo isolamento relacionado a ausência de uma política científica devidamente definida pela instituição, dificultando a atuação em rede.

Ressalta-se que a concepção de ciência impregnada na organização curricular na Educação Superior brasileira e da sua prática, como referido anteriormente, constitui legado da influência da universidade francesa e da alemã no Brasil. Nessa perspectiva,

A ciência é vista como busca interessada no controle e domínio do universo natural e social, portanto, a serviço do desenvolvimento e do progresso: o domínio do conhecimento é poder, que gera controle dos processos naturais e sociais, sendo a ciência julgada por seus resultados e por sua eficácia. (ANASTASIOU, 2003, p. 43).

Portanto, a visão pragmática da produção científica e a noção de urgência dos resultados criam entraves para o processo de produção de conhecimento num cenário de escassos recursos financeiros, materiais e humanos.

Bachelard (1985), ao estudar os cientistas dos séculos XVII e XVIII, que fundaram o paradigma cartesiano e os fundamentos para a consolidação do positivismo, demonstra os obstáculos epistemológicos que criaram novos entraves ao desenvolvimento da ciência, em perspectiva dialética, como, por exemplo, o empirismo e as generalizações que tendem, pela produção de certezas, promoverem a imobilização do pensamento crítico-criativo. Argumenta que pensar cientificamente consiste em promover a contraposição entre o empirismo e o racionalismo, a teoria e a prática, a razão e a tradição. Considera que o progresso da ciência é descontínuo, pois resulta de avanços e recuos, por meio de rupturas epistemológicas.

Outro fator relevante, conforme leciona Trindade, é acreditar que, na modernidade, a ciência e a pesquisa se organizam e se desenvolvem de forma autônoma. “O ideal da auto-organização da ciência confronta-se cotidianamente com as injunções da política científica governamental, sob pena de inviabilizar-se em função do alto custo de sua realização.” (1998,

p.11). O referido autor enfatiza que “na medida em que a ciência está submetida ao jogo do poder, transforma-se, segundo Habermas, não só num instrumento nas mãos dos membros dos poderes econômicos e políticos, mas também no invólucro ideológico de todo o sistema político avançado.” (TRINDADE, 1998, p. 11 e12).

O envolvimento na e com a pesquisa pressupõe uma relação com o saber ou saberes libertos dos dogmas do passado, mas não o seu desconhecimento, pois a compreensão e a prática interdisciplinar que contempla a complexidade da teia de relações em que está situado o objeto de pesquisa constituem conteúdo para a ação do pesquisador. Ressalta-se, também, a necessária disposição do pesquisador para romper com a mística que envolve a relação entre a ciência e seus paradigmas instituídos, os procedimentos metodológicos consagrados e a atitude devota em relação ao objeto da pesquisa.

Neste sentido, Santos (1999) sinaliza a necessária quebra da dicotomia entre as ciências naturais e as ciências sociais, pois todo conhecimento natural é social, bem como a compreensão de que o conhecimento local também é global; que todo conhecimento é auto-conhecimento; e que o conhecimento científico tende a constituir-se em senso-comum.

De acordo com Anastasiou (1998), a pesquisa, fator de distinção do professor universitário, deve ser socializada por meio do ensino, em consonância com a estrutura curricular do curso e sua inserção na amplitude e complexidade dos saberes, bem como nas atividades de extensão. Essa tríade formada pela pesquisa, ensino e extensão, no conjunto, identifica a função social da universidade e justifica a sua existência.

3.5.2 O ensino

Dentre as marcas da modernidade está, paradoxalmente, a priorização da ordem como objetivo a ser alcançado, não importando o ônus que possa acarretar. A crença no imperativo da ordem manifestou-se na exacerbada racionalização do mundo que, a partir do primado da ciência, recusa o acaso e o imprevisto como critério para a institucionalização do conhecimento, conforme Tarnas (2000). Nesse sentido, passou-se a racionalizar os processos de produção do conhecimento de modo que todos os resultados fossem previsíveis e mensuráveis.

A aplicação do paradigma da modernidade na educação promoveu a divisão do conhecimento em compartimentos estanques denominados disciplinas. A distribuição do

conhecimento em disciplinas, organizado de forma linear e hierárquica, tem produzido a fragmentação e o predomínio das “gavetas” de saberes, os conteúdos pontuais, em detrimento da aprendizagem como processo de construção e reconstrução da competência humana.

Conforme a preleção de Moraes (1998), a denominada Agenda de Modernização, em tempos de reestruturação capitalista, pelo viés da acumulação flexível, requer da universidade adequação do ensino à tendência de deslocamento das forças produtivas das atividades repetitivas e previsíveis para as que envolvem manejo de informações; do conhecimento abstrato, para atividades que supõem o domínio de conhecimentos interdisciplinares, desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais relacionadas à criatividade, inteligência abstrata, visão de conjunto do processo produtivo, flexibilidade para a adaptação as novas situações, capacidade de liderança, de gerenciamento e processamento de informações.

A referida tendência projeta “que o conjunto da população tenha acesso aos códigos de leitura, escrita, matemática e informática, e aos conhecimentos básicos de ciências e humanidades” (NEUBAUER e MELLO, 1992, p. 253), para usufruir os benefícios da modernidade. Nesse caso, prepondera a visão pragmática da ação educativa, ou seja, instrumentalizar o estudante para exercer função na sociedade, conforme as demandas da cadeia produtiva.

Uma outra possibilidade para a inserção na modernidade, ainda conforme Moraes (1998), é a exigência de desenvolvimento, pelo estudante, de competências de longo prazo, ou seja, o domínio de métodos analíticos, de múltiplos códigos de linguagens, portanto, uma qualificação intelectual de natureza ampla e abstrata como base sólida para a aquisição contínua e eficiente de novos conhecimentos específicos necessários para a sua inserção e permanência nos espaços produtivos.

Nesse caso, a expectativa é a da produção de conhecimentos inovadores e com crescente grau de complexidade, pois o que se aprende torna-se rapidamente anacrônico. A aposta, portanto, deverá ser num ensino voltado para a formação geral como base para a aquisição de conhecimentos específicos, para serem utilizados quando necessários ou descartados e substituídos em decorrência de novas circunstâncias.

Estruturada no modelo decorrente da associação entre ciência e tecnologia a serviço da produção de bens, a Educação Superior tem priorizado a formação do profissional centrada na especificidade e na delimitação das competências e habilidades. No entendimento de Moraes (1998), a formação conforme o paradigma vigente propicia o desenvolvimento do saber específico. No entanto, dificilmente o conhecimento específico promove condições para

gerar e desenvolver a capacidade de análise com a versatilidade necessária ao atendimento das novas demandas da produção científica e tecnológica.

No entanto, na educação universitária “[...] apenas parte do curso é [deve ser] direta e exclusivamente ligada à atividade profissional futura do estudante. Até porque o estudante não sabe em que de fato vai trabalhar, nem outra pessoa pode prever isso para ele.” (CUNHA, 1991, p. 49). Em decorrência, a oferta de cursos com perspectiva de profissionalização estrita pode se revelar frustrada e frustrante. Portanto, as Instituições de Educação Superior devem assegurar nos seus processos educativos o ensino daquilo que é amplo, não imediato, que parecerá abstrato e irrelevante para os aprisionados a visão utilitária e imediatista da função educativa, mas possibilitará a aprendizagem e o enfrentamento permanente das novas situações e realidades.

Para Assmann e Mo Sung (2000), a disciplinarização, resultante do paradigma cartesiano aplicado à educação, tem como objetivo máximo a ordem que é experienciada como desordem, pois o real, e sua compreensão, é ambivalente e, portanto, ambíguo.

Como a ambigüidade gera experiências de indecisão e ansiedade, ela é experimentada como desordem. Experiências de desordem em um mundo que busca a ordem demandam ainda mais a luta contra a ambigüidade, o que gerará por sua vez mais ambigüidade que será experimentada como desordem. (ASSMANN e MO SUNG, 2000, p. 194).

Durante o século XX educadores denominados progressistas apresentaram propostas pedagógicas com o propósito de reavaliar o significado do saber, do conhecimento, para além do caráter meramente racional em busca do prazer de apreender e compreender o mundo. Ferguson (1980) propôs um paradigma educacional com ênfase nas relações de aprendizagem, ou seja, fazer boas perguntas, manter-se aberto aos novos conceitos e avaliá-los, acessar as informações, transformá-las em conhecimentos e estes em sabedoria.

Portanto, torna-se necessário, na perspectiva de Ferguson (1980), uma prática pedagógica que possibilite compreender o aprendizado como processo que se realiza nas relações solidárias, onde prevaleça a sinceridade de propósitos e divergências positivas, que encoraje a dúvida metódica, a autonomia e a criatividade. O estudante, nesse sentido, deixa de ser um mero receptor, um produto, e passa a assumir o seu verdadeiro lugar, que é o de ser humano ávido por saber, repleto de desejo, de curiosidade de descoberta de si e do outro.

Para Charlot (2000), o saber não existe fora da relação com o saber, pois este depende da percepção do sujeito de saber que está permanentemente inserido no mundo, vivendo, se relacionando. O referido pensador enfatiza que

[...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o

saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo. Não há saber que não esteja inscrito em relações de saber. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. (CHARLOT, 2000, p.63).

Portanto, todo o saber é socialmente construído e, por isso, deve ser compartilhado, submetido à aprovação, ao reconhecimento do outro. O saber surge da interação do sujeito com o mundo, com o outro.

No entanto, modificar o sistema educacional requer uma grande mobilização, um envolvimento visceral de todos os seguimentos sociais e um amplo diálogo entre o presente, o passado e o futuro, no sentido de compreender a vida humana como processo e projeto.

[...] uma reforma em pedaços é inútil, pois os problemas se atolam em nossas velhas noções sobre a natureza humana e são intrinsecamente relacionados. A incapacidade da educação convencional em ensinar habilidades básicas e o fracasso em fomentar a auto-estima são partes das mesmas más percepções. [...] Somente uma nova perspectiva pode gerar um novo currículo, novos níveis de ajustamento. (FERGUSON, 1980, p.287).

Nesse sentido, a estrutura e a prática do currículo, no processo da aula na Educação Superior, particularmente na Universidade, devem contemplar: o rompimento com o enfoque unicamente disciplinar e sequenciado, com base na hierarquização artificial de conteúdos; a vinculação dialética entre teoria e prática; o ensino como possibilidade de ampliar os horizontes do conhecimento por meio da pesquisa; a aquisição de uma visão crítico-criativa, que permita ao educando explorar a aptidão específica de seu campo de atuação profissional, contemplando a diversidade de experiências a serem vivenciadas no processo de construção da sua competência pessoal e profissional.

As transformações no sistema da educação, para gerar mudanças na vida social, não podem ter nas Instituições de Educação Superior o único lugar da revolução necessária. A nova sociedade é que será capaz de gerar o novo sistema educacional e, este, contribuirá para a geração da nova sociedade, conforme Ferguson (1980). Tal noção é perpassada pelo princípio da responsabilidade com o outro, tendo presente que “[...] A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas conseqüências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro.” (SANTOS, 2000, p.112).

Nessa perspectiva, o trabalho educacional, principalmente na universidade, longe de ser rua de mão única, pode se constituir num dos meios que a sociedade pode se utilizar para encaminhar um projeto que rejeite as ações predatórias e contribua para o desenvolvimento sustentado como alternativa possível para a continuidade da espécie humana no Planeta.

No entanto, a nova lógica das relações de produção, a individuação, a disciplina intelectual, a capacidade de agregar um diferencial competitivo ao produto, a busca incessante da qualidade técnica, da inovação dos processos e dos produtos, da otimização de resultados, constituem traços do perfil requerido dos “novos trabalhadores”. Tais exigências são acompanhadas pelas tentativas de precarização das relações de trabalho, por meio da revisão das leis trabalhistas, onde o trabalhador, em nome da aquisição ou manutenção do emprego, vê-se constrangido a abdicar de direitos conquistados pela classe trabalhadora durante mais de um século de lutas.

Nesse cenário, emerge um “novo trabalhador” identificado com as novas tecnologias, especialmente as da informação, submetido ao novo paradigma que substitui o “trabalhador que faz” pelo “trabalhador que pensa”. Porém, esta substituição do “fazer” pelo “pensar” não significa uma desalienação, mas uma nova estratégia de submissão ao imperativo do pensar, enquanto ferramenta de resolução de problemas exteriores à pessoa do trabalhador.

Ressalta-se que a mesma lógica da exploração que na sociedade pós-industrial, por meio da imposição de movimentos repetitivos para a realização de tarefas na linha montagem apropriou-se dos corpos e mentes dos trabalhadores, na era pós-industrial utiliza o paradigma do “trabalhador que pensa” para exercer controle sobre a capacidade intelectual, a criatividade e, até mesmo, dos sentimentos e os valores dos “empregáveis”, transformando-os, outra vez, em mercadorias.

Convém salientar, nesse contexto, que o modo de produção capitalista se justifica pela permanente reprodução do capital. Por isso necessita, continuamente, ampliar suas fronteiras de conquista, domínio, exploração e acumulação. A tese capitalista da liberdade de iniciativa e da igualdade de oportunidades oculta a desigualdade social, resultante do acesso aos bens gerados no sistema produtivo. Portanto, a “igualdade formal”, eclipsada pela “desigualdade real”, nega a possibilidade da participação efetiva dos trabalhadores nos bens gerados nas relações sociais de produção, impossibilitando os princípios de justiça e liberdade que, em tese, justificam o modelo liberal e democrático legitimadores da sociedade capitalista e do discurso sobre a cidadania.

Nesse sentido, a ciência e a tecnologia, utilizadas como instrumento de justificação da ordem estabelecida, são apresentadas como meio para a promoção da igualdade de oportunidades e da justiça social, com capacidade de libertar os seres humanos de tudo o que gera degradação e sofrimento. No entanto, a realidade dos excluídos da modernidade econômica, científica e tecnológica, evidencia as contradições inerentes ao

modo de produção capitalista: a liberdade da produção que gera a escravidão do consumo; a acumulação individual da riqueza, promotora de uma verdadeira multidão de excluídos e marginalizados; e, ainda, a democratização do acesso aos bens culturais, facilitada pelos meios eletrônicos, tornada impossível a muitos pelo custo destes recursos ou o despreparo intelectual e espiritual para usufruí-los.

Portanto, a função social da universidade deve contemplar a universalidade como recusa a estandarização vinculada às exigências padronizadoras da qualidade decorrente das contingências inerentes à volúpia dos interesses do mercado, considerando a complexidade da ação educativa, a autonomia, a responsabilidade social e o compromisso com o futuro.

3.5.3 A extensão

Se a razão da existência da universidade é a produção do conhecimento e torná-lo acessível para subsidiar as práticas sociais no contexto em que está inserida, o que confere sentido a esta instituição é a possibilidade de engendrar em suas ações a pesquisa, o ensino e a extensão.

Conforme Wollf (1993) é justo e útil que a universidade sirva a sociedade, pois encontramos nos indivíduos e organizações necessidades crescentes de conhecimento e aconselhamento especializado. Nesse sentido, seria um grande desperdício a universidade omitir-se num contexto de carências, pois esta instituição está aparelhada para contribuir com a geração de alternativas para o encaminhamento das soluções. De acordo com Veloso (1991), grande parte das universidades brasileiras dispõe de recursos materiais e humanos para essa prestação de serviço.

Da articulação entre a pesquisa, como meio para a produção de conhecimento, com o ensino, cuja finalidade é formar pessoas em sentido amplo, incluindo o profissional, e a extensão, enquanto veículo de interação e solidariedade por meio de projetos sociais, tecnológicos e culturais, é que se justifica a existência da universidade, conforme Veloso (1991).

Cabe ressaltar que o compromisso da universidade com o amplo espectro das necessidades sociais tem uma amplitude e complexidade que ultrapassa as ações isoladas de pesquisa, ensino e extensão. O artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em outubro de 1988, dispõe que “As universidades gozam de autonomia

didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Depreende-se daí, que estas funções devem ser equivalentes e receber igual tratamento pelas instituições universitárias, caso contrário elas estarão violando o preceito constitucional.

A extensão universitária quase sempre é confundida com assistencialismo. De acordo com Botomé (1996), a extensão constitui a essência da pesquisa e do ensino, pois nela está a origem e destino do conhecimento, na medida em que oferece subsídios para a reflexão teórica e, ao mesmo tempo, é o *locus* privilegiado onde se aplica o que foi produzido.

Ressalta-se que é por meio da extensão que a universidade disponibiliza para a sociedade o conhecimento e recebe o aprendizado sobre os valores e a cultura da comunidade a que serve. Nesse sentido, conforme Botomé (1996), a universidade, ao estabelecer contato com a realidade local, regional, nacional e, mesmo internacional, tem a oportunidade de renovar suas estruturas e procedimentos para a qualificação das ações de pesquisa e ensino.

No entanto, deve-se evitar confundir a extensão universitária com os serviços de consultoria. Neles, como assevera Moraes (1998), o professor e o pesquisador assumem o protagonismo, transformando-se em consultores e, muitas vezes, também administradores de interesses extra-acadêmicos, fragilizando o controle da universidade sobre seu destino e identidade, pois as ações de extensão devem ser vinculadas às de ensino e pesquisa.

De acordo com Fernandes (1998), a vinculação entre ensino e extensão transforma o processo da aula em ato de criação, de reflexão sobre a realidade, de reelaboração do saber, pois o ensinar e o aprender ocorrem no lugar do acontecimento. O mesmo ocorre, na perspectiva de Botomé (1998), na relação entre pesquisa e extensão, pois o diagnóstico realizado no contato com a realidade, por meio da extensão, fornece subsídios para pensar os problemas, definir prioridades e identificar soluções por meio da pesquisa.

Convém ressaltar que a extensão pressupõe o ensino, pois suas ações implicam na presença de estudantes e professores e do produto de suas interações no processo de aprender e ensinar, pois constitui também processo de formação, de acordo com Fernandes (1998). No entanto, essa formação possui características que ultrapassam o fazer pedagógico da sala de aula, implicando em oportunidade de flexibilização do percurso acadêmico do educando pela possibilidade da relação entre o aprendizado dos conteúdos curriculares e a sua efetivação nas práticas sociais.

O planejamento e execução das ações de extensão devem ser coerentes com o processo educativo desenvolvido na universidade, para possibilitar a socialização e a democratização dos conhecimentos que circulam e são produzidos nos diversos cursos e, ao

mesmo tempo, contribuir para a formação profissional, por meio do ensino-aplicação. Nesse sentido, a relação pedagógica tradicional, caracterizada pelo estreitamento dos vínculos entre o saber do professor, o saber dos estudantes e o conteúdo das ciências e das artes é deslocado para a relação entre o estudante e a sociedade, onde este assume o protagonismo, embora permaneça a mediação do professor com base no conhecimento científico e artístico, conforme Fernandes (1998).

É na extensão que os estudantes têm a oportunidade de ampliar a compreensão dos conceitos e teorias desenvolvidas nas atividades de ensino, complementando e consolidando o aprendizado com a aplicação do que foi aprendido. Portanto, tais ações devem ser acompanhadas por professores e profissionais das respectivas áreas do conhecimento, sob a orientação e supervisão dos cursos da universidade.

A concepção tradicional desvincula a extensão da pesquisa e do ensino, como anteriormente referido, pois a compreende numa perspectiva assistencialista, ou seja, como atendimento às carências imediatas da população. A concepção crítica, por sua vez, vincula a extensão à pesquisa e ao ensino. De acordo com Azambuja (1997) ao mesmo tempo em que suprime a extensão, enquanto prática indissociada das demais que caracterizam a universidade, essa outra concepção a transforma em pesquisa e ensino. O pressuposto é o de que a pesquisa e o ensino sejam comprometidos com a realidade, que o conhecimento produzido e assimilado seja aplicado na realidade. Ao atribuir à extensão o papel de articulação entre a universidade e as demandas sociais, uma outra concepção, a concepção processual, promove a institucionalização da extensão e acentua o seu caráter político. Por isso, a justificativa para as ações de extensão funda-se no fato de representar a consciência social da universidade. Tal concepção, predominante num grande número de Instituições de Educação Superior, possibilitou espaço próprio para a extensão na estrutura das universidades com a criação de pró-reitoria, coordenação, dentre outras instâncias.

Wolff (1993) pondera que nem sempre as demandas que a universidade atende são legítimas. Na definição de critérios para a prestação de serviços à sociedade, por meio da extensão, devem ser priorizadas as necessidades humanas e sociais indiscutíveis, postas acima de quaisquer interesses estranhos à ação a ser desenvolvida.

Cabe ressaltar que o compromisso da universidade com o desenvolvimento social tem suas raízes no ensino e na pesquisa. Nesse sentido, a extensão deve incorporar em suas diretrizes e ações todo o complexo da produção acadêmica. O que justifica o investimento na extensão é a possibilidade de construção e transformação que superem ações pontuais,

isoladas, sem conexão entre o processo de produção acadêmica e as necessidades da vida social e comunitária.

Portanto, as intervenções devem ter como agenda os problemas sociais identificados, estudados e transformados em intervenção estratégica para o devido equacionamento. Em outras palavras, a extensão universitária não deve ser vista apenas como instrumento de mudança, considerados os problemas sociais, mas também retro-alimentadora para a qualificação dos processos de educação da própria universidade. Nesse sentido, a extensão oportuniza a produção de um saber mais comprometido com a superação das mazelas da sociedade e a formação de um profissional contextualizado social e politicamente.

3.5.4 A articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

Os sistemas educacionais e seus diferentes níveis de ensino tendem a servir a sociedade em que estão inseridos, embora, no caso específico, a Educação Superior possua razoável autonomia ao estabelecer com a mesma uma relação crítico-criativa. No entanto, como afirma Neves, “Tal constatação esclarece, no entanto, pouco sobre o jogo resultante da acomodação, tensão, funcionalidade, etc...” (1992, p.80) dessa complexa relação.

Nessa perspectiva, as funções da Educação Superior decorrem das demandas resultantes da dinâmica social, econômica, política, cultural, que estabelecem uma relação dialética com a atividade acadêmica caracterizada pela produção, difusão e aplicação do conhecimento e sua força emancipadora.

No entanto, numa análise em perspectiva histórica, constata-se que as relações entre a Educação Superior e a sociedade produziram e produzem tensões decorrentes do intrincado processo de inovação/desestabilização/(re)construção, em decorrência dos componentes que as caracterizam e a distinguem, ou seja, suas ações de pesquisa, ensino e extensão.

Na perspectiva de Veiga, a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão “aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. Articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social é objeto de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica” (2006, p. 87).

Nessa tríplice função, compete à universidade, por meio da pesquisa, a produção de conhecimento inovador e, ao mesmo tempo, adequado às demandas do desenvolvimento econômico e social, bem como a elaboração de diagnóstico e propostas de encaminhamento de soluções para os problemas detectados. Portanto, na sua função de pesquisa a universidade precisa pensar e repensar criticamente a sociedade, no sentido de propor alternativas possíveis para a solução de problemas a serem equacionados por meio de políticas públicas e empreendimentos privados num amplo espectro de atuação.

Quanto à função de ensino das instituições de Educação Superior, a expectativa da sociedade dirige-se para a qualidade dos serviços e processos de ensino e aprendizagem e a correspondente formação humana e profissional, que se apresenta, cada vez mais, diferenciada em termos de conteúdos, procedimentos didáticos e destinação. Salienta-se, nesse sentido, a pressão da inovação, a centralidade do trabalho, os interesses do capital, a precarização das relações de trabalho e o imperativo mercadológico. Nesse cenário ainda prepondera o ensino dissociado da pesquisa e da extensão o que reduz a formação universitária, em sentido amplo, ao pragmatismo do treinamento.

No entanto, na contramão da tendência de mercantilização do ensino, cabe à universidade promover a formação ampla do educando, enquanto o seu treinamento pode ser conduzido no ambiente das empresas. Convém ressaltar que, conforme assinala Ribeiro,

Se dermos às pessoas a densidade intelectual, cultural e ética que depois as capacite a enfrentar – e mesmo esposar – as mudanças que experimentam ao longo das suas vidas profissional e pessoal, teremos dado a elas o melhor de nós [universidade]. E os ambientes de trabalho em que elas depois se integrarem proporcionarão a sintonia fina dos meios pelos quais exercerão sua vida profissional. (2002, p.440).

Caso contrário, a tentação do diploma a qualquer custo, a médio e longo prazo, para além da inconsistência da formação e da obsolescência do conteúdo que é mutável na dialética da produção do conhecimento, produzirá pessoas despreparadas para as crises que as afetarão na velocidade das mudanças afeitas ao mundo em movimento, conforme Laval (2004).

Um outro aspecto relevante da função da universidade refere à extensão, ou seja, o envolvimento dos docentes e dos estudantes em programas sociais vinculados as práticas de pesquisa e ensino em curso na instituição.

Nessa perspectiva, Durham (2002) ao refletir sobre a complexidade que envolve os processos inerentes à Educação Superior, questiona sobre as dificuldades geradas, durante a formação acadêmica, para que o estudante possa participar, atuar, refletir e propor soluções palpáveis na comunidade que precisa dos conhecimentos produzidos na universidade. A

resposta possível, nesse sentido, é a de que a Educação Superior precisa colocar-se o desafio de incluir na vida cotidiana, fora da universidade, a teorização dos conteúdos, ou seja, incluir os excluídos na formação dos incluídos.

Portanto,

A universidade tem a função de gerar saber que seja ao mesmo tempo voltado para o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura, e também para o encaminhamento da solução dos problemas atuais e permanentes dos grupos sociais [...]. [...] de um lado, um compromisso com o futuro, no qual o presente e o passado são apenas instrumentos propulsores para sua efetivação. De outro, um compromisso com o presente, a partir do qual o futuro será engendrado. (BELLONI, 1992, pp. 73, 74).

A viabilização de tais funções decorre da vontade política – que se singulariza em diferentes contextos – manifestada na democratização do acesso da população aos bens e serviços que a universidade produz por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, cuja viabilidade, dentre outros fatores, decorre do trabalho pedagógico tornado possível pela formação inicial e a qualificação continuada dos professores.

4 O DILEMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR: ENTRE A CAPACITAÇÃO EVENTUAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA

A realidade da Educação Superior, no que diz respeito à formação pedagógica dos professores que atuam nos cursos de graduação, aponta para o fato de serem recrutados com base no seu desempenho na área técnico-profissional. Contudo, ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando guindado à docência, nem sempre este profissional apresenta o domínio dos conhecimentos pedagógicos para o exercício desta outra profissão. Muitos dos professores desconhecem as peculiaridades da docência a Educação Superior, enquanto campo de saber e de atuação, particularmente no que refere à complexidade das demandas relacionadas à pesquisa, ao ensino e a extensão e sua necessária vinculação.

Wanderley (1992) enfatiza que muitos profissionais de distintas áreas de conhecimento, que exercem a docência na Educação Superior, desconsideram que pensar o significado do ato de ensinar e aprender implica, fundamentalmente, em pensar o compromisso filosófico de quem ensina e, portanto, significa comprometer-se politicamente com o que ensina. No entanto, Cunha (2005) admite que as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, na Educação Superior, não são apenas de ordem pedagógica, mas também epistemológica. Porém, ainda no entendimento de Wanderley (1992), não basta ao professor da Educação Superior garantir que o estudante saiba repetir os saberes da sua área de conhecimento ou da área técnico-profissional em que irá atuar.

Pesquisa realizada e divulgada por Cunha (1989), aponta que, na opinião dos estudantes, mesmo os “bons professores” organizam sua ação didática na perspectiva da reprodução do conhecimento e não de sua re-invenção. Esta reprodução se consubstancia, fundamentalmente, na utilização de procedimentos metodológicos que priorizam a memorização-repetição ao invés da re-estruturação dos mesmos e suas relações com as novas circunstâncias e realidades em que se inserem.

Em decorrência, as Instituições de Educação Superior e os profissionais que nela atuam são pressionados a explicitar os seus métodos de trabalho e ficam expostos à avaliação constante de suas ações. Faz-se necessário, então, que estas Instituições invistam, como

muitas já o fazem, na requalificação e profissionalização continuada dos seus professores, especialmente quanto à formação didático-pedagógica.

Neste capítulo serão abordadas questões referentes ao embate entre as concepções de educação e a relação entre professor e conhecimento; o papel das Instituições de Educação Superior, por meio dos cursos de pós-graduação, na formação dos professores; bem como as alternativas encontradas por duas universidades, utilizadas como exemplos emblemáticos, para a formação pedagógica dos professores da Educação Superior.

4.1 QUESTÕES EPSTEMOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR NA ESPIRAL DO CONHECIMENTO

Em aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária proferida no Colégio de França, em 7 de janeiro de 1977, Roland Barthes afirmou que a atividade do professor não é outra senão a de pesquisar, falar ou sonhar alto a sua pesquisa e “não de julgar, de escolher, de promover, de sujeitar-se a um saber dirigido [...]” (BARTHES, 1978, p. 9,10). Nesta mesma conferência, Barthes refere, também, ao ensino, como a atribuição que propicia maior visibilidade ao professor na relação pedagógica no interior das instituições educacionais, nos seguintes termos:

Sem dúvida ensinar, falar simplesmente, não constitui atividade que seja por direito, pura de qualquer poder: o poder [...] aí está, emboscado em todo e qualquer discurso, mesmo quando este parte de um lugar fora do poder. Assim, quanto mais livre for esse ensino, tanto mais será necessário indagar-se sob que condições e segundo que operações o discurso pode despojar-se de todo desejo de agarrar. (1978, p. 9, 10).

Da locução de Barthes (1978) podemos inferir, conforme Veiga (2006), sobre a necessidade, na docência da Educação Superior, de romper com o modelo tradicional de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, superando a dicotomia entre conhecimento científico e o senso comum, a ciência e a cultura, a educação e o trabalho, a teoria e a prática, o professor e o educando, enquanto instâncias separadas e incomunicáveis. Anastasiou (2003) propõe, ao enunciar o termo “ensinagem” enquanto unidade dialética processual, que o papel condutor do professor e a auto-atividade do estudante se efetivam em dupla mão, e cabe ao professor, nesse processo, planejar, criar as condições para a sua execução e mediar às ações que possibilitem ao estudante construir, agarrar, saborear o conhecimento produzido nesta relação.

Barthes encerra a referida aula no Colégio de França com a seguinte provocação:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejado imprevisível que o esquecimento impõe a sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre [...] que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: Sapientia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível. (1978, p. 47).

O ensinar e o aprender, de acordo com Tardif (2007), ocorrem num contexto de múltiplas interações que demarcam a atuação do professor e criam as condições para a aprendizagem do estudante. “Esses condicionantes não são problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista, nem problemas técnicos, como aqueles com os quais se deparam os técnicos e tecnólogos.” (TARDIF, 2007, p. 49). Enquanto o cientista e o técnico utilizam-se da elaboração ou aplicação de modelos, a ação docente, pela sua complexidade, requer capacidade de enfrentar situações com elevado grau de imprevisibilidade quanto aos resultados. Nesse sentido, o processo de ensinagem, onde o elemento humano é determinante, exige “[...] dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática [...], mas a capacidade [...] de serem pessoas em interação com pessoas.” (TARDIF, 2007, p. 50)

Nessa perspectiva, e corroborando Barthes, Anastasiou (2003) refere que o ato de ensinar e o de aprender exigem que o docente saboreie o que pesquisa e ensina para que o estudante dimensione este prazer e deseje querer saber. “Para isso, o saber inclui um saber o quê, um saber como, um saber por quê e um saber para quê.” (ANASTASIOU, 2003, p. 15). Ressalta-se, ainda, que a aprendizagem decorre, a priori, dos propósitos dos sujeitos envolvidos no processo de ensinagem e de suas relações com o objeto de estudo. Na perspectiva de Adorno (1996, p. 19) “O que importa não é aquela satisfação que os homens chamam de verdade, o que importa é a *operation*, o proceder eficaz.”

Perrone-Moisés (1978), ao analisar o conteúdo e as implicações da aula proferida por Barthes, menciona um, dentre os muitos episódios que marcaram a sua vida de professora. Relata que ministrava uma disciplina sobre “a noção de escritura e a teoria da intertextualidade” num curso de pós-graduação, no ano de 1976, utilizando como referência o pensamento de Barthes (1978). De acordo com o relato da referida professora,

Um rapaz que não estava inscrito no curso apareceu uma tarde, naquela sala, levado por algum acaso ou atraído por não sei que ecos do que ali se dizia. [...]. Em pouco tempo, esse rapaz era o participante mais entusiasta do seminário. [...]. No final da aula, esse jovem veio perguntar-me se eu achava que se podia viver aquilo: a ‘tática sem estratégia’, a perda do sujeito em gozo, a subversão na e pela linguagem. [...]. A adesão intempestiva desse rapaz a questões teóricas que ultrapassavam seu saber, mas acenavam a seu desejo, sugeriu-me algumas perguntas. (1978, pp. 51, 52).

E acrescenta:

Algun tempo depois, aquele jovem perguntador a quem devolvi tantas perguntas, foi para Paris, de onde me enviou um presente: era a aula inaugural de Barthes, gravada pelo aluno em minha intenção. [...]. Meu discípulo vinha agora ensinar-me pela voz de meu Mestre? Eu estava então destituída de meu saber, remetida de volta aos bancos escolares? [...]. Do outro lado do oceano, meu aluno me devolvia o anel que um dia pusera em suas mãos, após tê-lo recebido de Barthes. (1978, pp. 53, 54).

A espiral que envolveu Perrone-Moisés (1978), o estudante inesperado e Barthes remetem a Anastasiou (2003) que considera a ensinagem como uma parceria deliberada, e consciente, entre o professor e o estudante para a construção efetiva do conhecimento (superação da síncrese pela análise para a produção da síntese, que é dialética) nas ações engendradas no processo da aula.

O ato de aprender, mais do que adquirir conhecimentos fragmentados, parcelados, a-históricos, descontextualizados, deve englobar a compreensão. Conforme Morin (2000, p.94), “compreender significa intelectualmente aprender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno)”. Referindo-se a aprendizagem como compreensão, Morin leciona que “compreender inclui, necessariamente um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.” (2000, p.95).

André Gide, em “Os Frutos da Terra”, descreve a relação entre um mestre e seu discípulo. Numa das lições, o mestre enfatiza que “Não basta ler que as areias das praias são doces; quero que meus pés nus as sintam [...]. É-me inútil todo conhecimento que uma sensação não precedeu.” (GIDE, 1982, p. 28). Todo saber disponibilizado por meio do processo educacional é filtrado pela experiência de quem o está apresentando. Cabe ao estudante a apropriação com base em uma avaliação criteriosa, cujos parâmetros devem ser os valores e as concepções edificados na sua história pessoal em consonância com os paradigmas que embasam o referido campo do saber.

Na conclusão da lição contida em “Os Frutos da Terra”, Gide (1982) descreve o mestre solicitando ao discípulo que jogue fora o seu livro. Diz o mestre: “Estou farto de fingir educar alguém. Quando te disse que te queria igual a mim? – É porque diferes de mim que te amo; só amo em ti o que difere de mim. Educar! – É a quem educaria se não a mim mesmo?” (GIDE, 1982, p.141). Paulo Freire (1979) nos alerta que ninguém ensina ninguém, pois os seres humanos se educam em comunhão. Assim, o trabalho educacional, longe de ser rua de mão única, se constitui num dos meios que a sociedade pode utilizar para a execução de um projeto que rejeite as ações predatórias e contribua para o desenvolvimento humanamente sustentável.

Nesse sentido, ao estudante, no processo da aula, precisa ser propiciada a vivência de partilha cooperativa dos saberes de maneira contextualizada, com base numa visão global e interdisciplinar, integrados ao seu ambiente sócio-cultural. Tardif leciona que o horizonte do trabalho dos professores “é formar pessoas que não precisem mais de professores porque serão capazes de dar sentido à sua própria vida e à sua própria ação.” (2002, p.182).

Assim, o aprender incorpora o compreender, ou seja, tece-se uma teia cujos fios são as relações solidárias e os nós a sinceridade e as divergências positivas. Em decorrência,

O educando transforma aquilo que recebe, ordenando e tornando a ordená-lo, criando coerência. Sua visão é continuamente aumentada para incorporar o que é novo. De tempos em tempos, sua visão se rompe e é reformada, como na aquisição de novas e importantes capacitações e conceitos: aprender a caminhar, falar, ler, nadar ou escrever, aprender uma segunda língua ou geometria. Cada um desses eventos é um tipo de mudança de paradigma. (FERGUSON, 1980, p. 297).

O paradigma educacional, nessa perspectiva, deve incorporar a natureza do aprendizado, ou seja, o processo pelo qual vencemos cada passo do caminho; a transformação que ocorre em nós sempre que uma nova informação é agregada e uma nova habilidade é incorporada; bem como refletir não só sobre as inovações da ciência, mas, também, as descobertas decorrentes da transformação social e encetá-las no trabalho do professor.

4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM EDUCAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO DO PROFESSOR

No Ocidente a concepção de educação, desde os gregos antigos, converge para a idéia de processo de formação dos seres humanos alicerçado em “representações de sua própria ação e da natureza, modalidades, efeitos e fins dessa ação.” (TARDIF, 2007, p.151). Portanto, a educação constitui ação voluntária e consciente exercida por um ser humano sobre outro ser humano, tendo em vista a realização de certas finalidades individuais ou socialmente estabelecidas.

Nesse sentido, os pressupostos que têm se mantido hegemônicos no processo educativo no mundo ocidental, conforme sistematização realizada por Tardif (2007), com adaptações para este estudo, são os que identificam a educação com: a arte concebida como imitação da natureza e seu aprimoramento; a técnica guiada por valores; a ação moral guiada por valores éticos associada à emancipação da vontade; e a interação decorrente da importância atribuída ao diálogo.

4.2.1 Educação enquanto arte concebida como imitação e aprimoramento da natureza

A associação entre educação e arte (*techné*) remonta aos gregos antigos, especialmente Platão (428/427-348/347 a.C.), que a distinguiu da ciência (*epistéme*) e da prática (*práxis*). Enquanto a arte (*techné*) consiste na produção de algo em função de uma finalidade, orientada por resultados exteriores ao sujeito, a ciência (*epistéme*) requer observação e procedimento rigoroso voltado à obtenção do conhecimento; a prática (*práxis*), por sua vez, resulta da ação do agente, implicando em valores, isto é, uma ação moral cujos fins são os do próprio sujeito e do seu ambiente histórico-cultural, conforme Tardif (2007).

A arte (*techné*), que tem como fundamentos a produção de algo orientada por uma idéia prévia ou concepção do objetivo a ser alcançado, conforme Platão (1997). Portanto, diferencia-se da técnica (*techné*), pois a ação não é a sua finalidade. Muito menos a arte (*techné*) pode ser identificada com a ciência (*epistéme*), pois seu objeto é contingente e particular. Então, por que a arte existe e é necessária no processo de construção da competência humana?

A arte humana existe porque o mundo que nos rodeia, inclusive os seres humanos que nele vivem, é lacunar e imperfeito, variável e instável, embora ordenado em suas grandes linhas: a função própria da arte é reproduzir a ordem natural, eliminando as imperfeições tanto quanto possível, nos limites estreitos da ação humana. (TARDIF, 2007, p.158).

O propósito da arte, longe de pretender recriar o mundo, é buscar o seu aperfeiçoamento na sua magnitude. Nesse sentido, Platão, em *A República*, aproxima arte e educação, pois ambas buscam completar a natureza e aprimorá-la. “Um bom sistema de educação e instrução, quando preservados de toda e qualquer alteração, cria bons caracteres e, por outro lado, os caracteres honestos que receberam essa educação tornam-se melhores do que aqueles que os precederam, sob diversos aspectos [...]” (1997, p.120).

O moderno Rousseau, em “*O Emílio ou da Educação*”, compartilha a tradição platônica ao identificar a arte e a educação com a natureza, pois propõe o desenvolvimento natural do ser humano, sem a intervenção direta do educador. Defende que a educação comporta dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais das pessoas e o necessário afastamento dos males da sociedade que se impõem aos indivíduos em decorrência das suas relações.

Nessa perspectiva

[...] uma criança que cresce numa sociedade civilizada é ensinada a refrear os seus instintos naturais, a reprimir os seus verdadeiros sentimentos, a impor as categorias artificiais do pensamento conceitual sobre os seus sentimentos e a fingir que pensa e sente coisas que não sente nem pensa. Por conseguinte, a civilização é corruptora e castradora dos valores verdadeiros. (ROUSSEAU, 1995, p. 53).

Em decorrência, na perspectiva de Platão e de Rousseau, a educação, longe de reprimir as tendências naturais dos seres humanos, deve, pelo contrário, incentivar a sua expressão e desenvolvimento pela prática e bons exemplos. Tardif (2007), por sua vez, avalia que o legado de Platão e Rousseau, no que tange a associação entre arte e educação, implica compreender que a arte de educar, enquanto atividade racional, não se fundamenta em um saber rigoroso, pois está vinculada a realidades contingentes e individuais que escapam aos critérios de juízo estabelecidos com base no conhecimento científico.

No entanto, a ação educativa não é arbitrária ou refém do espontaneísmo pedagógico, pois é orientada em função de uma finalidade, ou seja, o desenvolvimento, no indivíduo, de suas potencialidades humanas. Enquanto o artista age sobre o objeto para lhe dar a forma desejada, o educador atua sobre e com o sujeito detentor, pela sua própria natureza, de um princípio de crescimento e desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela ação educativa. Porém,

[...] o educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos. [...], eles representam, em cada caso, seres particulares, dotados de potencialidades específicas. [...]. O educador também não é um técnico, nem um artista, [...]: sua ação não é baseada num saber rigoroso desses fenômenos necessários que precisam ser organizados num sistema de causas e efeitos; também não é uma atividade criadora que impõe a uma matéria uma forma arbitrária saída da imaginação do artista. (TARDIF, 2007, p. 159).

Portanto, muito mais que um cientista, um técnico, um artista, o professor é um mediador das relações entre o sujeito e o objeto, pois o processo de formação visa o desenvolvimento de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano.

Embora oriente sua atuação, no processo da aula, por saberes científicos, o professor, nessa perspectiva, não se utiliza, em termos práticos, de uma ciência de sua própria ação. “Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso.” (TARDIF, 2007, pp.160, 161). Portanto, a arte de educar decorre de si mesma, da pessoa do educador, do estudante e das suas relações e entre eles.

4.2.2 Educação enquanto técnica guiada por valores

O século XVII, no contexto da Revolução Filosófico-Científica, que deu origem às ciências naturais, com ênfase no pensamento físico-matemático, bem como as concepções modernas de individualidade, subjetividade e objetividade, produziu, na perspectiva de Tarnas (2000), as condições para a vinculação entre a educação e a técnica guiada por valores. Tal concepção teve seu ápice entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, marcada pela divisão ideológica entre, de um lado, o cientificismo e o tecnocratismo, e, de outro, o relativismo moral e a valorização do existencial. Essa concepção, que vincula à educação a técnica guiada por valores, decorre da oposição entre a esfera da subjetividade e a da objetividade, não se restringe ao campo educacional, mas caracteriza na cultura o amplo espectro do pensamento e da ação do homem moderno.

A educação identificada com uma técnica guiada por valores surge, portanto, como resultado da modernização científico-tecnológica decorrente da Revolução filosófico-científica protagonizada por Copérnico, Newton, Bacon, Descartes, entre os séculos XVI e XVIII, embora seja possível, também, vinculá-la ao legado dos gregos antigos, especialmente Aristóteles (348-322 a.C.), que define a paixão (*pathos*) como estímulo que impulsiona os seres humanos à ação (*práxis*) relacionada com a virtude (*areté*) e o vício (*kakia*), conforme enfatiza Tardif (2007).

De acordo com Aristóteles (2003) é na prática das virtudes que nos tornamos virtuosos, pois toda ação é sempre intencional, e ao agir buscamos sempre uma finalidade. Portanto, não é a discussão, mas a prática que orienta a nossa ação com base em valores o caminho para a felicidade identificada com o sumo bem. Portanto, a prática da virtude (*areté*) depende da educação, da experiência e do tempo.

Embora recusasse os postulados de Aristóteles, acusando-o de depender da dedução como meio para alcançar o conhecimento, e encher o mundo com fictícias causas finais, Francis Bacon (1561-1526), de acordo com Tarnas (2000), insistia que a verdadeira base do conhecimento é o mundo natural e a informação que ele transmite por meio dos sentidos humanos. Portanto, ao propor o método dedutivo, Bacon ensinava que a busca do conhecimento deveria começar pela análise dos dados concretos da realidade e “então argumentar indutiva e cautelosamente para obter conclusões gerais com o apoio do empírico.” (apud TARNAS, 2000, p. 296).

Segundo Tardif (2007), nesse sentido, as atividades humanas podem ser compreendidas por meio de duas categorias de ações: as guiadas por normas que visam à conformidade a uma ordem de valores (Aristóteles) ou a realização de uma ordem de interesses e guiadas por objetivos axiológicos neutros (Bacon), que visam o domínio e o controle dos fenômenos do ambiente de vida (natural, social e humano). Ressalta-se que na primeira assertiva a ação provém da esfera da subjetividade, ou seja, “das normas às quais os atores aderem e dos interesses que eles defendem” (TARDIF, 2007, p.163) e a prática, ainda conforme Tardif (2007) é orientada em função de normas e interesses contingentes que dependem dos sujeitos; na segunda, a ação refere a um saber dos sujeitos que atuam sobre o conhecimento objetivo dos fenômenos, e, também, um saber sobre esta mesma ação, e a prática é baseada numa ciência objetiva, enquanto as ações são guiadas pelos critérios de êxito.

Portanto, a prática educativa consiste numa ação guiada por normas, como também numa ação técnica e instrumental com base num conhecimento objetivo. “Essas duas formas de ação exigem dois tipos de saber por parte dos professores: um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais.” (TARDIF, 2007, p.163).

4.2.3 Educação enquanto ação moral associada à emancipação da vontade

No ponto de partida das suas reflexões no que refere a educação, especialmente na obra “Sobre a Pedagogia”, é possível aproximar Kant (1704-1804) de Rousseau, especialmente no que tange ao papel do estudante no processo educativo. Kant, a exemplo de Rousseau, considera que o estudante não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar, pois se trata de desenvolver a razão prática e não a especulativa. No entanto, ao contrário de Rousseau, acredita que as disposições naturais dos seres humanos não se desenvolvem espontaneamente, pois estes não conseguem por si mesmos produzir as normas que devem orientar suas condutas. Nesse sentido, torna-se indispensável à ação educativa, embora suponha autonomia e liberdade, que alguém que foi educado tenha a capacidade de educar.

Na perspectiva kantiana, portanto, a educação consiste no processo de autoconstrução guiado por uma pedagogia que promova o esclarecimento associado à emancipação da vontade para que em todas as circunstâncias da vida as pessoas possam

eleger o que é correto, justo e bom, conforme leciona Tardif (2007). Ao mesmo tempo em que considera relevante para o processo educativo o papel do mediador, Kant (2002) faz distinção entre o professor e o educador: o primeiro ensina segundo os critérios e procedimentos definidos pela instituição educacional, o segundo atua em vista das demandas da vida individual e coletiva.

Embora haja uma razoável distância espaço-temporal entre Kant e Dewey (1859-1952), ambos produziram suas reflexões acerca das questões relacionadas à pedagogia e a educação no mesmo cenário marcado pela racionalidade científico-tecnológica que constitui a marca da modernidade. Na perspectiva de Kant, Dewey (apud BELTRAN, 2003) considera que não aprendemos a pensar, mas como pensar, pois somos guiados nas nossas operações de pensamento pela curiosidade (tendência para explorar o meio, pela experiência, origem do ato reflexivo) e pela sugestão (idéias primeiras, que surgem de modo espontâneo) e a ordem (que orienta as idéias rumo à conclusão). Assim, a capacidade humana da reflexão supõe uma sucessão controlada das idéias em uma ordem evolutiva e cumulativa.

Nesse sentido, o desenvolvimento do pensamento reflexivo requer a mediação do professor sobre o caráter e os procedimentos sociais do estudante, pois o conhecimento é produzido por meio da atitude intencional e sistematizado de investigação no locus de interação dos sujeitos do processo. Em decorrência, na perspectiva dos autores referidos, o professor deve pautar sua ação educativa nas ciências do comportamento e da aprendizagem, numa ação moral guiada por valores relacionados à ética, a autonomia e a dignidade.

No processo da aula, portanto, o professor precisa orientar-se pelas normas que interferem na ação educativa, tais como valores, regras, regulamentos e finalidades, bem como nas teorias científicas relativas ao ensino e a aprendizagem. Cabe ressaltar que Dewey (apud BELTRAN, 2003) considerava que a experiência, a reflexividade e a disposição para a pesquisa devem constituir características indispensáveis para o exercício da docência.

4.2.4 Educação enquanto interação atribuída ao diálogo

A educação enquanto interação, decorrente da importância atribuída ao discurso dialógico ou retórico, emerge na transição do século XX para o XXI, influenciada, dentre outros, pelas teorias da comunicação, embora, também herdeira da tradição grega, especialmente de Sócrates e, paradoxalmente, dos sofistas. Nessa perspectiva, a educação

decorre das interações dialógicas, pela importância atribuída à subjetividade e a opinião (*doxa*), ou seja, saber falar e saber argumentar em público, segundo as regras da retórica.

No entendimento de Sócrates (1996) a produção do conhecimento decorre da busca do inteligível que se materializa num conceito ou definição. O conceito, ou idéia geral sobre o fenômeno, é obtido pelo recurso ao processo dialógico por meio da indução. Esta estratégia socrática consiste em comparar saberes da mesma espécie, identificar os seus movimentos e as diferenças, evidenciar o que é comum, estável, permanente, para apreender o que lhes é essencial.

Nesse sentido, o diálogo, procedimento recorrente na pedagogia socrática, assume características distintas em função das peculiaridades do interlocutor. Frente a um adversário, Sócrates (1996) utilizava a ironia (*eiróneia*), ou interrogação, ou seja, assumia, inicialmente, a atitude humilde de quem precisa aprender, realizava uma série de perguntas com complexidade crescente até o contendor presunçoso admitir a sua ignorância. No caso dos discípulos, a estratégia utilizada pelo filósofo era a maiêutica (*maieutikós*), uma espécie de parto de idéias, ou seja, por meio de perguntas sobre o particular e o concreto induzia o seu interlocutor à elaboração de definições gerais do objeto em questão num engenhoso processo de descoberta e compartilhamento de saberes, conforme leciona Tardif (2007).

Para os sofistas, a quem Sócrates questionava o método de obtenção e uso do conhecimento, “a discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio pelo qual a própria formação ocorre e a finalidade da formação, que pode ser identificada através da aquisição de uma competência discursiva.” (TARDIF, 2007, p. 165). Ao defenderem o valor formativo da educação e da cultura, que não deve se resumir ao mero processo de aquisição de saberes, mas formar o homem como ser concreto, membro de uma comunidade com a qual partilha o mesmo ambiente social, os sofistas afastaram-se da tradição aristocrática que postulava os fatores inatos como determinantes na formação da competência humana. Concebiam que a pluralidade de culturas e de modos de pensar exerce influência decisiva na formação e modelagem do comportamento humano e, em decorrência, questionavam a universalidade do conhecimento e dos valores pela sua relatividade, de acordo com Tardif (2007).

Dispostos a discutir sobre todos os assuntos, os sofistas atribuíam à linguagem importância estratégica para o diálogo. No entanto, consideravam a linguagem como mera convenção, pois as palavras, destituídas do seu sentido corrente, tornam-se meios de persuasão, por isso a utilizavam nas suas contendas a ambigüidade para induzir os seus interlocutores a incorrer em contradições.

Nesse sentido, a dialética (*dialektikós*), onde o orador utiliza-se de estratégias de convencimento para defender determinada posição oposta a do seu antagonista, no caso dos sofistas pelo mero prazer da derrota do outro, transforma-se numa arte de manipulação de idéias. Para alcançar tal finalidade, os sofistas utilizavam-se da retórica (*rhetoriké*), reduzindo-a a arte de persuadir, independente das razões da causa em questão.

Portanto, embora por vias transversas, o *logos*, isto é, o saber pensar e o saber falar, está na origem da nossa tradição educacional. Porém, para Tardif (2007), não podemos reduzir o processo educativo, com sua complexidade e incertezas, as interações lingüísticas, ou seja, a competência comunicativa, devido à amplitude do conceito de interação.

De acordo com Tardif (2007, p. 166), “a interação ocorre quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros”. Nesse sentido, salienta o referido autor, que “o agir interativo não é orientado para o controle dos fenômenos do ambiente circundante, mas por um confronto com o outro” (2007, p. 166), que não é rígido, mas pode ser adaptado ao que se pretende alcançar.

Ressalta-se que as interações humanas são pautadas por normas sociais produzidas no contexto histórico-cultural das suas relações, negociadas e reinventadas no processo interativo. Essas normas definem expectativas recíprocas para os comportamentos (esperados, permitidos e proibidos) consensuados pelos usos e costumes culturalmente instituído, conforme Durkheim (2002). A relevância e o êxito das interações decorrem do reconhecimento subjetivo e consenso valorativo, sendo que sua violação gera sanções. Nesse sentido, a unilateralidade dessas ações, na perspectiva de Habermas (1989), produz um esvaziamento da ação comunicativa, gerando formas de sentir, pensar e agir fundadas no individualismo, na competição, no egoísmo, na exploração, que constituem a base dos problemas sociais na vida em sociedade contemporânea, cujas relações decorrem da lógica do mercado. Porém, por meio do diálogo, pautado na racionalidade comunicativa, os seres humanos têm a possibilidade de retomar o seu papel de sujeitos na construção do processo das suas vidas.

A interação evidencia o caráter dialético das ações educativas, pois, em aula, os esforços do professor em estimular o estudante nem sempre asseguram o seu interesse e a sua aprendizagem. Em decorrência, Wachowicz (1989), Libâneo (1990), Vasconcelos (1994), Saviani (1994), Pimenta e Anastasiou (2002) defendem a perspectiva relacional, com maior flexibilidade, mobilidade e complexidade, que requerem o compartilhamento de responsabilidades na produção do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem resulta do movimento dialético da síncrese (visão inicial, caótica, não elaborada) na direção da síntese

(visão elaborada do conhecimento sempre em movimento) que resulta da análise realizada pelo estudante na sua relação com os conteúdos, mediada pelo professor.

Nesse contexto, transformar os saberes historicamente produzidos em matéria de ensino, por meio dos conteúdos agrupados em disciplinas ou módulos na estrutura curricular, para mobilizar o educando a produção/construção do conhecimento, bem como vincular o processo formativo ao operacional, constitui uma das dimensões relevantes do papel da universidade e uma das dimensões da competência do professor.

4.3 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Embora exista (e resista) por vários séculos em lugares distintos, com níveis de desenvolvimento social, econômico e padrões culturais diversos, a universidade tem se ajustado, ao longo do tempo, ao contexto em que se insere, mantendo seu papel e função paradoxal de inovação e preservação do patrimônio intelectual da sociedade. O compromisso com o futuro manifesta-se na busca do desconhecido, do inédito, do desejado, cuja ocorrência vincula-se, embora não exclusivamente, às condições estruturais e espaço-temporal da sociedade em que está situada.

Mesmo que pareça paradoxal, o movimento da universidade ocorre na dialética entre a inovação e a preservação, a ruptura e a continuidade, a construção e a superação, pois precisa conviver com as demandas que impõem à modernização e o compromisso de proteger e preservar a identidade cultural dos povos. Nesse sentido, segundo Belloni (1992), a função e o compromisso da universidade tem sido a de gerar saber comprometido com a verdade, a beleza, a igualdade e a justiça que não se realizam de forma linear e homogênea, mas num contexto de dicotomias, pressões e demandas contraditórias.

O dilema adquire dimensões variadas quando confrontamos as expectativas da sociedade no que se refere à pesquisa (produção de conhecimento) e ao ensino (difusão/apropriação do conhecimento) e sua vinculação no processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, as demandas socioeconômicas requerem da relação entre a pesquisa e o ensino a produção de conhecimentos adequados à dinâmica do processo produtivo, formação de profissionais com perfis flexíveis, bem como os que a ela acorrem possuem a expectativa de usufruir dos resultados gerados pela educação de qualidade. De outro, temos a universidade, secularmente constituída, tendo que conviver com o imperativo

da expansão e diversificação de suas funções, bem como as expectativas pragmáticas em relação aos resultados da pesquisa e de suas ações de ensino e extensão. Nesta espécie de fogo cruzado encontra-se o professor desafiado a conciliar uma série de operações distintas no que refere a metodologia utilizada para a produção científica, o ensino e a extensão, porém similares do ponto de vista pedagógico.

De acordo com Zabalza (2004) e Veiga (2006), compete ao professor universitário o ensino, a pesquisa, a extensão, a administração de diversos setores da universidade, bem como a orientação acadêmica de monografias, dissertações, teses e, mais recentemente, a busca de financiamento, negociação de projetos e convênios, bem como as relações interinstitucionais.

Nogueira (1989), no que tange ao papel dos professores, reporta à reforma universitária ocorrida no Brasil em 1968, em decorrência do acordo MEC/USAID, que estabeleceu como princípio balizador da Educação Superior brasileira a indissociabilidade entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Tal princípio, na prática, no entendimento do referido autor, embora tenha produzido avanços na estruturação e consolidação da educação universitária no Brasil, transformou os professores em pesquisadores, tornando o ensino uma atividade secundária na escala de prioridades das atribuições dos docentes, bem como a sua desvalorização. Ao mesmo tempo, a priorização da pesquisa, afastada do ensino e da extensão, na formação e no exercício da docência universitária gerou a burocratização dos seus procedimentos e a perda qualitativa devido à adoção de critérios predominantemente quantitativos para avaliar a produtividade acadêmica.

O artigo 13 da LDBEN 9394/96 define como atribuições do professor a participação na construção do projeto pedagógico, a elaboração e execução do plano de ensino, o zelo pela aprendizagem dos alunos, a criação e implementação de estratégias para recuperar os alunos com dificuldades de aprendizagem, a participação em atividades de planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional promovidas pela instituição educacional que está vinculado.

No entanto, a formação para a docência na Educação Superior tem sido orientada para o aprofundamento dos saberes de determinada área de conhecimento relacionado ao exercício profissional ou para o domínio teórico/epistemológico em decorrência da extensão e complexidade do trabalho acadêmico, que tem na pesquisa o seu principal vértice. Já vimos, porém, que o exercício da docência requer dos seus profissionais não apenas o domínio dos conteúdos científicos da sua área de atuação, mas também os pedagógicos e os atitudinais, bem como a permanente atualização.

Da atuação do professor depende a razão de ser da universidade, ou seja, a produção e propagação do conhecimento por meio da pesquisa, do ensino e da extensão. De acordo com Bireaud (1995), a formação de professores para a Educação Superior se insere na complexidade do dilema entre a produção e a reprodução do conhecimento. Ressalta-se que o modelo pedagógico tradicional dominante, com foco na aula expositiva, na transmissão de conteúdos e nas formas de controle, legitimados pelo acervo da cultura universal, e os resultados das pesquisas validadas pelo paradigma que institui a ciência como critério para a produção da verdade instituída, ainda mantêm-se hegemônico nos sistemas educacionais.

Porém, conforme Santos (1997), tanto o modelo de pesquisa quanto o de ensino, centrados no paradigma tradicional/cartesiano, apresentam sinais de degradação, pois a própria idéia de universidade está em crise (de hegemonia, de legitimidade e institucional), fruto das contradições da modernidade. Tal constatação não constitui negação da importância do modelo de pesquisa e o de ensino para a produção e difusão dos saberes, mas postula situá-los na rede de relações complexas que caracterizam a produção, apropriação, difusão e aplicação do conhecimento. Nesse sentido, o campo científico e o pedagógico precisam incluir a riqueza da complexidade, das circularidades, e as racionalidades que constituem a trama e o drama dos saberes que compõem o mosaico que identifica e distingue os profissionais da docência universitária.

A responsabilidade, complexidade e amplitude das atribuições das Instituições de Educação Superior requerem investimentos crescentes no aperfeiçoamento dos seus profissionais que atuam na pesquisa, no ensino e na extensão. Conceber a Educação Superior como promotora e produtora do conhecimento, responsável pela formação de profissionais autônomos e, ao mesmo tempo, engajados, responsáveis, comprometidos com a sociedade, requer que essas instituições possuam em seus quadros professores com a competência necessária para o exercício da docência na sua amplitude, abrangência e complexidade.

No art. 52, e seus respectivos incisos, a LDBEN 9394/96 reitera que:

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 [...]: 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 (inciso I).

Quanto à docência, o referido artigo estabelece que as Instituições de Educação Superior devam possuir em seus quadros “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (inciso II); e “um terço do corpo docente em regime de tempo integral.” (inciso III).

Na prática institucional prevalecente, a formação do professor universitário ocorre no âmbito da pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com ênfase na dimensão técnico-científica da competência requerida para este nível da docência. A expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil remonta a década de 1970, cuja justificativa era formar professores com a qualificação necessária para atender a expansão da Educação Superior no Brasil.

No entanto, na organização curricular dos cursos de pós-graduação a formação para a pesquisa foi priorizada. Ressalta-se que os procedimentos de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação, sob o encargo da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), desde 1976, valorizam preponderantemente a produção acadêmica vinculada à pesquisa, em detrimento do ensino e da extensão.

De acordo com Gatti (2004), na organização curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a formação pedagógica é negligenciada em virtude da ênfase dada a disciplinarização do conhecimento. Nessa perspectiva,

as investigações, em determinado campo do saber, tornam-se insuficientes para enfrentar a articulação da docência com a pesquisa, levando a expressão tão repetida da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a tornar-se um refrão vazio, decantado sem o exercício da crítica. (GATTI, 2004, p. 433).

O art. 66 da referida LDBEN, em vigor, institui que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” O parágrafo único, do referido artigo, no entanto, corrobora que “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.” Pode-se depreender, então, que para o exercício da docência universitária a formação pedagógica torna-se irrelevante.

Em decorrência do laconismo do texto legal, e da sua omissão, como o explicitado no art. 65, ao estabelecer que “A formação docente, *exceto para a educação superior* [grifo meu], incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, os programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, na sua organização curricular, reservam pouco ou nenhum espaço para a formação pedagógica do docente.

Assim, com a destinação de carga-horária mínima voltada às questões didáticas, com oferta de disciplinas de metodologia de ensino, quase sempre optativas nos programas de mestrado e doutorado, os professores que atuam na Educação Superior, exceto os oriundos dos cursos de graduação/licenciatura, carecem de formação na área pedagógica. Cabe ressaltar que as licenciaturas habilitam professores para atuar no ensino fundamental e médio; portanto,

a formação pedagógica recebida nos cursos de Graduação não atende, necessariamente, as exigências metodológicas da Educação Superior.

4.4 O DILEMA ENTRE A PESQUISA E O ENSINO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.

As exigências relacionadas à formação pedagógica de professores da Educação Superior, no Brasil, como anteriormente referido, iniciaram concomitantes à expansão deste nível de educação, por meio da criação de faculdades isoladas, Centros de Educação Superior e novas Universidades, possibilitadas pelo estabelecido na LDBEN 9394/96, bem como as exigências do mercado de trabalho, com ênfase no saber-fazer. Ressalta-se, também, que este movimento de expansão quantitativa da Educação Superior delineou um novo perfil de estudante que ingressa neste nível educacional, muitos oriundos das classes populares, com as evidentes decorrências e repercussões no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, no de ensino.

A redução do ensino a mera transmissão de saberes, produzidos e sistematizados historicamente pela humanidade, por meio de exposição oral, de modo presumidamente magistral, tem contribuído para a sua desvalorização no processo de formação da competência humana e profissional. Nesse sentido, repensar o que seja ensinar e aprender torna-se urgente. Marc Durand (apud THERRIEN e LOIOLA, 2001) postula a compreensão do ensino como a ação complexa e articulada, com efeito de longo prazo, revestida da dimensão epistemológica primordial na formação da competência dos sujeitos, pois se ensina por meio de ações simbólicas e não sensório-motoras.

Reitera-se que o exercício da docência, em qualquer área do conhecimento, além do domínio dos saberes da área específica de atuação ou área técnico-profissional, implica no conhecimento de metodologias de ensino e o uso adequado de estratégias e recursos para o processo educativo. Torna-se, também, imprescindível que o professor conheça e utilize procedimentos e instrumentos adequados para a avaliação do desempenho do estudante nas ações que envolvem o ensino e a aprendizagem.

No entanto, como a avaliação de desempenho do professor universitário privilegia a produção científica, vide critérios da plataforma *lattes*, mesmo sem uma reflexão sistematizada que aproxime a pesquisa do ensino e da extensão, na formação do professor

prepondera a pesquisa alicerçada nos padrões de qualidade definidos nos programas de Pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, a qualidade do professor decorre da elaboração de projetos de pesquisa, de pesquisas em execução ou concluídas, das comunicações de resultados em eventos científicos indexados, de publicações em revistas especializadas e indexadas, de publicações de livros em editoras indexadas, dentre outras. A produção em aula, que identifica as ações que envolvem o ensino, pouco ou nada representa no currículo do professor.

Nessa perspectiva, os programas de Pós-graduação, enquanto *locus* da formação de professores para a Educação Superior, conforme art. 66 da LDBEN 9394/96, como acima referido, tendem a priorizar a pesquisa na sua organização curricular, pois decorre da mentalidade de que para ser um bom professor basta dominar o conteúdo de sua área de conhecimento e campo de atuação (art. 66, parágrafo único) ou ser um pesquisador. As concepções que embasam a referida opção, diretriz para a formação de professores para a Educação Superior, decorrem da demanda do mercado de trabalho (bons profissionais da área formam bons profissionais na área), da cultura universitária que tem na pesquisa a sua ação referente, bem como da exigência atual da legislação brasileira no que refere a Educação Superior na universidade.

Da maneira como a estrutura curricular dos cursos de Pós-graduação são arquitetadas, conclui-se que as agências formadoras compreendem que a oferta de uma disciplina da área da pedagogia, em geral denominada Metodologia do Ensino Superior, que na maioria dos referidos cursos é optativa, contempla a dimensão pedagógica necessária ao exercício da docência na universidade. As demais dimensões (estética, a política e a ética) da docência constituem temas transversais nos cursos de formação de professores para a Educação Superior ou são consideradas “naturalmente” desenvolvidas durante o curso por meio dos conteúdos e das estratégias de ensino adotadas nas diversas disciplinas que contemplam saberes específicos da área de formação.

Por outro lado, Berbel (1994) assevera que, com raras exceções, a Metodologia do Ensino Superior, quando ministrada nos cursos de pós-graduação, tende a reproduzir as temáticas das disciplinas pedagógicas desenvolvidas nos cursos graduação/licenciatura. Em decorrência, assumem um caráter prescritivo e normativo com ênfase nos aspectos pragmáticos da atividade docente em sala de aula, ou seja, o trabalho nesta disciplina, na pós-graduação, reduz-se a orientações aos futuros professores sobre o uso de estratégias e recursos didáticos como suporte para a apresentação dos conteúdos aos estudantes.

Nesse sentido, a docência universitária, na avalanche gerada pelas inovações científico-tecnológicas, que impõem um novo paradigma de aprender e ensinar, ainda se resente, em termos de formação, do apego epistemológico, político e pedagógico ao paradigma tradicional. O risco é o da polarização entre teoria/prática, conteúdo/forma, ensino/pesquisa, titulação/sem titulação, participação/compromisso na construção e execução do Projeto Pedagógico em aula nas disciplinas dos cursos de graduação.

No entanto, embora bastante restrita, pelo seu caráter paliativo e discriminador, pois contempla apenas os bolsistas do CNPq, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio da Portaria nº 9/2000, confirmada pelas portarias nº 65 de 11/11/2002 e nº 21 de 05/06/2003, estabeleceu a obrigatoriedade de estágio de docência nos cursos de graduação para os bolsistas do *stricto sensu*. O período mínimo previsto para o Estágio Docência é de um semestre para os bolsistas de Mestrado e dois semestres para os bolsistas de Doutorado. O tempo mínimo de duração do referido estágio é de trinta e duas horas, no semestre, para o estudante de Mestrado e de sessenta e quatro horas para o de Doutorado. Porém, o que prepondera, no que tange a formação do professor para a docência na Educação Superior, pela ausência de diretrizes para a formação pedagógica, que contemple todos os Programas, como requisito para o efetivo exercício desta profissão neste nível de educacional, é o peso significativo do papel da experiência na constituição da prática profissional.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), Cunha (2006), Tardif (2007), muitos professores ingressam na docência universitária com inúmeras lacunas no domínio do conhecimento pedagógico que se evidenciam na atuação, especialmente no que se refere à adoção e utilização de metodologias e estratégias de ensino e no uso dos recursos didáticos de apoio a aula neste nível educacional.

Na Educação Superior, de acordo Pimenta e Anastasiou (2002), os professores são recrutados com bagagem de conhecimentos necessária nas suas respectivas áreas de atuação e/ou de pesquisa, porém sem, necessariamente, os saberes que embasam a ciência da educação. Deve-se considerar, ainda, que a pesquisa, o ensino e a extensão na Educação Superior orientam-se por princípios e procedimentos que devem ser agregados por aqueles que se propõem realizá-la no processo de formação para tal finalidade.

Nessa perspectiva, Tardif (2007, p.286) enfatiza que a prática da docência, especialmente a universitária, não pode ser compreendida “como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela [...]. Ela torna-se um espaço original e relativamente

autônomo de aprendizagem e de formação [...], bem como um espaço de produção de saberes e práticas inovadoras”.

Somando-se às exigências de competência requeridas pela ação docente, a velocidade da produção do conhecimento e sua divulgação em tempo real, que os meios eletrônicos possibilitam, percebe-se que não cabe mais um professor como mero transmissor de informações. O profissional docente que atua na Educação Superior precisa ser um pesquisador, no sentido que melhor o caracteriza, ou seja, possuidor de espírito inconformista que o impulsiona a “investigar” não apenas a área técnico-científica de sua formação acadêmica e de atuação, mas, sobretudo, sua prática pedagógica enquanto professor.

Pereira, corroborando esta idéia, afirma que:

Os formadores precisam ser também, pesquisadores, para poderem tratar o conteúdo como um momento no processo de construção do conhecimento, ou seja, trabalhar o conhecimento como objeto de indagação e investigação. Precisam ser, finalmente, investigadores de sua própria ação de formadores, dos processos de formação, investigadores de seu próprio processo de ensino. (1999, p. 119).

É a vivência desta cultura universitária de investigação que proporciona, no acadêmico, a postura investigativa. Contudo, para que esta cultura se instaure, é necessário que o professor trabalhe em suas aulas, isto é, que a ação didática organizadora da docência seja a da investigação. Portanto, é preciso que o professor estruture o seu fazer pedagógico de maneira a favorecer o desenvolvimento do senso crítico, a capacidade de iniciativa, a habilidade para construir novos conhecimentos, bem como a de investigar, analisar e interpretar a realidade social e a produção científica.

Portanto, conforme Tardif (2007, p.36), “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Esses saberes, que constituem a competência do professor para o exercício da docência manifestam-se, segundo RIOS (2008), por meio das dimensões: técnica (domínio dos saberes a ensinar e como ensinar); estética (articular o domínio intelectual com a sensibilidade na busca da excelência); política (organizar os meios em virtude das finalidades, bem como criar condições objetivas para alcançá-las); e ética (indagar sobre os meios utilizados e os fins a serem alcançados em consonância com a dignidade humana).

Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou (2002) consideram que a formação de professores deve contemplar os saberes próprios da área de atuação do professor (para ensinar é preciso saber o que e para que ensinar), os saberes relacionados ao como ensinar, ou seja, os pedagógicos, os saberes didáticos que possibilitam a articulação entre as teorias de ensino e de

aprendizagem com a contextualização para que ocorra a transposição didática, bem como tratar dos saberes relacionados a experiência do sujeito professor, isto é, de como se constrói a competência profissional ao longo da vida.

Tardif (apud CUNHA, 2006) leciona que “Os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos [...] que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com o seu trabalho.”

Nesse sentido, o professor, ao refletir sobre sua própria prática docente é que poderá reencaminhá-la segundo as características e peculiaridades próprias das circunstâncias em que atua em virtude das expectativas em relação ao trabalho que está sendo desenvolvido e seus propósitos. Neste re-encaminhamento permanente reside à possibilidade do novo, da transformação que, não se deixando aprisionar nas amarras do dogmatismo, do certo e do acabado, possibilita a “cultura investigativa” necessária ao exercício da docência na Educação Superior.

Quando os professores realizam a crítica sobre a forma como organizam didaticamente a docência, abrem à possibilidade para o re-planejamento de suas ações educativas e a re-estruturam na busca do, até então, não pensado. Para modificar a prática, é necessário transformar a maneira como se vê a realidade; é preciso “ver diferente”, “pensar diferente” do até então visto e pensado.

4.5 DA NECESSIDADE DE REPENSAR A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAREM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO.

O trabalho dos professores, particularmente os que atuam em aula, constitui o eixo norteador e referência para todas as suas ações educacionais nas Instituições de Educação superior. Nesse sentido, a formação de profissionais professores deve ser a preocupação primordial e prioritária.

A expansão contínua da Educação Superior tem provocado o aumento da demanda por professores que, nesse momento, não existem em número e formação adequada para tal. A LDBEN Nº 9394/96, que define as diretrizes para a educação nacional, bem como o Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, estabelecem a titulação em nível de Pós-graduação como requisito para a docência na Educação Superior e estipulam

tempo e percentuais para que as instituições que atuam neste nível educacional se organizem e cumpram as determinações legais.

O Plano Nacional de Educação (2001-2010) elenca, dentre suas metas, a necessidade de estimular, com recursos federais e estaduais, as Instituições de Educação Superior a constituírem programas especiais de titulação e capacitação de docentes, desenvolvendo e consolidando a Pós-Graduação no Brasil. No entanto, os programas de Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, nas suas respectivas organizações curriculares, como referido anteriormente, via de regra reservam pouco espaço para a prática da docência, com uma carga-horária mínima voltada à metodologia de ensino. Em decorrência, os docentes da Educação Superior precisam de formação complementar na área pedagógica, que, via de regra, é oferecida pela instituição educacional que os contrata.

Embora enfatize a necessidade de inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas sociais decorrentes dos padrões culturais, o Plano Nacional de Educação (2001-2010) não sinaliza se essa exigência refere-se à formação de professores para atuar na Educação Básica ou na Educação Superior. Ressalta-se que o referido documento também preconiza a necessidade da generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Superior.

Em decorrência do ecletismo das recomendações para a formação de professores, gerando lacunas e impasses no desenvolvimento de políticas efetivas para a qualificação dos profissionais que atuam nos cursos de graduação, bem como a necessidade de atualização permanente, as Instituições de Educação Superior encontraram como paliativo a criação de programas de formação pedagógica para os seus professores. Porém, as ações dos denominados programas de capacitação limitam-se, em geral, a atividades pontuais demandadas de diagnóstico das dificuldades dos professores na condução pedagógica do processo educativo em aula.

Como estas ações desenvolvidas nas Instituições de Educação Superior não suprem a real necessidade de formação em sua abrangência, ainda é necessário que os organizadores do sistema educacional brasileiro definam claramente as atribuições dos cursos de Pós-graduação no que refere a formação para docência em sintonia com o perfil desejável para os professores que atuam nos cursos de graduação.

No entanto, dentre muitas iniciativas realizadas por diferentes Instituições de Educação Superior, nas mais diversas regiões do Brasil, apresento duas experiências que caracterizam alternativas em relação à formação de professores para a Educação Superior.

Refiro a proposta implementada pela Universidade de São Paulo (USP), uma IES do setor público, e a da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), uma instituição pública de caráter privado.

4.5.1 A alternativa proposta pela Universidade de São Paulo (USP) para a formação inicial de professores para a Educação Superior.

Para o exercício da docência, os professores precisam de meios que lhes permitam a realização efetiva da pesquisa da própria prática para agregar conhecimentos necessários à compreensão e aprimoramento da ação docente. De acordo com Pimenta e Anastasiou, a formação docente precisa ser estruturada e orientada na perspectiva do reconhecimento da “capacidade desses profissionais de decidir, de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas.” (2002, p.264). No entendimento de Demo (2000), o professor que dispõe de conhecimentos e práticas sempre renovadas sobre o processo de ensino e de aprendizagem está mais qualificado para promover a aprendizagem e assegurar o direito de aprender do estudante.

Nessa perspectiva, a Reitoria da Universidade de São Paulo (USP) criou o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE/USP), regulamentado pela Portaria GR 3.588, de 10 de maio de 2005, com a finalidade de aprimorar a formação dos seus estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), em quaisquer das suas Unidades, para o exercício da docência universitária. O referido Programa contempla duas etapas: a da “Preparação Pedagógica” e a do “Estágio Supervisionado em Docência”.

A etapa de “Preparação Pedagógica”, que assume características distintas, conforme o modelo de organização curricular, em cada Unidade da USP em que é oferecida, compreende três modalidades: a) uma disciplina de Pós-Graduação, com créditos correspondentes a estrutura do Programa em que está situada, e conteúdos que abordam questões relativas à Educação Superior; b) um conjunto de conferências, com especialistas na área da educação, sobre questões relacionadas à Educação Superior; c) um núcleo de atividades, compreendendo discussões sobre estrutura e organização curricular, ementas de disciplinas, planos de ensino e preparo de material didático, coordenadas por professores da Instituição.

O “Estágio Supervisionado em Docência”, segunda etapa do PAE/USP, é realizado, com exclusividade, pelos estudantes que concluíram a “Preparação Pedagógica”, em disciplinas oferecidas regularmente nos cursos de Graduação, com carga horária de seis horas semanais. Esta etapa consiste na participação do estudante da Pós-graduação em atividades didático-pedagógicas desenvolvidas em aula nos cursos de Graduação oferecidos nas Unidades da USP. Supervisionado pelo professor da disciplina – que não é necessariamente o seu orientador –, o estudante desenvolve em aula, uma série de ações pedagógicas, tais como, seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos, discussões de tópicos de conteúdos específicos da disciplina, participação em plantões para a elucidação de dúvidas dos alunos da graduação, elaboração e aplicação de exercícios e provas.

De acordo com as diretrizes do PAE/USP, no que diz respeito às condições para a participação no Programa, poderão se candidatar estudantes regularmente matriculados nos programas de pós-graduação, mestrado e doutorado, desta Universidade, em quaisquer das suas Unidades, desde que respeitados os critérios definidos pelas comissões coordenadoras dos Programas de Pós-Graduação. A participação no Programa de Aperfeiçoamento de Ensino é opcional aos estudantes de Pós-Graduação da USP. No entanto, no caso dos bolsistas da CAPES a matrícula no Programa torna-se obrigatória, pois atende às exigências de “estágio supervisionado” estabelecido por Portaria da referida Agência, conforme referido, que coordena e supervisiona os programas de formação de pessoal habilitado para desenvolver atividades de docência na Educação Superior.

Conforme as diretrizes do PAE/USP, a etapa da “Preparação Pedagógica” poderá ser oferecida uma vez ao ano ou a cada semestre, dependendo das condições logísticas da Unidade e da demanda dos seus estudantes de Pós-graduação. No entanto, o próprio regulamento dispõe sobre a importância da regularidade do seu oferecimento. O documento referido enfatiza, ainda, que esta etapa deverá ocorrer anteriormente ao “Estágio Supervisionado em Docência”. De acordo com o estabelecido no documento em questão, a exigência da participação neste processo de formação pedagógica também abrange os egressos dos cursos de licenciatura, pois estes preparam o professor para o exercício da docência no Ensino Fundamental e Médio, por isso não substituem a etapa da “Preparação Pedagógica”, que é destinada à docência na Educação Superior.

Ressalta-se que aos concluintes das atividades referentes às modalidades B (participação comprovada em um conjunto de conferências, com especialistas na área da educação, sobre questões relacionadas à Educação Superior) ou a C (participação com aproveitamento em um núcleo de atividades, compreendendo discussões sobre estrutura e

organização curricular, ementas de disciplinas, planos de ensino e preparo de material didático, coordenadas por professores da Instituição), conforme diretrizes do PAE/USP, poderá dar direito ao estudante a créditos especiais, a critério da Comissão de Pós-Graduação, de acordo com o Regimento da Pós-Graduação. A estruturação desta etapa de formação, o acompanhamento e a avaliação de desempenho do estudante são da competência da Comissão Coordenadora do PAE/USP na Unidade onde forem executadas as ações pertinentes a “Preparação Pedagógica”.

A oferta do “Estágio Supervisionado em Docência” ocorre a cada semestre letivo, com publicação do edital de inscrições no Diário Oficial do Estado de São Paulo, permanecendo abertas pelo prazo de vinte dias. Para o primeiro semestre de cada ano, o processo seletivo deverá ocorrer nos meses de outubro/novembro, com data de entrega à Comissão Central em 30 de novembro do mesmo ano. No caso do segundo semestre, o processo seletivo ocorre nos meses de abril/maio, com data de entrega das inscrições à Comissão Central em 10 de junho para que proceda a seleção dos candidatos. Poderão inscrever-se alunos de pós-graduação de Unidades diferentes daquelas onde a disciplina de graduação é ministrada, respeitados os critérios estabelecidos pela Comissão de Pós-Graduação da Unidade onde o estudante estiver matriculado. Cada estudante poderá realizar o estágio supervisionado em apenas uma disciplina por semestre.

No ato da inscrição para a etapa do “Estágio Supervisionado em Docência”, que deverá ser feita na Unidade responsável pela oferta da disciplina de Graduação, o estudante deverá apresentar: a ficha de inscrição preenchida e assinada; ficha atualizada que comprove a sua situação discente; comprovante da realização da etapa da “Preparação Pedagógica”; bem como o plano de trabalho elaborado pelo(s) responsável (eis) pela disciplina de Graduação, a ser oferecida no semestre letivo seguinte, na qual será realizado o estágio. Neste plano deverão constar às ações a serem executadas pelo pós-graduando durante o período de duração do estágio de docência.

De acordo com regimento do PAE/USP, a seleção dos candidatos para participar do “Estágio Supervisionado em Docência” é feita pela Comissão Coordenadora do PAE/USP na Unidade responsável pelo oferecimento das disciplinas de Graduação. Ressalta-se que seleção das disciplinas onde serão realizadas atividades de estágio requer a aprovação da Comissão de Pós-Graduação. Os critérios para a seleção dos candidatos ao Estágio Supervisionado são estabelecidos pela Comissão Coordenadora do PAE/USP acompanhado de toda a documentação exigida de cada candidato no momento da inscrição nesta etapa do Programa.

A relação dos candidatos selecionados em cada Unidade é encaminhada à Comissão Central do PAE/USP até 10 de junho e 30 de novembro, nos semestres respectivos, para aprovação, instruída em processo, no qual constam: edital de abertura de inscrição publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo; relação de disciplinas ofertadas para o PAE/USP, nas quais os candidatos selecionados realizarão as atividades relacionadas ao Estágio supervisionado; relação dos estagiários classificados, comprovante de vínculo com a USP e respectivo Programa de Pós-graduação; comprovante de participação na fase de “Preparação Pedagógica, indicando a modalidade realizada; indicação da disciplina e Unidade onde o Estágio supervisionado será realizado. Além dos documentos relacionados, no processo constam os critérios utilizados pela Comissão Coordenadora do PAE/USP para a seleção dos candidatos, com a devida aprovação do Centro de Pós-graduação, bem como documento comprobatório da aprovação pelas comissões referidas da relação dos estudantes de cursos de pós-graduação que irão desenvolver o estágio.

A supervisão do estágio de docência, a ser desenvolvido pelo estudante de Pós-graduação, será realizada pelo professor da disciplina de graduação onde o pós-graduando irá desenvolver as ações pedagógicas planejadas. Embora a função de supervisor da atividade de estágio esteja desvinculada da orientação para a formação acadêmica do pós-graduando, o regimento da PAE/USP admite que o supervisor do estágio seja o orientador, caso coincida que esta atividade seja realizada na turma em que o orientador exerce a docência. Cabe ao supervisor orientar e acompanhar as atividades desenvolvidas pelo pós-graduando no estágio.

O pós-graduando ao concluir a etapa do “Estágio Supervisionado em Docência” deverá elaborar um relatório detalhado de todas as atividades didático-pedagógicas desenvolvidas durante o período de realização do estágio. Este relato das atividades será encaminhado à Comissão Coordenadora do PAE/USP na Unidade onde desenvolveu as atividades relacionadas a esta etapa da sua formação para a docência universitária. O supervisor do estágio, por sua vez, encaminhará o resultado da avaliação de desempenho do estagiário à referida Comissão, que apreciará o relatório do estudante e a ficha de avaliação encaminhada pelo professor da disciplina onde foi realizado o estágio, concluindo pela aprovação ou reprovação do estagiário. O critério para a aprovação ou reprovação será o cumprimento das atividades realizadas em consonância com o que foi discriminado nos planos encaminhados e avaliados quando da seleção do pós-graduando para o Estágio Supervisionado.

O regimento do PAE/USP admite que a Comissão possa se valer de assessores para realizar a avaliação do processo de estágio. Os relatórios reprovados serão devolvidos

aos estagiários para serem refeitos. Caso não ocorra a reelaboração do referido relatório, o pós-graduando perderá o direito ao certificado e não poderá participar de uma nova seleção. Estudantes bolsistas da CAPES, se reprovados, deverão repetir o estágio, sem remuneração, para cumprir o estabelecido pela referida Agência.

Convém ressaltar que os estudantes selecionados para o “Estágio Supervisionado em Docência” poderão contar com auxílio financeiro mensal, sendo que cada Unidade da USP é contemplada com certo número de cotas definido pelo Presidente da Comissão Central do PAE/USP, ouvida a referida Comissão. O referido auxílio será preferencialmente concedido ao estudante que está realizando o Estágio Supervisionado em Docência pela primeira vez, conforme estabelece o regimento do Programa. No entanto, o mesmo benefício poderá ser concedido, conforme estabelece o referido o regimento, por quatro semestres aos estudantes que desejarem estagiar em diferentes disciplinas que contemplam o campo da sua formação e futura atuação profissional da docência na Educação Superior, respeitadas as normas da Portaria que regulamenta o PAE/USP.

A conclusão da etapa de formação para a docência na Educação Superior referente ao “Estágio Supervisionado em Docência”, com aproveitamento, dará ao estudante de Pós-graduação o direito de receber um certificado de participação no Programa, como também, a critério do Programa de Pós-graduação em que está vinculado, 20% de créditos mínimos exigidos para o cumprimento da carga horária do curso que estiver realizando, conforme estabelece o artigo 66 do Regimento de Pós-Graduação da USP.

O desligamento da etapa de Estágio Supervisionado, antes do prazo estabelecido, decorrerá de: trancamento de matrícula, abandono ou conclusão do curso de Pós-Graduação; não cumprimento da carga-horária firmada no termo de compromisso quando da seleção para o estágio, bem como a não realização plena das ações didático-pedagógicas, relacionadas ao estágio, previstas no plano de atividades. Em caso de interrupção ou desligamento do pós-graduando do Estágio Supervisionado, a Comissão Central do PAE/USP deverá ser informada imediatamente. Nestes casos, o estagiário perde o auxílio financeiro mensal recebido. O regulamento do Programa enfatiza que a devolução dos recursos, pelos desistentes, é da competência do Centro de Pós-Graduação da Unidade onde o estudando estava realizando as atividades de Estágio Supervisionado.

4.5.2 A proposta da UNISUL para a formação inicial de professores para a Educação Superior.

A realidade da Educação Superior, no que diz respeito aos que atuam em cursos de Graduação, aponta para o fato de que estes docentes são recrutados, via de regra, junto ao mercado de trabalho específico, sendo critério básico a sua capacidade técnica na área do exercício profissional. Contudo, ainda que detentor de um corpo de conhecimentos especializados, este profissional, quando guindado à profissão docente, nem sempre apresenta os atributos específicos necessários e desejados para esta outra profissão. Diante desta realidade, constata-se que o exercício da docência destes professores tem por base preponderante a imitação do tipo de docência que tiveram, quando da sua formação.

Em decorrência, as instituições de Educação Superior têm individualmente procurado capacitar pedagogicamente seus professores por meio de programas de formação pedagógica, como é o caso da UNISUL, que iniciou em 1988 com a oferta de palestras e mini-cursos voltados à formação pedagógica dos seus professores. De atividades pontuais a iniciativa foi sistematizada e, em 2004, teve origem o Programa de profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da UNISUL. Durante as ações de formação pedagógica do referido Programa, ainda que não esperado, professores de vários campos do saber que atuam na nesta instituição manifestaram interesse em realizar um curso, em nível de Pós-graduação, voltado especificamente para a formação pedagógica.

Diante deste fato, e sem inviabilizar o Programa de Formação Continuada, foi desenvolvido pelo grupo de trabalho do Programa, vinculado a Diretoria de Graduação, que integrava, na época, a Pró-Reitoria Acadêmica, um Projeto Pedagógico de Curso *Lato Sensu* para a formação pedagógica de professores de diversas áreas de conhecimento para atuar na Educação Superior. O propósito do referido curso era o de atender a demanda de qualificação profissional da comunidade acadêmica interna, bem como de profissionais com formação universitária, externos a instituição, que aspiram à carreira de docência em nível superior.

O projeto deste curso de formação para a docência na Educação Superior foi concebido como atividade de extensão e sua aplicação decorre de parceria entre a Pró-Reitoria Acadêmica e as congregações de curso da UNISUL, “sempre que houver interesse”, conforme descrito no Projeto Pedagógico do mesmo. Nesse sentido, o curso tem como objetivo formar profissionais-professores das diferentes áreas de conhecimento, para atuarem na Educação Superior, na perspectiva da construção do conhecimento, ao invés de sua simples reprodução.

Tendo como referência o Projeto Pedagógico Institucional da UNISUL (2002-2009), o referido curso *lato sensu* de formação pedagógica para a educação superior, tem

como propósito, conforme descrito em seu projeto, formar o professor com as seguintes competências: reconhecer-se e ser reconhecido como liderança intelectual, consciente da complexidade de sua função na apropriação, difusão, re-construção do conhecimento científico; organizar a ação didática de forma contextualizada, estabelecendo as inter-relações entre as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando ao acadêmico apreender a realidade, numa visão de totalidade; realizar a docência com conhecimentos didático-metodológicos que lhe permitam refletir sobre sua prática pedagógica, problematizando-a e buscando inová-la; utilizar, como potencialidades didáticas, as novas tecnologias, que não substituem a interação pessoal na construção do conhecimento, mas a complementam; vincular, na atividade pedagógica, a teoria e a prática; utilizar a avaliação diagnóstica e processual, nas situações de aprendizagem; manter-se informado e com postura crítica e criativa frente as políticas de educação superior.

Para que o futuro professor possa desenvolver as competências referidas, o curso está organizado, metodologicamente, na forma modular, com o propósito de superar a fragmentação imposta pelo desenho curricular em grade, com a orientação dos estudos por meio de uma metodologia investigativa, conforme descrito no seu Projeto Pedagógico. Os módulos que compõem a estrutura curricular são assim denominados: Fundamentos históricos e epistemológicos da educação (Módulo I); Fundamentos metodológicos da pesquisa em educação (Módulo II); Metodologia e organização didática da educação superior (Módulo III); e Docência na Educação Superior: do planejamento à reflexão sobre a prática (Módulo IV).

Os quatro módulos são desenvolvidos conforme a seguinte sistemática: nos módulos I, II e III são ministrados por um ou mais professores, conforme os temas/conteúdos elencados. Nestes módulos são discutidos pelos professores, no âmbito dos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, os temas que servirão de base para o planejamento das ações a serem desenvolvidas, inclusive com a participação dos professores que atuarão no Módulo IV, estabelecendo os nexos necessários entre as áreas de conhecimento que os compõem. Cada professor ministrante, envolvido nos referidos módulos, ocupa, em aula, parte da carga horária destinada ao módulo, conforme as características (abrangência, complexidade...) dos tópicos a serem trabalhados. Recomenda-se que sejam utilizados procedimentos metodológicos diferenciados nos diversos tópicos, e que as estratégias sejam explicitadas aos estudantes como conteúdo do curso.

O módulo IV que inicia paralelo aos módulos I, II e III prevê um professor orientador para cada dez alunos. Aos professores orientadores compete planejar a execução do

trabalho didático-pedagógico em conjunto, e aos quais caberá: realizar a investigação dos conhecimentos pedagógicos, no sentido de identificar o que os estudantes conhecem-desconhecem; indicar/elaborar com os estudantes/professores o plano de estudos individuais; supervisionar a formação de grupos de estudos por temas que os estudantes/professores necessitam apreender como meio para a elaboração do projeto de docência que irão desenvolver em disciplinas dos cursos de Graduação; indicar textos para leituras que supram as necessidades constatadas; promover a discussão dos textos para a elucidação de conceitos e/ou princípios envolvidos; organizar e sistematizar as discussões, tendo em vista a elaboração e a complementação do referencial teórico-metodológico do projeto de docência; retomar, reencaminhar leituras, estudos, discussões sempre que julgar necessário; promover, evidenciar, demonstrar as inter-relações e o sentido de complementação necessária aos estudos das diferentes áreas do conhecimento entre si; realizar orientações e acompanhamento coletivos, atendendo as manifestações e dificuldades dos alunos; orientar a elaboração do projeto de docência e de investigação; acompanhar todas as etapas de estudos, discussões, planejamento, organização, aplicação, análise e avaliação do projeto de docência no ensino superior; acompanhar a docência do aluno, conforme projeto de docência; orientar/acompanhar a elaboração do relatório final da pesquisa.

Atendendo aos princípios da LDBEN, no que se refere à construção coletiva dos projetos de curso, esta experiência de planejamento coletivo possibilitará ao futuro professor a superação do trabalho docente individualizado. Proporcionará, também, experiências de interdisciplinaridade, viabilizando um processo mais efetivo de acompanhamento da execução do projeto de docência pelos professores do módulo IV. No entanto, cada estudante/professor deve individualmente vivenciar/praticar a docência em aula durante o período de execução do Projeto, sob a supervisão do professor da disciplina da Graduação e/ou do professor do módulo IV.

A atividade prática, ou seja, o Projeto de Docência, a ser sistematizada no módulo IV, será realizada em 30 horas, em cursos de Graduação da Unisul, como atividade de extensão, com calendário consensuado entre o professor do Módulo IV, a coordenação do Curso de interesse no tema e o estudante/professor que irá ministrá-la. Estas atividades poderão ser planejadas por grupo de até 5 alunos, em torno do objeto de estudo relativo à sua área de formação profissional, porém a execução será individual.

O trabalho de conclusão de curso será uma monografia sobre temática relacionada à ação docente, utilizando subsídios teóricos e práticos obtidos na elaboração e aplicação do Projeto de Docência e a reflexão sobre a própria prática. O trabalho monográfico, portanto,

contempla o Projeto de Docência, atividade central do módulo IV, e tem como objetivos: aprofundar e sistematizar conhecimentos pedagógicos nos seus aspectos cognitivos (científico e técnico), sócio-afetivo e ético-morais; possibilitar a análise crítico-criativa da experiência prática e reflexiva da docência no ensino superior; contribuir para a ampliação do acervo de conhecimentos referentes à aula na universidade.

Durante o processo de elaboração da monografia, o estudante/professor é orientado por um dos professores do módulo IV, com titulação mínima de mestrado e formação na área em que é desenvolvido o trabalho monográfico, conforme o estabelecido no artigo 84, parágrafo único da Resolução CÂM-GES Nº 38/03, de outubro de 2003. As orientações acontecem por meio de encontros coletivos e individuais, no mínimo seis, programados pelo professor-orientador.

O trabalho monográfico será avaliado pelo professor orientador e outro designado pela Coordenação do Curso com formação na área pedagógica. Cada avaliador atribuirá uma nota, numa escala de zero a dez, que serão somadas e divididas por dois. A média final para a aprovação deverá ser igual ou superior a 7,0 (sete). Este valor será transformado em conceito, respeitada a equivalência expressa no documento Fundamentos e Regulamentação da Pós-Graduação na Unisul, artigo 78, capítulo VII. Será aprovado o estudante/professor que obtiver conceito final igual ou superior a “C”. Caso o aluno obtenha conceito inferior a “C”, na monografia, ele poderá reapresentá-la no prazo de 30 dias, conforme artigo 83, parágrafo único da Resolução CÂM-GES nº 38/03 de outubro de 2003. O acadêmico terá um prazo máximo de 18 meses para a conclusão do curso e um prazo mínimo de doze meses, sendo que os créditos teóricos que compõem os módulos I, II e III deverão ser realizados no calendário previsto.

Nesse processo compete ao aluno: participar dos encontros programados pelo professor-orientador, respeitando as datas e prazos estabelecidos; responsabilizar-se pela qualidade e relevância do trabalho, seguindo as normas atualizadas de ABNT; comprometer-se com o desenvolvimento das atividades e reformulações acordadas com o professor-orientador; responsabilizar-se pela adequação da escrita do trabalho ao padrão culto da língua portuguesa; responsabilizar-se pela re-elaboração do trabalho, caso seja solicitado pelos avaliadores e devolução no prazo previsto.

Ao professor orientador compete: elaborar o cronograma de atendimento, acompanhamento dos alunos, incluindo a apresentação dos resultados da monografia; apresentar a coordenação do curso cronograma de trabalho, discriminando encontros coletivos e individuais de atendimento dos alunos; responsabilizar-se e zelar pela qualidade científica,

técnica e ética do trabalho monográfico, elaborado pelo aluno; participar na avaliação do resultado (produto) apresentado pelo aluno; supervisionar, quando necessário, a re-elaboração do trabalho monográfico.

A avaliação do aproveitamento dos alunos, no curso, é realizada por módulo, compreendendo: a) o processo: por meio de diagnóstico constante realizado pelos professores para proceder às indicações de leituras/estudos/discussões/investigações necessárias à formação do profissional docente e, assim, subsidiar a produção de trabalhos científicos que demonstrem aproveitamento nos estudos realizados e ofereça fundamentos teórico-metodológicos para a elaboração e aplicação do Projeto de Docência; b) produto: pelo planejamento e aplicação do Projeto de Docência e sua análise conclusiva sistematizada em trabalho monográfico. Como sistemática de acompanhamento e avaliação recomendam-se: Reuniões com os docentes para o planejamento e execução das atividades pedagógicas; Contatos regulares com os docentes e alunos, para avaliar o nível de satisfação em relação às atividades desenvolvidas no curso; Aplicação de questionários de avaliação, ao final de cada módulo.

Para a edição de 2008 do Curso *Lato Sensu* “Docência na Educação Superior”, em consonância com a Resolução G.R. nº 33/2006 – 4, foi lançado o edital nº 129/2008 de concessão de bolsa para capacitação acadêmica no curso de pós-graduação *lato sensu*, visando formar profissionais-professores das diferentes áreas de conhecimento, para atuarem na educação superior. Foram disponibilizadas trinta bolsas de estudo, no valor integral do curso, sendo quinze para os inscritos na turma do campus de Tubarão e as outras quinze para os professores inscritos para realizar o curso no campus de Florianópolis/Palhoça.

De acordo com o referido Edital, as bolsas foram disponibilizadas aos funcionários que atuam como docentes na Unisul, preferencialmente os que não tiveram formação pedagógica nos seus cursos de graduação e de pós-graduação. Como critério de classificação, em decorrência da diferença entre o número de candidatos e o das bolsas oferecidas, considerou-se a média da carga horária alocada nos dois semestres anteriores ao início do curso. Os professores beneficiados com a bolsa que não concluíam o curso devem ressarcir a universidade os custos do investimento.

4.6 DA NECESSIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As universidades, como inúmeras vezes reiteradas neste estudo, constituem organizações essenciais para a realização das aspirações nacionais e internacionais no campo do desenvolvimento humano, econômico científico e tecnológico. Nesse sentido, a responsabilidade, a complexidade, a amplitude de sua atuação e as suas atribuições históricas requerem investimentos crescentes na formação continuada e no aperfeiçoamento dos seus profissionais que atuam no ensino, na pesquisa e na extensão.

Segundo os anais da Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris, entre 5 a 9 de outubro de 1998:

Em determinadas disciplinas universitárias, pode-se dizer que a soma dos conhecimentos humanos dobra a cada cinco ou dez anos. É portanto quase impossível a um professor acompanhar a evolução de sua especialidade sem um trabalho consciente de pesquisa e auto- instrução. Quando ao progresso dos conhecimentos se juntam avanços equivalentes no campo da pedagogia, da elaboração de materiais didáticos e da utilização da tecnologia, os esforços de aperfeiçoamento do pessoal requerido toma proporções consideráveis (UNESCO, 1998, p. 432).

De acordo com o Plano Nacional de Educação (2000-2010), corroborando a Conferência Mundial sobre Ensino Superior, as universidades possuem como desafios: garantir uma Educação Básica de qualidade, por meio da oferta de cursos de formação de professores para o referido nível de ensino; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior; a produção de pesquisa e inovação, promoção do ensino e da extensão, pois “As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana [...]” (MEC, 2001)

Ainda conforme o Plano Nacional de Educação, o crescimento médio das taxas de matrícula do Ensino Médio é de 84,8 %. Isto representa maior fluxo para a Educação Superior que, necessariamente, deve expandir-se. Nesse contexto, faz-se necessário ressaltar a contribuição do setor privado, pois oferece a maior parte das vagas na Educação Superior e tem um relevante papel a cumprir.

Outro aspecto relevante deste cenário diz respeito à expansão de vagas no período noturno e a necessidade da garantia ao aluno trabalhador de um ensino de qualidade nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Estas providências implicam, necessariamente, na melhoria do indicador referente ao desempenho dos docentes.

A pressão sobre o crescimento quantitativo da Educação Superior contém o risco da degradação da qualidade pela massificação. Assim, as IES e os profissionais que nelas atuam são pressionados a explicitar os seus métodos de trabalho e ficam expostos a avaliação

interna e externa constante da eficiência, eficácia e efetividade de suas ações por meio de exames de qualidade e dos mais variados mecanismos de controle de resultados internos e externos.

Além das habilidades e competências exigidas para a atividade de ensino existe, na outra ponta, a pesquisa, cuja expectativa e medida de excelência estão vinculadas à qualificação/titulação do pesquisador como condição para obter financiamentos externos num cenário em que os agentes financiadores se mostram cada vez mais exigentes quanto aos projetos e seus resultados.

Torna-se, portanto, necessário que as Instituições de Educação Superior adotem uma política institucional de formação continuada, possibilitando aos que compõem o conjunto dos responsáveis pelo trabalho que desenvolvem apropriarem-se dos saberes necessários, antes que estudantes e a sociedade se queixem da pertinência da formação e da insuficiência dos conhecimentos produzidos, divulgados e adquiridos.

Estas considerações remetem a que as Instituições de Educação Superior, especialmente as universidades, invistam, como muitas já o estão fazendo, na requalificação continuada e profissionalização dos seus professores, especialmente quanto à formação didático-pedagógica.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL: TRAJETÓRIA E ITINERÁRIO

O trabalho dos professores, especialmente os que atuam em aula nas Instituições de Educação Superior, constitui o eixo norteador de todas as outras ações desenvolvidas pelas instituições educativas. No entanto, há professores que possuem imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação e/ou de pesquisa, porém sem o domínio dos saberes que embasam a ciência da educação. Em decorrência da defasagem de conteúdos pedagógicos na formação inicial dos professores para a Educação Superior, torna-se imperativo que as Instituições que se utilizam do trabalho docente para atender suas finalidades invistam na formação pedagógica dos seus professores.

Nessa perspectiva, o presente capítulo apresenta e analisa o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, em perspectiva histórica, enfocando a necessidade de sua implantação; as ações que nortearam o referido Programa; a aceitação ou resistência dos professores da referida Instituição de Educação Superior; a avaliação, pelos professores, sobre a contribuição do Programa para a sua atuação docente; bem como as razões da Unisul para redimensioná-lo.

5.1 O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A DOCÊNCIA NA UNISUL

De acordo com o Plano Nacional de Educação (2001-2010), as Instituições de Educação Superior (IES), a partir da reflexão, pesquisa, difusão e aplicação do conhecimento constituem o principal instrumento de propagação da experiência cultural e científica da humanidade. Em decorrência, a universidade é compreendida como criadora e depositária de saberes e soluções para os problemas decorrentes da dinâmica e da complexidade da vida social. As ações que caracterizam e justificam a universidade devem ocorrer em estreita vinculação com as instituições de ciência e tecnologia, conforme estabelecido na Constituição Federal, em vigor desde outubro de 1988, e preconizadas no art. 86 da LDBEN 9394/96.

Nesse processo de construção de meios para o alcance da eficácia, eficiência e efetividade das ações humanas e sociais, a qualidade das atividades educativas requer mobilização de todos os envolvidos nesse processo para compreender, avaliar, produzir e divulgar o conhecimento. Em decorrência, compete aos professores, particularmente os que atuam na Educação Superior, aguçar a curiosidade dos estudantes; problematizar os conteúdos por meio de perguntas instigadoras; propor roteiros de estudo e investigação que os comprometam com o trabalho a ser realizado; vincular o conhecimento adquirido com a prática social e suas implicações políticas, estéticas e éticas.

Nesse sentido, a formação de profissionais professores deve ser preocupação primordial e prioritária, pois a pesquisa, o ensino e a extensão na Educação Superior orientam-se por princípios e procedimentos de caráter pedagógico, em função do fazer universitário. Em decorrência, conforme leciona Tardif, torna-se necessário no processo de formação de professores a compreensão de como os saberes adquiridos “são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes as suas atividades de trabalho”. (2007, p.256).

Portanto, o professor precisa de meios para estruturar o seu fazer pedagógico de maneira que favoreça o desenvolvimento, no estudante, do senso crítico, da capacidade de iniciativa, do desenvolvimento de habilidades para construir e reconstruir novos conhecimentos, bem como investigar, analisar e interpretar a realidade social e a própria produção científica. Por isso, a efetiva qualidade da Educação Superior requer a transformação do *modus operandi* do professor.

Quando os professores se apropriam dos saberes pedagógicos e realizam a crítica sobre a forma como organizam didaticamente a docência abrem à possibilidade para o re-planejamento de suas ações educativas e a re-estruturam na busca do até então não pensado, pois a condição para modificar a prática é transformar a forma como se vê, pensa e age sobre a realidade.

Conforme Rios (2008), anteriormente referida, a dimensão técnica da competência do professor implica no domínio de saberes para ensinar (os específicos da sua área de atuação) e de saberes como ensinar (as ferramentas didático-pedagógicas). Em decorrência, os professores que atuam na Educação Superior, mesmo com mestrado e doutorado, precisam de formação complementar nessa área do conhecimento, que, em tese, acaba sendo oferecida pela instituição que os contratam, em programas específicos de capacitação docente.

Neste sentido, a Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, atenta à efetividade de sua missão, que aponta para uma universidade de referência pela qualidade de seus serviços, principalmente no que se refere à articulação entre a pesquisa, o ensino e a extensão, conforme Projeto Pedagógico Institucional (2002-2010), por iniciativa da Pró-Reitoria Acadêmica e da Pró-Reitoria de Administração, em fevereiro de 1998 criou o “Programa de Capacitação Docente: Formação Pedagógica”. Na edição inaugural do Programa inscreveram-se 444 professores, para um número de 912 inscrições, ou seja, uma média de 2 inscrições, aproximadamente, por professor que atuava na UNISUL. Nessa oportunidade foram oferecidos quatro módulos temáticos. A adesão e participação dos professores foram voluntárias, mediante inscrição prévia. O módulo com o maior número de inscrições foi o de “Técnicas de Ensino”, com 344 inscrições, sendo que o de “Relação Professor X Aluno” contou com 271 inscritos. As demais inscrições foram distribuídas entre os módulos “Do Projeto Pedagógico do Curso à Avaliação da Aprendizagem” (175 inscrições) e “Estrutura e Funcionamento/ O Planejamento Estratégico” (129 inscrições). O Programa, seguindo esta sistemática, foi realizado até a sua sexta edição, que aconteceu em fevereiro do ano de 2001, incluindo curso específico para professores ingressantes na Unisul, conforme dados do relatório elaborado pela coordenação do Programa.

Contudo, até o ano de 2002, as ações de formação pedagógica na UNISUL se restringiam a oferta de cursos pontuais e/ou eventuais, sem uma maior articulação com um quadro de referências sobre as necessidades dos cursos de graduação e dos professores, e desenvolvidos, apenas, no início dos semestres letivos. Em decorrência de ajustes na estrutura da Universidade, as ações de formação pedagógica do “Programa de Capacitação Docente: Formação Pedagógica” passaram a ser coordenadas pela então Diretoria de Desenvolvimento Humano e Profissional, vinculada à Pró-Reitoria de Administração. Assim, no período entre fevereiro de 2002 e julho de 2003 as ações pedagógicas do referido Programa atenderam especificamente aos professores ingressantes na instituição, cujo mini-curso, com duração de 20 horas/aula, compreendia informações sobre a universidade, realizadas on-line, e temas referentes à organização da prática pedagógica em aula, como plano de ensino, metodologia e avaliação da aprendizagem, na modalidade presencial. Na edição de fevereiro de 2003, foi também oferecido curso para os demais professores sobre temas pedagógicos diversos, tais como avaliação da aprendizagem e procedimentos didático-pedagógicos para a aula na universidade.

Uma análise dos relatórios de cada uma das edições do Programa, emitidos pela coordenação do mesmo, aponta que o número de inscritos, nas edições que se sucederam,

diminuiu em relação à primeira. Outro aspecto que merece registro é a diferença entre o número de inscritos e o número de professores que efetivamente participavam dos eventos. De acordo com relatório da coordenação do Programa, mesmo no período 2002-2003, quando o referido Programa passou ao encargo da Diretoria de Desenvolvimento Humano e Profissional, persistiu a baixa frequência dos inscritos, embora muitos dos professores que efetivamente participaram tenham se manifestado sobre a relevância dessas ações para a melhoria de seu desempenho em aula na universidade.

5.2 DA NECESSIDADE DE REELABORAR O PROCESSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA UNISUL

A partir de 2003, a Pró-Reitoria Acadêmica (PRO-AC), por meio da Diretoria de Graduação, em comum acordo com a Pró-Reitoria de Administração e sua Diretoria de Recursos Humanos e Profissional, nomeou, então, um grupo de trabalho multidisciplinar, formado por professores da Instituição, com assessoria externa, para repensar a formação pedagógica dos docentes. O referido grupo propôs a criação de um programa de formação pedagógica continuada, denominado Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul.

A implantação do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada foi precedida de um diagnóstico fundamentado em quatro fontes básicas: relatório do ano de 2002, elaborado pela equipe da Avaliação Institucional, sobre problemas didático-pedagógicos apontados, em pesquisa, pelos alunos de todos os cursos da UNISUL; relatório fornecido pela Ouvidoria do campus de Tubarão, de Palhoça/ Pedra Branca, e unidade de Araranguá, ano 2002, sobre manifestações dos alunos em relação ao desempenho dos professores em aula e o processo didático-pedagógico nos cursos de graduação da Unisul; questionário aplicado aos Gerentes de Ensino e Pesquisa do campus de Tubarão, de Palhoça/Pedra Branca e unidade de Araranguá, no ano de 2003, sobre a atuação dos professores em aula; questionário aplicado aos professores, por amostragem, via e-mail, no ano de 2003, sobre a satisfação com o processo de trabalho e suas relações com os alunos, os cursos em que atuavam e com a universidade.

A análise dos dados e as respostas coletadas possibilitaram a identificação de situações-problema relacionadas às concepções didático-pedagógicas; procedimentos didáticos referentes às atividades de ensino e aprendizagem; procedimentos didáticos referentes à avaliação da aprendizagem; bem como procedimentos didáticos referentes à relação professor e aluno. Portanto, desta investigação emergiram questões relacionadas aos processos pedagógicos e a sua interferência na qualidade das ações relacionadas com a aula na universidade, conforme documento norteador do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul (2004).

No que refere as concepções didáticas, a referida pesquisa diagnosticou que havia, entre os pesquisados, pouco conhecimento sobre as concepções relativas aos elementos essenciais para a ação pedagógica em aula, tais como, concepções de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, e de avaliação do aproveitamento do estudante em aula. Ressalta-se que as referidas concepções encontravam-se enunciadas no Projeto Pedagógico Institucional e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos disponíveis a toda comunidade acadêmica. Portanto, inferiu-se que os profissionais da universidade desconheciam tais documentos institucionais.

Um outro elemento evidenciado, em decorrência da pesquisa, diz respeito aos procedimentos didáticos referentes às ações de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto que constitui dimensão relevante da competência do professor foram identificados: dificuldades na utilização de meios didático-pedagógicos para transformar os conteúdos em meio de aprendizagem e objeto de ensino; pouco conhecimento sobre procedimentos didáticos que estimulem os alunos à construção do conhecimento; dificuldades na compreensão e aplicação de estratégias didáticas para trabalhar com as diferenças em sala de aula; pouca utilização da pesquisa, no processo de ensino e aprendizagem, como meio de produção e apropriação do conhecimento; desvinculação entre o planejamento da disciplina e as ações desenvolvidas em aula; desconhecimento de metodologia para a aplicação de projetos interdisciplinares; desvinculação entre o Projeto Pedagógico do Curso, o Plano de Ensino e a prática educativa em aula na universidade. Outras dificuldades apareceram relacionadas aos procedimentos referentes ao Estágio Supervisionado e os Trabalhos de Conclusão dos Cursos.

Ficaram evidenciadas, também, na pesquisa, dificuldades relacionadas aos procedimentos didáticos referentes à avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, o grupo de trabalho constatou: pouca compreensão da avaliação como procedimento necessário ao acompanhamento das atividades de ensino e de aprendizagem; dificuldades em relação ao domínio técnico sobre a elaboração de instrumentos de avaliação; desconhecimento da necessidade de definição dos critérios de excelência para medir os resultados da avaliação do

desempenho do estudante numa atividade pontual para o processo de avaliação; pouca importância atribuída à avaliação como meio para diagnosticar os problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, visando redimensionar a atividade pedagógica.

A pesquisa também identificou dificuldades dos professores na relação com os seus alunos no processo da aula em decorrência do desconhecimento de meios didáticos adequados. Tais dificuldades, segundo os pesquisados, manifestam-se no relacionamento entre professor e aluno, decorrentes da falta de habilidade dos professores para a condução do processo de ensino e de aprendizagem.

Essas constatações contribuíram para que também fossem diagnosticadas no processo educativo: necessidade de maior aprofundamento e domínio dos conteúdos pedagógicos, pelos professores, para possibilitar, em aula, a transposição didática; necessidade de reflexão e orientações sobre as disciplinas de estágio; bem como procedimentos pedagógicos relacionados à orientação e avaliação dos trabalhos monográficos de conclusão de curso.

Os dados sintetizados na análise demonstraram que a UNISUL, ainda que no seu processo histórico tenha se preocupado com a formação continuada do seu quadro de professores, teria muito a realizar para promover a excelência desejada no seu Projeto Pedagógico Institucional, bem como a preconizada nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Tais dificuldades, comparadas com o Perfil do Docente da UNISUL, expresso no Projeto Pedagógico Institucional (2002-2010), apontavam para a necessidade de superar as lacunas que distanciavam o professor real do perfil ideal desejado. O primeiro passo seria, então, a implantação de um novo programa de formação pedagógica.

5.2.1 Da epistemologia à ação

As discussões que precederam à formatação do referido Programa, além dos dados disponíveis sobre a relação pedagógica no processo da aula na UNISUL, conforme anteriormente mencionados, também decorreram do dilema entre a obrigatoriedade e a voluntariedade da participação dos docentes neste processo; a ênfase na formação pedagógica ou específica da área de atuação do docente; o foco das ações de formação a serem desenvolvidas (palestras, oficinas, mini-cursos e outras modalidades) no ensino ou na

pesquisa; a formação diferenciada para professores ingressantes e aqueles com vínculo anterior com a instituição.

Zabalza (2004) considera relevante na dinâmica da formação pedagógica a transição da docência centrada no ensino para o foco na aprendizagem; o domínio das novas tecnologias como ferramentas para a otimização da aprendizagem; a flexibilização curricular. Nesse sentido, o ponto de partida do Programa foi a definição de ações que envolvessem os docentes na dinâmica de construção e operacionalização da estrutura curricular que identifica e diferencia o curso em termos de eficiência, eficácia e efetividade no seu processo de formação da competência do estudante. Por isso, a opção foi a de estimular a adesão voluntária dos docentes às ações de formação como critério de identificação do seu nível de comprometimento com o curso em que atua. Outro aspecto que o voluntariado da adesão pode demonstrar é o nível de compreensão do professor da necessidade de interlocução na prática docente entre o conhecimento específico da área de atuação (o que ensinar) e o domínio de saberes pedagógicos (como ensinar).

Neste sentido, buscou-se ampliar as ações de formação para além de cursos pontuais de capacitação, criando um amplo programa permanente de profissionalização do professor, cujo objetivo era o de promover ações pedagógicas que possibilitassem aos docentes meios efetivos de assegurar, com o seu trabalho, os compromissos da universidade na efetivação dos seus serviços de ensino, pesquisa e extensão. A operacionalização deste propósito consubstanciou-se na criação de mecanismos que possibilitassem aos docentes o desenvolvimento/agregação de competências e habilidades para: planejar e desenvolver a prática docente coerente com o Projeto pedagógico do curso em que atua; realizar e desenvolver projetos interdisciplinares; realizar a avaliação diagnóstica e processual nas atividades de ensino, pesquisa e extensão; selecionar e/ou elaborar instrumentos de avaliação que possibilitem ao aluno, através da resolução de problemas, a construção de conhecimentos; atuar na realização de atividades educativas voltadas à pesquisa (produção científica) vinculada à realidade social (extensão).

De acordo com o documento de referência do Programa, publicado em 2004, foram estabelecidas quatro ações para o seu desenvolvimento: a) ações voltadas à implementação e avaliação permanente dos Projetos Pedagógicos dos Cursos; b) ações voltadas à profissionalização pedagógica continuada dos professores; c) ações voltadas à pesquisa das práticas pedagógicas; d) ações voltadas à avaliação de desempenho, subsidiando o Programa, envolvendo os professores e os estudantes.

As ações voltadas à implementação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos em aula seriam promovidas durante o ano letivo pelas congregações dos respectivos cursos, visando empreender estudos de aprofundamento dos Projetos Pedagógicos dos Cursos em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estas ações deveriam enfatizar a compatibilização entre os Planos de Ensino das disciplinas e o Projeto Pedagógico dos Cursos, bem como a elaboração de Projetos Interdisciplinares, por semestre, em cada Curso. Tais atividades deveriam ser orientadas, acompanhadas e avaliadas, de maneira sistemática, pela Assistência Pedagógica dos Cursos, com o apoio da Diretoria de Graduação, conforme diretrizes de implementação e avaliação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, contando a participação de todos os professores com algum vínculo no curso durante o semestre letivo. As referidas atividades de estudo deveriam constar no cronograma de reuniões da Congregação dos Cursos.

As ações voltadas à profissionalização dos professores seriam desenvolvidas por meio de curso de formação pedagógica para professores ingressantes, cursos em módulos temáticos de aprofundamento em questões didático-pedagógicas e cursos em módulos temáticos relacionados à formação técnico-científica com conteúdos específicos por área de conhecimento dos professores.

O curso de formação pedagógica para professores ingressantes foi previsto para orientar os professores no semestre do seu ingresso na UNISUL. A finalidade era situar o professor nas questões didático-metodológicas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, conforme as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico do Curso em que o professor iria atuar. Este curso foi previsto para ter a duração de sessenta horas, assim distribuídas: dezoito horas de curso virtual para conhecer a estrutura de funcionamento da universidade; doze horas, realizadas na segunda semana anterior ao início do semestre letivo, com informações sobre atividades de planejamento didático-metodológico; trinta horas distribuídas durante o semestre letivo, em módulos de quatro horas, para trabalhar questões referentes à dinâmica da sala de aula, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação.

A participação no curso para “professores novos”, como ficou conhecido, deveria constituir atividade obrigatória para o professor ingressante na UNISUL. À Diretoria de Graduação, em parceria com a Diretoria de Desenvolvimento Humano e Profissional, caberia estabelecer os critérios de exigências mínimas para o aproveitamento no curso. A frequência com aproveitamento no curso deveria ser condição necessária, porém não suficiente à

permanência do professor ingressante na UNISUL. Tal propósito, para efetivar-se, precisaria de regulamentação de iniciativa da Diretoria de Desenvolvimento Humano e Profissional.

O curso em módulos temáticos de aprofundamento em questões didático-pedagógicas a ser estruturado pela Diretoria de Graduação e pela Diretoria de Pós-Graduação com o auxílio da Assistência Pedagógica, tendo como objetivo possibilitar aos professores a análise, discussão e aprofundamento nas áreas do conhecimento didático-pedagógico, visava alcançar a eficácia do trabalho docente. Os módulos seriam oferecidos e definidos conforme demanda das coordenações de curso. Os temas e a carga horária vinculados às necessidades manifestadas pelo curso e à complexidade e interesse no assunto a ser abordado, e estruturado conforme diretrizes da Diretoria de Graduação.

O Programa previa, também, que o professor, a partir do segundo semestre de atuação na UNISUL, deveria cumprir, anualmente, com aproveitamento, uma carga horária mínima estabelecida pela Diretoria de Desenvolvimento Humano e Profissional, que constituiriam horas de aperfeiçoamento para fins de progressão funcional, bem como poderiam ser validadas, como créditos nas disciplinas pedagógicas dos Cursos de Pós-graduação oferecidos pela UNISUL. Tal proposição dependeria de regulamentação de iniciativa da Diretoria de Desenvolvimento Humano e Profissional.

Os cursos de formação técnico-científica seriam oferecidos em módulos por área de conhecimento decorrente de proposição dos professores, por meio das coordenações dos cursos, visando desenvolver ações de aprofundamento em temas de conhecimento específico dos seus campos de atuação. Após encaminhamento da Coordenação de Curso, por meio da Assistência Pedagógica, à Diretoria de Graduação, que analisaria a pertinência do proposto, e encaminharia parecer à Diretoria de Desenvolvimento Humano e Profissional, viabilizando ou não o evento.

O Programa recomendava que em virtude da necessidade de contratação de profissionais externos, para ministrar o referido curso, fazia-se necessário que as coordenações incluíssem em seu orçamento anual a previsão de recursos específicos para esta finalidade.

As ações voltadas à pesquisa das práticas pedagógicas tinham como propósito o estímulo à elaboração e o desenvolvimento de projetos que priorizassem à pesquisa da própria prática, visando o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino que atendessem os objetivos das disciplinas. O propósito era o de assegurar que a prática dos professores em aula fosse desenvolvida na perspectiva do ensino com pesquisa e fossem socializadas junto a comunidade acadêmica. Para isso, os professores deveriam registrar a execução do projeto em

aula e encaminhar à Assistência Pedagógica que, com a Diretoria de Graduação, analisariam os resultados descritos no relatório e, posteriormente, recomenda-los, quando fosse o caso, para apresentação em workshop promovido pelo Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada nos diferentes campi da UNISUL.

Ressalta-se que a realização de workshop para a socialização dos projetos elaborados e desenvolvidos pelos professores tinha como objetivo a divulgação e valorização do trabalho realizado em aula e o incentivo à construção de práticas pedagógicas que promovessem o compromisso com a qualidade de ensino, conforme previsto no Projeto Pedagógico Institucional. Os idealizadores do Programa, embora não tenham explicitado no documento, tinham a pretensão de publicação de uma revista para difundir as iniciativas, experiências e produções dos professores relacionadas às práticas pedagógicas na universidade.

As ações voltadas à avaliação de desempenho, subsidiando o Programa de Formação Continuada dos Docentes, deveriam ocorrer: a) durante as ações cotidianas dos professores em aula, com a mediação dos Coordenadores dos Cursos e Assistência Pedagógica, com encaminhamentos no próprio processo; b) por meio da aplicação de questionário semestral, junto aos alunos e professores, para avaliar o resultado do processo pedagógico, com registros em relatório próprio, que deveria ser encaminhado à Pró-Reitoria Acadêmica, enfatizando os seguintes aspectos: a coerência entre os planos de ensino com o Projeto Pedagógico dos Cursos; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aplicação de métodos e/ou técnicas, atividades problematizadoras, que tenham possibilitado à formação das competências expressas no Projeto Pedagógico Institucional e no Projeto Pedagógico do Curso; c) avaliação do processo ensino-aprendizagem, considerando procedimentos, instrumentos, critérios coerentes às concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem expressos no Projeto Pedagógico dos Cursos.

Ressalta-se que muitas destas ações se efetivaram. No entanto, outras, em virtude de problemas internos relacionados aos trâmites burocráticos inerentes às Instituições complexas, não puderam ser efetivadas. Porém, mesmo com as dificuldades decorrentes do processo, e ganhos em virtude de seus fins, o referido Programa tornou-se uma realidade que, no entendimento da sua coordenação e de professores que efetivamente participaram das suas ações, foi bastante promissora em termos de avanços pedagógicos para a Instituição.

5.3 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL E A ARTICULAÇÃO ENTRE CAMPOS DE ATUAÇÃO E DE SABER NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Num cenário em que os campos de atuação nas áreas técnico-profissionais assumem uma dinâmica que confrontam os tradicionais espaços de formação, o Programa de Formação Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul passou a empreender ações que possibilitassem a avaliação da trajetória na perspectiva da reorientação do seu itinerário.

Nesse sentido, o referido Programa organizou e executou parcialmente uma pesquisa com o propósito de avaliar a contribuição do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul na organização didático-pedagógica dos docentes, no ensino, na pesquisa e na extensão, tendo em vista os objetivos das ações educativas na Unisul, expressas no Projeto Pedagógico Institucional.

De acordo com o Projeto de Pesquisa elaborado pela coordenação do Programa e colaboradores, a pesquisa, tendo em vista seus objetivos, caracterizava-se como exploratória, pois pretendia levantar elementos sobre um fato específico e determinado, isto é, sobre a efetividade do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul.

Nessa perspectiva, a pesquisa tinha como propósito verificar a importância atribuída ao Programa pelos professores que realizaram os cursos oferecidos no período investigado, por meio de coleta de depoimentos, permitindo a reflexão sobre a efetividade do Programa na formação pedagógica dos professores e a re-orientação, se necessária, do mesmo.

A investigação também assumiria as características próprias da pesquisa descritiva, uma vez que se pretendia relatar, a partir de observação direta, a organização didática da aula expressa no Plano de Ensino, as ações empreendidas pelos professores pesquisados em aula e os depoimentos coletados, que seriam confrontados com o quadro teórico fundamentado nos princípios educativos expressos no Projeto Pedagógico Institucional da Unisul.

No entanto, a pesquisa, na sua execução, limitou-se, por razões de ordem institucional, ou seja, o grupo foi desfeito em função de mudanças na administração da Universidade, a realizar a seleção dos professores a serem entrevistados e o registro dos seus depoimentos, cuja análise parcial será apresentada a seguir. No entanto, como os entrevistados

fizeram referência à organização didática da aula, apresenta-se preliminarmente, dados de um programa de ensino sobre a aula na universidade, cujo mini-curso foi ministrado nas diversas edições do Programa no período analisado, como forma de contextualização dos depoimentos coletados e apresentados neste estudo.

5.3.1 Sobre a operacionalização do Programa de Formação Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul

Dentre as atividades programadas, foram priorizadas as ações voltadas à formação pedagógica dos professores, por meio de cursos/oficinas realizados nos meses de janeiro/fevereiro e julho, de acordo com o seguinte fluxo: as necessidades de capacitação dos professores seriam levantadas, nos respectivos campi, pela Assistência Pedagógica que atua junto as Coordenações de Curso e as Gerências de Ensino e Pesquisa dos Campi.

Nesse sentido, na vigência deste formato do Programa, o campus encaminhava a sua proposta de eventos/atividades à coordenação do Programa, que analisava quanto a sua viabilidade pedagógica e financeira. Aceita, a proposta começava a ser viabilizada, em termos de oferta, com divulgação e inscrições *on line*, com acesso pelo portal eletrônico da Universidade, a todos os professores da Instituição. A operacionalização dos cursos/oficinas, também com a participação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ocorria nos campi sob a coordenação das Gerências de Ensino e Pesquisa, que dispõem de infraestrutura e todo o apoio logístico necessário para a realização do evento.

Além das programações voltadas prioritariamente à formação pedagógica, as Congregações dos Cursos de Graduação também elaboravam propostas que, após análise e aprovação das Gerências de Ensino e Pesquisa, bem como da coordenação do Programa, eram realizadas durante o período letivo, incluindo temas relacionados aos conteúdos próprios das disciplinas e de interesse do Curso.

O trabalho da Assistência Pedagógica, nesse processo, contribuía com o desenvolvimento do Programa de Formação Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, na medida em que, por meio do acompanhamento cotidiano da atividade dos professores no processo de ensino e aprendizagem, possibilitava diagnosticar necessidades e aspirações destes no que refere ao desenvolvimento da dimensão pedagógica do seu campo de saber. Além de propor à coordenação do Programa as atividades de formação pedagógica

continuada dos professores, a Assistência Pedagógica acompanhava a execução da programação nos campi e a avaliava a sua execução e resultados, juntamente com a coordenação do Programa.

De acordo com as avaliações realizadas pelos participantes das ações de formação pedagógica do Programa, por meio de questionário entregue ao final de cada uma das atividades (cursos, minicursos, oficinas), o aprendizado delas resultantes contribuiu para a melhoria do processo da aula na universidade. Ressalta-se que, independente do tema da palestra, curso, minicurso, oficina ou outra, o questionário aplicado era sempre o mesmo em virtude da natureza dos dados necessário à avaliação das ações do Programa.

5.3.2 As ações do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul entre 2004 e 2009: apreciação quantitativa e qualitativa da trajetória.

Todas as ações empreendidas pelo Programa eram submetidas a avaliação dos seus participantes, por meio de questionário, referido anteriormente; os dados eram computados e analisados pela coordenação do mesmo. Os resultados desta avaliação compunham relatório que era encaminhado para a então Diretoria de Graduação, que os apresentava à Pró-Reitoria Acadêmica. Os mesmos dados ficavam a disposição, para consulta, interna (diretoria dos campi, coordenadores de curso, professores) e externa (Comissões de Avaliação dos organismos de educação federal e estadual).

Os dados a seguir resultam de levantamento quantitativo realizado pela coordenação do Programa de Profissionalização Pedagógica dos Professores da Unisul referentes ao número de cursos, mini-cursos, palestras e oficinas realizadas por meio do Programa, nesta universidade, no período compreendido entre 2002 e 2009. Os mesmos dados também demonstram, no referido período, a quantidade de carga horária das ações desenvolvidas pelo Programa, bem como o número de participações, e não de professores (havia os que se inscreviam, no mesmo ano em mais de uma atividade de formação pedagógica) nas ações oferecidas.

Após a apresentação dos quadros procede-se, com base nos relatórios elaborados pela Coordenação do Programa, uma breve apresentação das atividades desenvolvidas em cada ano analisado e a síntese das avaliações realizadas pelos professores sobre o nível de

satisfação dos professores e o possível impacto que os temas trabalhados poderiam ter na sua atuação docente na Unisul.

Número de cursos, mini-cursos, palestras, oficinas oferecidas pelo Programa.

CAMPUS	ANOS							
	2001	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
TUBARÃO	4	5	7	10	27	20	20	93
GRANDE FLORIANÓPOLIS	4	5	7	7	17	15	25	80
UNISUL VIRTUAL	-	-	-	-	-	-	16	16
Total	8	10	14	17	44	35	66	189

Número de carga-horária oferecida nas ações de formação pedagógica do Programa

CAMPUS	ANOS							
	2001	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
TUBARÃO	47hs	174hs	118hs	256hs	108hs	126hs	62 hs	891 hs
GRANDE FLORIANÓPOLIS	47hs	150hs	118hs	50hs	68hs	74hs	80hs	587hs
UNISUL VIRTUAL							60 hs	60 hs
TOTAL	94hs	324hs	236hs	306hs	176hs	200hs	202hs	1538 hs

Número participações dos professores nas ações do Programa

CAMPUS	ANOS							
	2001*	2004**	2005	2006	2007	2008	2009	Total
TUBARÃO	335	161	76	944	339	298	269	2422
GRANDE FLORIANÓPOLIS	222	115	146	287	240	182	347	1539
UNISUL VIRTUAL							45	45
TOTAL DE PARTICIPAÇÕES	557	276	222	1231	579	480	661	4006

* Neste ano, foi realizado, em fevereiro, um curso com coordenadores de curso, onde estiveram presentes 59 coordenadores.

** Neste ano, foi realizado curso de 40 horas, envolvendo coordenadores de curso, professores, assistentes pedagógicos e profissionais da diretoria de Graduação com a Prof Lea das Graças Camargos Anastasiou.

As ações de formação pedagógica em 2004 tiveram início com a realização de um curso com duração de 40 horas distribuídas ao longo do primeiro semestre letivo, ministrado

pela Prof. Dra. Lea das Graças Camargos Anastasiou. Participaram desta ação os coordenadores de curso, os assistentes pedagógicos e os membros a equipe multidisciplinar de trabalho da Diretoria de Graduação.

Também, neste ano de 2004, nos dois semestres, foram priorizadas ações de formação pedagógica para professores ingressantes na UNISUL. Este processo destinou-se aos professores no seu primeiro ano de atuação na UNISUL, tendo como finalidade situá-los quanto às normas acadêmicas da universidade e as questões didático-pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem, conforme as diretrizes do Projeto Pedagógico Institucional (P.P.I.) e do Projeto Pedagógico do Curso (P.P.C.) em que o professor irá atuar. De acordo com a Proposta de trabalho elaborada pela coordenação do Programa para 2004/A, este processo foi oferecido nos campi: Pedra Branca, incluindo o Norte da Ilha, e Tubarão, incluindo Araranguá; organizado para a duração de 60 horas-aula, distribuídas em 4 módulos, incluindo um módulo *on line*. Parte da carga horária presencial, em 2004/A foi desenvolvida durante o semestre letivo. Em 2004-B, este mesmo processo de formação pedagógica para professores iniciantes foi reestruturado e desenvolvido em 30 horas-aula, em decorrência de avaliações realizadas.

As ações de formação empreendidas em 2004 foram avaliadas pelos professores participantes. Os depoimentos coletados pela coordenação do Programa, com base em instrumento de avaliação aplicado ao término de cada atividade de formação, sintetizados em relatório elaborado pela coordenação do mesmo, demonstram a importância que os professores atribuem ao processo para a qualificação da sua ação docente, por meio de considerações, tais como: “as discussões e questionamentos nos levam a refletir sobre o papel do educador, possibilitando aperfeiçoar e modificar a nossa prática”, “há mais comprometimento quando se conhece os instrumentos com os quais se pode trabalhar”. Como foi referido, no curso para professores ingressantes houve atividades durante o semestre letivo 2004/A. Apesar da resistência de coordenadores e mesmo de alguns professores que precisaram ausentar-se da aula quando houve coincidência de data, os participantes reconheceram que “como o curso aconteceu durante o semestre letivo, foi possível aprimorar no processo a maneira de ensinar.” No entanto, alguns participantes registraram queixas em virtude da frustração de expectativa. Houve quem considerou que “não foram abordados assuntos referentes às atividades pedagógicas sobre conhecimentos específicos das disciplinas”. Num outro depoimento o participante queixa-se de que “nem todas as concepções pedagógicas são adequadas às disciplinas das áreas de ciências exatas”. No entanto, embora não plenamente satisfeito com o curso, um dos participantes reconheceu que

“[...] a reflexão sobre a prática e a sua transformação exige novas aprendizagens pelos docentes”.

Ainda em 2004, em virtude do diagnóstico para a reelaboração do Programa de Capacitação ter indicado dificuldades dos professores relacionadas aos Trabalhos de Conclusão dos Cursos (TCCs), foi desenvolvido, com duração de 60 horas, o curso denominado “O Ensino e a Prática da Pesquisa no Cotidiano Universitário”, destinado aos professores das disciplinas de Metodologia Científica e da Pesquisa, bem como os integrantes, na época, do Grupo de Metodologia Científica da UNISUL, conforme projeto elaborado pela ministrante do curso e encaminhado para a coordenação do Programa. O objetivo era “desenvolver subsídios teórico-práticos voltados ao aprimoramento de docentes para fazer pesquisa, ensinar a fazer pesquisa e divulgar pesquisa, de maneira a estimular o incremento da cultura da pesquisa no cotidiano de seus processos de trabalho na Universidade, especialmente no que se refere à orientação e ao acompanhamento de estudos de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)”.

O referido curso de formação para o ensino e a prática da pesquisa foi desenvolvido entre julho e dezembro de 2004. As primeiras 30 horas foram destinadas ao desenvolvimento do conteúdo teórico e elaboração do pré-projeto de pesquisa com todos os participantes do Curso. Oito horas do total da carga horária foram ocupadas com a realização do Seminário de conclusão do projeto de pesquisa com todos os participantes do Curso. Outras oito horas foram dedicadas ao Seminário para análise de dados da pesquisa com todos os participantes do Curso. Às 14 horas restantes foram destinadas a realização do Seminários de divulgação dos dados de pesquisa, tendo o TCC e sua prática nos cursos de graduação da UNISUL como objeto, com todos os participantes do Curso e a população da pesquisa.

Em função da posse da nova gestão da Universidade e adequações decorrentes na sua estrutura, em 2005 o Programa teve suas ações redimensionadas. A partir de fevereiro, com a reestruturação da Pró-Reitoria Acadêmica, e por determinação do seu titular, foram priorizadas pelo Programa ações de planejamento. Nesse sentido, destacam-se: construção, em parceria com a Assessoria de Avaliação Institucional e Assessoria de Recursos Humanos, do documento preliminar para a Avaliação de Desempenho na UNISUL; elaboração de fluxo para a realização de eventos/atividades pedagógicas na Universidade; elaboração, em parceria com a Diretoria de Recursos Humanos, de documento normativo sobre Políticas de Formação Continuada dos Profissionais da UNISUL. Além das ações de planejamento foram empreendidas, também, algumas atividades diretamente vinculadas à formação, tais como, encontro de aprofundamento sobre a Avaliação do Aproveitamento Escolar na UNISUL,

priorizando a participação dos Assistentes Pedagógicos e coordenadores de curso; cursos pontuais de formação pedagógica organizados pelas Assistentes Pedagógicas das Unidades Norte da Ilha e Ponte do Imaruí; formação para professores que ingressaram na UNISUL nos dois semestres deste ano.

Em 2006, tendo em vista a necessidade diagnosticada de estudo sobre o tema “Avaliação da Aprendizagem”, do ponto de vista teórico e prático, ressaltando, sobretudo, os procedimentos e instrumentos de avaliação, houve uma mobilização de todos os professores para que participassem dos cursos e palestras oferecidos, nos diferentes campi da universidade. Isto justifica o maior número de professores participantes, bem como das participações nas atividades programadas, distribuídas ao longo de uma semana.

As respostas computadas e analisadas pela coordenação do Programa, referentes à avaliação feita pelas participantes dos cursos oferecidos em 2006, conforme relatório encaminhado à Diretoria de Graduação, aponta um índice de aceitação de 83,7%. Os professores que efetivamente participaram das atividades de formação pedagógica ressaltaram que os cursos têm se constituído em oportunidade singular para a reflexão teórico-prática da ação docente e para a troca de experiências entre professores de diferentes disciplinas e cursos. Como sugestão, os participantes propuseram, em geral, adequar a metodologia ao tempo de duração do curso, antecipando pontos de discussão para estudo e posterior debate, por meio do envio prévio aos participantes de material sobre o tema.

A partir de 2007, com as reformas de calendário da universidade, a distribuição das aulas do semestre letivo em 20 encontros com 3 horas relógio em cada um deles, o período reservado para as atividades de capacitação/formação pedagógica, no início do ano, foi reduzido apenas 3 dias, no início do semestre letivo de 2007/A, sendo que no mês de julho não foi oferecida nenhuma programação neste sentido. Em virtude do curto período disponível, as atividades foram, na sua maioria, programadas em forma de oficinas com duração de 4 horas.

No entanto, prevalecendo a modalidade oficina de curta duração, o índice de aceitação foi de 90,2% em 2007, conforme relatório elaborado pela coordenação do Programa. Dentre as respostas dadas pelos professores participantes das atividades de formação às questões propostas no instrumento de avaliação, conforme relatório-síntese elaborado pela coordenação do Programa, evidenciam-se: a criatividade dos ministrantes na abordagem dos conteúdos; a apresentação de procedimentos didáticos possíveis de operacionalização em aula; a objetividade na exposição dos conteúdos; a possibilidade de adequação das estratégias apresentadas na oficina ao trabalho em aula na graduação, opinião

expressa por um dos participantes nos seguintes termos: “Sempre achei que o seminário era inadequado para uma disciplina de cálculo. Estou pensando o contrário”; provocação para uma mudança de postura quanto ao processo de ensino e na avaliação de desempenho dos estudantes. Nesta edição, a avaliação negativa aparece em algumas observações, tais como: “deveria ser mais dinâmico”, “excesso de abordagem filosófica”, “os problemas são de ordem institucional e não metodológicos”, “a proposta apresentada é adequada apenas para turmas pequenas”, “falta leitura prévia”. As sugestões ficaram por conta de maior flexibilidade de horário no oferecimento das oficinas e na manifestação de alguns professores, sobretudo das áreas técnicas, que sejam diminuídas as abordagens filosóficas.

No ano de 2008, ainda que o período reservado em calendário para as atividades de capacitação/formação pedagógica tenha sido, como no ano anterior, de apenas três dias, percebe-se um aumento do número de professores que procuraram e participaram efetivamente destas atividades de formação pedagógica, especialmente na modalidade presencial, de 661 participações em 2007 para 4006 em 2008.

No entanto, deve-se atentar para o fato de que em 2008 as atividades de formação foram oferecidas no início de cada um dos semestres letivos. Outro dado relevante é o de que os dados não se referem ao número de participantes, mas de participações. Portanto, o mesmo professor pode ter participado em mais de um curso. Os dados de avaliação revelam grande aceitação dos temas que versaram, com prioridade, sobre temas como ensino com pesquisa, ensino com extensão, pesquisa e extensão, e o uso das novas tecnologias de informação no processo da aula na universidade.

Em 2009 o Programa priorizou a formação pedagógica dos professores que atuam, também, na Unisul Virtual. Inúmeras oficinas foram oferecidas, na modalidade presencial, nos campus de Tubarão e de Palhoça. Dentre os inúmeros temas abordados evidenciam-se os relacionados à aplicação didática das ferramentas de multimídia, tais como, gravação de vídeo, gravação de áudio, criação de roteiro, elaboração e edição de apresentação audiovisual, além do uso da biblioteca virtual e o uso da linguagem dialogada na docência *on line*, dentre outros.

No entanto, neste ano de 2009, aos professores que atuam nos cursos presenciais nas diversas Unidades da UNISUL também foram oferecidas atividades relacionadas à formação pedagógica. As oficinas versaram sobre uma multiplicidade de temas decorrentes de necessidades muito específicas dos cursos e áreas de conhecimento, conforme diagnóstico realizado pelos Assistentes Pedagógicos. Dentre os temas abordados destacamos: ENADE e Programa de Disciplina *on line*, elaboração de Projetos de Extensão, elaboração de projetos de

curso *lato sensu*, elaboração de trabalhos acadêmicos na Unisul e ABNT, utilização das novas mídias em aulas presenciais, a ética nos projetos de pesquisa, dentre outros.

Do questionário de avaliação aplicado ao término de cada oficina na edição de 2009 do Programa, e respondido pelos professores participantes, foram extraídos depoimentos com críticas e sugestões sobre a oficina específica e as ações do Programa em geral. A síntese destas avaliações está contida no relatório elaborado pela coordenação do Programa.

No referido relatório constata-se, em geral, satisfação dos professores com as ações empreendidas. No entanto, muitos respondentes reclamam do pouco tempo de duração das oficinas, que são oferecidas em quatro horas relógio. Argumentam que é “Necessário mais tempo pela complexidade do tema”; “Faltou tempo para as intervenções dos participantes”; “Senti falta de uma melhor administração do tempo”; “faltou tempo para os exercícios”; “Pouco tempo para muita informação”.

Por outro lado, os respondentes, como indicador de satisfação, consideraram que a “Exposição possibilitou a discussão contextualizada sobre práticas docentes”; “As referências bastante atualizadas”; “Professor ministrante com amplo conhecimento sobre o tema”; “Favoreceu a reflexão sobre a necessidade de desenvolver atividades que contribuam com o aprimoramento das competências e habilidades dos acadêmicos”. Ao mesmo tempo, os professores, em algumas oficinas, reclamam que “Não houve possibilidade de intervenção”; “Faltou sistematização da discussão”; “Muitos participantes querem receitas, dificultando a reflexão”; ou ainda, uma reclamação em forma de sugestão “Controlar o tempo dos depoimentos. Não fugir do assunto. Diversificar as estratégias”.

Dentre as sugestões para o aprimoramento do processo de formação, como em edições anteriores, apareceram proposições, tais como: “Possibilitar leituras prévias, com encaminhamento de material aos participantes”; “Divulgar os conteúdos da oficina antes da sua realização”; “Assegurar espaço para troca de informações”. A satisfação dos professores que participaram efetivamente das ações de formação pedagógica também foi manifestada na seguinte proposição “Exigir obrigatoriedade de participação de todos os professores”, ou ainda, o depoimento sobre uma determinada atividade oferecida pelo Programa: “Esta oficina poderia ter a participação de mais docentes, pois a discussão sobre inclusão é de interesse da sociedade e dever da universidade”. Interessante ressaltar a seguinte consideração “É preciso que as sugestões sejam incorporadas e as ações efetivadas”.

5.4 O PROGRAMA EM AÇÃO: O CASO DO MINICURSO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INGRESSANTES NA UNISUL

A perspectiva escolhida para o “Programa de Capacitação Docente: Formação Pedagógica” pode ser exemplificada por meio de um Programa de Ensino elaborado pelo professor ministrante do mini-curso com duração de vinte horas/aula, denominado “Processo de Formação Pedagógica para Professores da Unisul”. Os temas indicados na ementa do referido Programa de Ensino, tais como, a organização do trabalho docente; a aula no ensino superior; a docência no ensino superior como profissão, demonstra a preocupação da Instituição com a construção da identidade do professor, enquanto profissional da educação em nível superior, independente da sua área formação e atuação profissional fora da universidade.

A justificativa para a oferta e desenvolvimento do minicurso de formação para a docência na Educação Superior foi enunciada no referido Programa de Ensino, nos seguintes termos: Considerando que a função da universidade são a produção e a difusão do conhecimento inovador, resultante do confronto dialético entre o saber e o fazer, através do processo crítico e criativo, torna-se indispensável aos professores, por meio da educação continuada, a busca do aprimoramento de suas competências, habilidades e atitudes necessárias para a realização do trabalho docente. Agindo dessa maneira, os professores estarão contribuindo para que a universidade possa, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, cumprir a sua tarefa primordial, ou seja, formar o profissional cidadão, preparado para atuar com conhecimento e visão global; crítico e criativo, autônomo, com capacidade de discernimento, sociabilidade e flexibilidade..

Em decorrência, foram selecionados e expressos no referido Programa de Ensino os seguintes conteúdos a serem desenvolvidos durante o minicurso: A relação professor e aluno: a aula como espaço de socialização do conhecimento; O ato de ensinar e aprender: características e fundamentos; A organização do trabalho docente: do plano de ensino a dinâmica em sala de aula; A aula no ensino superior: dinâmica, estratégias, recursos...; A avaliação do aproveitamento escolar: aspectos legais, conceituais, procedimentais e atitudinais; Os desafios para a atuação do professor no processo da aula na universidade.

Ressalta-se que a seleção dos conteúdos realizada pelos professores que ministram determina disciplina, em diferentes cursos formação geral ou específica, a partir da ementa,

consiste na transformação de um bem cultural (os saberes historicamente produzidos e sistematizados) em bem educacional (conteúdo programático a ser desenvolvido em aula).

Como todo ato educativo contém uma intenção, no objetivo geral, expresso no referido Programa de Ensino, utilizado como referência para a análise da opção inicial feita pelo Programa de “Capacitação Docente: Formação Pedagógica” foi enunciado o seguinte propósito da UNISUL, ao propor aos seus professores iniciantes a participação neste minicurso: Oportunizar aos professores o aprimoramento de conhecimentos sobre os aspectos teórico-metodológicos que orientam a organização das práticas pedagógicas no ensino superior.

O Programa de Ensino em questão indica como objetivos específicos, ou seja, aqueles que expressam comportamentos observáveis a serem mensurados no período de duração do minicurso, os seguintes: Avaliar os limites e as possibilidades da atuação dos professores em aula; Conhecer os fundamentos da relação pedagógica, conforme o PPI da UNISUL, e avaliar a extensão da sua interferência nas atividades em aula; Reconhecer a importância do planejamento das atividades didático-pedagógicas para a eficiência, eficácia e efetividade da prática docente em aula; Distinguir os procedimentos metodológicos (estratégias e recursos) que poderão imprimir a aula na universidade uma dinâmica capaz de torná-la um meio eficiente para estimular o aluno à apropriação do conhecimento; Identificar nos procedimentos avaliativos a sua dimensão diagnóstica, processual e qualitativa, bem como sua contribuição para a otimização do trabalho docente e à aprendizagem do aluno em aula na universidade; Refletir sobre o papel do professor na docência universitária e sua contribuição para que a universidade cumpra a sua função intelectual e social.

Os procedimentos metodológicos indicados no Programa de Ensino do mini-curso em questão apontam para o propósito de transformar as estratégias e os recursos em conteúdo próprio do processo de formação pedagógica dos professores iniciantes. Nesse sentido, as discussões referentes às questões epistemológicas e didáticas relacionadas à docência decorrem do envolvimento ativo dos participantes na execução e, ao mesmo tempo, no aprendizado das estratégias para a aplicação nas disciplinas e cursos em que irão atuar na Universidade. Nessa perspectiva, é preciso considerar que as estratégias são meios para a aprendizagem e, portanto, devem se adequar as características do conteúdo a ser aprendido pelo estudante.

Conforme Anastasiou,

As estratégias visam a consecução de objetivos, portanto, há que se ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem.

Por isso, os objetivos que o norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático. (2003, p.70).

No entanto, o planejamento das atividades educativas, por si só, não constitui panacéia para todos os problemas decorrentes das relações de ensino e aprendizagem no processo da aula. Evidencia-se que o ensinar e o aprender, imbricados na complexidade das relações que caracterizam o processo da aula, especialmente na universidade, constituem ação intencional e, por isso, a relação didática necessária, resultante de comportamentos recíprocos, contém regras implícitas, que precisam ser explicitadas no Programa de Ensino, verbalizadas no início do período letivo, lembradas no transcorrer das aulas. Essas regras devem conter indicadores para a definição dos lugares, papéis e funções da tríade envolvida na atividade educativa, ou seja, o professor, o aluno e os saberes.

Por experiência, enquanto professores, sabemos que o sucesso da relação didática decorre da sincera disposição do professor em ensinar e do estudante em aprender, pois, na complexidade das situações decorrentes da dinâmica da aula, pode ocorrer a compreensão, ou não, do conteúdo ensinado; a adesão, ou não, ao que é proposto, especialmente no que tange aos aspectos que desestabilizam; a mobilização, ou não, para a adesão às novas metodologias de estudo.

Por isso, na elaboração do Programa de Ensino, o professor, autoridade competente na sua área de conhecimento, deve analisar o lugar da disciplina na estrutura curricular do curso em que atua, considerando os elementos essenciais e complementares dos conteúdos que o compõe, seus determinantes e nexos internos, as ilações possíveis com os conteúdos das disciplinas anteriores, concomitantes e posteriores.

No entanto, como a relação entre professor, estudante e saberes está vinculada a convenções, quando as regras explicitadas no Programa de Ensino não se concretizam no processo da aula, durante o desenvolvimento da disciplina ou módulo, ou são aleatoriamente transgredidas, provocam desestabilização que pode abalar a confiança entre os envolvidos na relação didática.

Em decorrência, como medida preventiva, é preciso dotar o Programa de Ensino de flexibilidade para a inserção de elementos não previstos, suscitados no processo, e a alteração ou supressão dos aspectos que não correspondem aos propósitos do trabalho que está sendo desenvolvido.

5.5 A AVALIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROGRAMA EM FUNÇÃO DO REDIMENSIONAMENTO DO SEU ITINERÁRIO.

Em 2006, a coordenação do Programa sentiu a necessidade de avaliar a efetividade das ações desenvolvidas junto aos professores, como forma de reorientá-las e/ou reformulá-las. Para tanto, foi estruturado um Projeto de Pesquisa intitulado “Formação Pedagógica Continuada para a Educação Superior: a contribuição do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul”. O objetivo da pesquisa a ser realizada era o de avaliar a contribuição do Programa para a organização didático-pedagógica dos docentes em relação ao ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista os propósitos das ações educativas desenvolvidas na Unisul, tendo como parâmetro o Projeto Político Institucional.

O projeto de pesquisa, iniciado em 2007, com a construção do referencial teórico para orientar as análises dos resultados da pesquisa, começou a se efetivar com as entrevistas realizadas com professores que participaram efetivamente das ações de formação pedagógica no período escolhido para a referida investigação e análise de resultados. Portanto, o universo da amostra foi constituído pelos professores participantes das ações do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada, no período de 2004 a 2007, na modalidade presencial. Dos professores identificados pelo critério da frequência e efetiva participação integral em pelo menos um dos cursos oferecidos a cada semestre foram sorteados oito, de diferentes cursos, sendo quatro do campus de Tubarão e quatro do Campus da Grande Florianópolis. Este projeto de pesquisa também previa que alunos destes professores e coordenadores de curso fossem entrevistados, o que efetivamente não ocorreu em virtude de mudanças na administração da Universidade e modificação na composição da coordenação do Programa.

A entrevista, semi-estruturada, buscou saber dos professores, que efetivamente frequentaram as ações de formação pedagógica, como planejam, desenvolvem e avaliam a organização e execução do seu processo educativo em aula na universidade, bem como a contribuição do Programa para o redimensionamento das suas atuações na docência na Unisul.

Os professores entrevistados foram enfáticos ao afirmar que suas atuações na Educação Superior estão em processo de modificação em decorrência das discussões ocorridas nas palestras, cursos, mini-cursos, oficinas de formação pedagógica que frequentaram. Um dos entrevistados enfatizou que: “[...] a participação no curso de

capacitação acaba sendo muito importante para a organização do trabalho. É claro, como disse, que o conhecimento técnico-científico depende de cada professor”. Outro entrevistado declarou que

[...] os cursos de capacitação e outros que fiz, me esclareceram ainda mais em relação aos meus propósitos como professor [...] desde que entrei [como professor na Unisul], tenho participado de cursos de capacitação. Para mim, que não tinha formação didática, ações como elaborar uma prova, fazer um plano de ensino [...] foi excepcional.

Nessa mesma perspectiva, outro entrevistado esclareceu que:

Como faz pouco que sou professora, aproximadamente dois anos, eu tinha uma idéia de como trabalhar em função da minha prática profissional, mas metodologicamente eu ainda preciso aprender novas estratégias e a descoberta que os cursos proporcionam é sempre fascinante.

Estes depoimentos corroboram um dos pressupostos do Programa, ou seja, de que as Instituições de Educação Superior necessitam, dadas as atuais circunstâncias em que ocorrem a formação e seleção de professores para este nível de atuação docente, tomar para si a formação pedagógica de seus quadros, pois estes são recrutados no mercado de trabalho em função, quase que exclusivamente, de sua formação técnico-científica específica. De acordo com Pimenta e Anastasiou:

Os pesquisadores [e profissionais] dos vários campos do conhecimento [...] 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 atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. [...]. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! (2002, p.104)

Ouviu-se de alguns dos entrevistados que nem sempre as temáticas dos cursos oferecidos lhes interessaram e/ou consideraram que acrescentariam algo em seu desempenho em aula:

Olha! eu tenho feito tantas [capacitações] quantas possíveis. Às vezes, não me interessa o assunto. Não tenho que pensar que todas têm que me interessar! Não sou obrigado a gostar e querer, mas tenho a minha área e a minha prática. Escolho de acordo com os interesses da minha prática, é assim que eu escolho a palestra que vou assistir.

Sobre o grau de descrença de alguns professores, bem como a compreensão em relação às atividades propostas e realizadas nas ações empreendidas pelos programas de formação profissional, Pimenta e Anastasiou ponderam que:

[...] não se trata de um resultado informativo, a ser resolvido numa palestra de algumas horas. Assim como é impossível capacitar um profissional de qualquer área numa palestra, o mesmo ocorre na preparação da docência, embora se possam obter, em encontros ou palestras, aspectos, análises e informações significativas para a formação dos sujeitos na direção das alterações necessárias. (2002, p. 110)

Alguns professores, em decorrência do modelo de formação para a docência, bem como os critérios de contratação, acreditam que a aula é o espaço onde o professor faz o que sabe e o que quer, ignorando a relação dialética necessária à construção do conhecimento. Nesse sentido, Veiga enfatiza que:

A aula é um ato técnico-político, criativo, expressão da beleza e dos valores científicos e éticos do professor e dos alunos. É ainda espaço de múltiplas relações e interações. Enfim, a aula é o espaço da formação humana e da produção cultural. (2008, p. 8)

Por isso, o professor, no ambiente acadêmico, lugar privilegiado da sua atuação, precisa reinventar cotidianamente a sua competência por meio da abertura intelectual aos saberes e fazeres.

No que refere aos procedimentos de organização do processo educativo, especialmente o planejamento da ação didática, os depoimentos revelam que a totalidade dos entrevistados tem como ponto de partida a ementa da disciplina. Após conhecerem a ementa, buscam informações complementares, tais como características da turma, condições materiais para a realização do trabalho, dentre outras, a fim de tornar o planejamento o mais adequado possível àquele grupo de acadêmicos a quem a disciplina se dirige. Tais considerações remontam ao mini-curso de formação pedagógica relacionado a orientações sobre elaboração, execução e avaliação do Programa de Disciplina oferecido pelo Programa de Profissionalização Pedagógica dos Professores da Unisul.

Para os professores entrevistados, o ponto de partida para o planejamento, além da ementa, são as habilidades previstas no Projeto Pedagógico do Curso que precisam ser desenvolvidas com o estudante para a sua formação sócio-técnica. Nesse sentido, os conteúdos e metodologias devem considerar as áreas de conhecimento, as áreas técnico-profissionais, os campos de atuação e os campos de saber para o desenvolvimento da competência em todas as suas dimensões. Com estes dados, os entrevistados afirmaram elaborar os objetivos da disciplina que irão lecionar.

Sobre a importância do Projeto Pedagógico do Curso para a atuação docente em aula na universidade, sua relação com o planejamento da disciplina, e sua avaliação no contexto da ação educativa, Sordi afirma,

O projeto pedagógico, na medida em que fornece indicadores para a análise que se quer proceder, é que permitirá uma certa objetivação na avaliação. Será ele, e somente ele, que permitirá relativizar os limites das condições objetivas da instituição; será ele que nos auxiliará a enfrentar as atitudes corporativistas e o formalismo burocrático. Será ele que nos motivará na tentativa de superação dos problemas visando consolidar a utopia e otimizar as possibilidades do vir-a-ser. (1995, p.42)

Nesta perspectiva, os dados das entrevistas revelam que, além da consulta aos indicadores de qualidade contidos no Projeto Pedagógico do Curso, os professores buscam também informações na realidade social ampla e específica onde irão atuar. O objetivo deste procedimento é o de manter-se atualizado em relação às demandas do campo de atuação e, nesse sentido, contribuir para a formação de profissionais capacitados para enfrentar os desafios das metamorfoses das relações de trabalho no mundo em transformação. Conforme afirma um dos entrevistados:

O que acontece na economia, na política, etc., interfere no meu trabalho, na expectativa do aluno em relação ao resultado deste trabalho, tudo isso vai interferir. Qual a expectativa da sociedade em relação ao profissional que está sendo formado? O professor tem que estar sempre ligado no que está acontecendo lá fora [na sociedade]. Você pode estar ensinando coisas [...] e o aluno precisando aprender outras;

ou, ainda, este outro entrevistado admitiu: “uso também, como referência [para o planejamento] a minha prática profissional e procuro colocar isso [...] para os meus alunos [...] e como isso posso contribuir para a formação do futuro profissional da área”.

Nesse sentido, o documento norteador do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos professores da Unisul, editado em 2004, considera que o planejamento, em si, não constitui solução para todas as questões decorrentes das relações educativas em aula na universidade. No entanto, a organização didática, aliada ao compromisso sincero do professor e dos alunos com a aprendizagem, em muito contribuirá para o sucesso do trabalho a ser desenvolvido.

Os entrevistados também afirmaram que complementam as informações necessárias ao planejamento das ações didáticas por meio de conversas com colegas professores que lhes antecederam na disciplina e/ou semestre letivo para que possam traçar um perfil inicial da turma com quem irão trabalhar.

Eu procuro falar com o professor da disciplina [anterior]. Principalmente se é um pré-requisito. Eu procuro conversar primeiro com o outro professor, trocar alguma idéia, conhecer a turma, onde parou, como foi trabalhar com a turma [...] para trocar alguma experiência, ver se consegue somar alguma coisa, compartilhar o plano de ensino, então eu faço isto.

De acordo com Veiga,

Os diálogos entre os pares e alunos sobre a experiência de trabalho conjunto constituem formas importantes para resignificar o processo didático [...]. A organização do processo de trabalho da instituição educativa deve propiciar situações de encontro e intercâmbio entre os professores para quebrar o isolamento profissional e o individualismo que caracterizam o trabalho docente. (VEIGA, 2008, p.270).

Corroborando as ponderações de Veiga (2008), ainda com relação à sistemática da ação docente, um entrevistado informou que, além da busca por dados nos diferentes *loci* para melhor subsidiar as suas ações, realiza o planejamento em conjunto, de forma coletiva, ou seja, entre os professores que irão ministrar a mesma disciplina e/ou por área de conhecimento.

Essa modalidade de planejamento foi evocada no seguinte depoimento:

[...] eu trabalho com uma disciplina que é dada por uma equipe, e, para isso [o planejamento] é feito em conjunto (...). No início do semestre a equipe se reúne e elabora uma proposta (...) que pode depois receber sugestões e alterações dos alunos. Então, nós elaboramos [o planejamento] de forma coletiva, principalmente agora que as atividades devem ser integradas.

Os entrevistados, ao se reportarem as fontes onde buscam as informações para subsidiar o ato de planejar, referiram-se a experiência profissional como um dos requisitos para o planejamento, ou seja, aos conhecimentos que adquiriram ao longo dos anos como professores na Unisul ou em outras Instituições de Educação Superior. Nesse sentido, alinha-se o seguinte depoimento:

[o planejamento] eu o faço baseado primeiro no conhecimento que a gente tem na área, segundo pela atualização freqüente que a gente vem fazendo, então a gente tem um certo conhecimento daquela área, se não fosse assim não estaria ministrando aquela disciplina [...], ou seja, é em função do conhecimento que se tem, em função dos novos conhecimentos que vão surgindo nessa disciplina ou nessa área. A gente vai agregando novos objetivos, ou seja, provavelmente a trinta anos atrás, quando eu dei uma disciplina parecida com essa, os objetivos eram outros, porque os conhecimentos que se tinha na época eram outros. Então, a medida que o conhecimento vai avançando na área, a gente vai mudando, adaptando para atender melhor os objetivos. Basicamente é esse o esquema que eu uso, não sei se outros professores usam a mesma coisa.

Veiga (2008, p.269) pondera que a ação docente demanda “um sistema complexo de significados, de relações e de intercâmbios que ocorrem num cenário social que define as demandas da aprendizagem”. Portanto, o professor, mesmo o mais experiente, enquanto organizador do processo didático e da ação educativa, precisa fugir da solidão pedagógica que o isolamento da sala de aula o condena. “Para isso temos de estar dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes”. (Veiga, 2008, p. 269).

Ainda sobre a importância do planejamento para a organização dos processos educativos, tanto no que diz respeito ao desempenho docente quanto discente, alguns entrevistados esclareceram que:

[...] se eu não planejar, como vou saber se alcancei os objetivos ou não? Em qualquer situação de vida tem que haver planejamento para saber se estou trilhando o caminho certo, isto é, se este caminho vai me levar ao lugar desejado. [...]. O planejamento é interessante para que, durante o trabalho eu possa avaliar o meu movimento, o do aluno e o da disciplina.

Referindo-se a necessária flexibilidade e adequação do planejamento às condições reais em que são desenvolvidas as ações docentes, e, sobretudo, ao movimento que o próprio planejamento provoca no sentido da mudança do real, afirma um dos entrevistados:

[...] todos que me conhecem na vida pessoal e profissional sabem que sou uma pessoa bastante disciplinada. Para mim, em tudo há planejamento, tem que haver planejamento. Quando você vai ministrar uma disciplina não vai pegar simplesmente aquele planejamento que já está feito. Cada um tem a sua maneira de trabalhar e, portanto, a própria maneira de planejar. Tem coisas essenciais que não podem ser modificadas; tem que estar em qualquer planejamento. Mas, tem coisas que precisam ser adequadas a sua maneira de trabalhar, ao seu modo de dar aula.

A ação docente, projetada no Programa de Ensino, materializa-se no processo da aula. Como assevera Araújo (2008, p. 60), “a aula compartilha de uma totalidade social [...] não é o mundo, mas este se faz presente pela interlocução dos sujeitos da aula”. Porém, esse planejamento, como refere o entrevistado, deve contemplar, além do papel da disciplina e seus conteúdos no curso e na formação do aluno, as condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho e o perfil intelectual e pessoal do professor.

Nos itens que fazem referência à estrutura do Programa de Ensino, tais como objetivos gerais e específicos; conteúdos programáticos; estratégias de ensino e procedimentos de avaliação, os professores entrevistados afirmaram que percebem que os mesmos devem ser coerentes entre si e, procuram manter esta coerência, sabendo-os interdependentes:

[...] eu sei que no final [da disciplina] tudo o que o aluno aprendeu tem que estar integrado. O que eu preciso fazer na disciplina é não deixar compartimentalizar. A minha parte tem que estar junto com as outras na formação final do aluno, ou seja, tudo tem que estar presente, junto dele, no momento em que eles estiverem atuando.

Também referiram que no momento em que elaboram os objetivos da disciplina têm presente não só a trajetória acadêmica do estudante, mas seus itinerários formativos e ocupacionais, bem como a contribuição da disciplina, por meio dos seus conteúdos, a formação da competência humana e profissional do estudante. De acordo com Veiga (2008, p. 276)

Os objetivos apresentam duas funções principais: a orientadora, pois servem para guiar o processo didático; a classificadora, uma vez que os objetivos, além de impulsionar a reflexão sobre o que, o para que e o como, iluminam os propósitos e as intenções educativas. Nesse sentido, ao concretizarem as intencionalidades ou finalidades da educação, os objetivos constituem um referente básico para os professores no momento da organização da aula. (2008, p.276)

Sobre este aspecto, afirmou um dos entrevistados:

[...] levamos em conta a realidade [...] e também quais as competências e habilidades que o aluno precisa desenvolver na disciplina [...]. As competências nós

tiramos do Projeto Pedagógico. Lá estão as competências gerais e, depois, nós estabelecemos os da disciplina. A partir delas nós elaboramos os objetivos a serem alcançados pelos alunos.

Outro, dentre os professores depoentes, afirmou que:

[...] primeiro eu procuro saber, busco conhecer qual é o objetivo do curso, qual o perfil do profissional, o que aquela pessoa precisa para ser aquele profissional. A partir daí me concentro na disciplina que vou trabalhar [...] é muito importante avaliar o estilo da disciplina e como ela pode contribuir para a formação do futuro profissional da área. A parte seguinte é verificar as teorias que eu preciso ensinar e procurar realizá-las de forma mais aplicada possível, ou seja, como fazer com que o aluno internalize o conhecimento que está sendo produzido com ele. Sempre com a finalidade de desenvolver habilidades. Portanto, procuro considerar o objetivo do curso, o objetivo da disciplina, qual a relação entre estes objetivos e a finalidade da formação profissional e a metodologia a ser utilizada para que tudo aconteça. (...) Formar um profissional com tal visão, portanto, implica em termos de habilidades e atitudes necessárias para o exercício competente da profissão.

Abreu e Masetto discorrem sobre a relevância dos objetivos na organização e execução do processo de ensino e aprendizagem ao afirmarem:

Entendemos por objetivos de ensino, metas definidas com precisão ou resultados previamente determinados, indicando aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer como consequência de ter se empenhado adequadamente nas atividades de uma disciplina. [...] O estabelecimento de objetivos orienta o professor quando vai lecionar o conteúdo, escolher estratégias de ensino e elaborar o que e como vai avaliar. [...] É a partir da colocação, por escrito, dos objetivos de um curso (ou de uma unidade) que se torna mais provável a existência de uma coerência destes com estratégias e avaliação. [...] São os objetivos que vão nortear a escolha dos métodos, materiais e situações de ensino, bem como das formas e instrumentos de avaliação da aprendizagem do aluno. (1986, p.27).

A partir dos depoimentos verifica-se a grande amplitude de relações estabelecidas no processo educacional em aula na universidade. Assim, os Projetos Pedagógicos dos Cursos, a realidade de entorno e o diagnóstico efetuado em aula, a partir do encontro inicial, são os fios condutores da elaboração da organização e execução das ações educativas na Educação Superior.

Entretanto, em relação aos procedimentos de avaliação percebe-se uma tênue ocorrência da avaliação formativa e a presença mais densa da avaliação normativa. É o que se percebe na fala de um dos professores entrevistados:

[...] eu parto daquilo que eu penso que é o mais importante para o começo. Eu penso: o que tem aqui e o que deve ser ensinado neste semestre. O que é mais importante para que o aluno entenda de fato, para que no próximo semestre ele não chegue perdido, sem informação a respeito daquele assunto [...]. E, continua “Para mim, [...] a escolha do conteúdo é essencial, porque como eu vou ensinar esses assuntos, pode ser uma coisa muito pessoal; uma equipe pode elaborar, eu posso concordar, inclusive, mas no dia daquela aula, daquele assunto, eu penso de outra maneira, então é muito pessoal, é muito particular, mas o que deve entrar em consenso é o que ensinar.

No entanto, Veiga (2008, p.277) ressalta que o conteúdo é mais que uma seleção de informações, dados, conceitos, oriundos de diferentes campos de saber, mas, em sua complexidade contemplam concepções, princípios, fatos, procedimentos, atitudes, valores e normas que serão colocadas em jogo na prática pedagógica.

No que diz respeito à questão dos procedimentos avaliativos, os entrevistados não conseguiram enunciar uma definição conceitual coerente para argumentações que justifiquem este ou aquele procedimento de avaliação. Pode-se buscar abrigo na descrição de Anastasiou (2003), quando identifica alguns atributos do professor universitário, afirmando que a ele cabe a transformação da sociedade, por seus valores e organização, o avanço da ciência e a consolidação da ciência da educação. Ora, enquanto no cenário social das relações de trabalho e as funções técnicas exigidas estão embasadas em critérios de qualidade e racionalidade, o conjunto das atribuições do professor requerem a capacidade de articular os saberes cognitivos e procedimentais e atitudinais, no processo da aula, o que, por si só, dependem de uma multiplicidade de fatores que transcendem ao legado cartesiano.

Por isso, de acordo com Freire, nas ações de formação continuada dos professores “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. [...]. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (2006, p.39). Nesse sentido, Pimenta defende que “[...] a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada [...] (2005, p.24). Ou, ainda, segundo Freire (2006), o distanciamento epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela aproximá-lo ao máximo.

Assim, na intenção de avaliar a contribuição do Programa para a qualificação do trabalho dos professores na UNISUL, buscou-se, com a coleta de depoimentos, bem como sua sistematização e análise, encontrar alternativas para a ampliação dos processos de construção da competência necessária para o exercício da docência e o redimensionamento do processo de formação pedagógica continuada.

5.6 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTINUADA DOS PROFESSORES DA UNISUL: UM NOVO ITINERÁRIO.

A formação pedagógica continuada dos professores da UNISUL, em sua origem, foi projetada para atender apenas ao corpo docente da Universidade. Tendo em vista a multiplicidade de saberes e o avanço contínuo da produção do conhecimento, bem como o quantitativo e qualitativo da Universidade, um grupo de trabalho nomeado pela Reitoria propôs a reestruturação do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul. O propósito do Programa redimensionado na perspectiva da educação permanente é o de atender a todos os colaboradores da Instituição, ou seja, professores, gestores e corpo técnico-administrativo.

A proposta apresentada pelo grupo de trabalho sinaliza que a formação continuada dos colaboradores da UNISUL terá como pilares os seguintes eixos: a) Políticas Institucionais: execução de políticas e diretrizes institucionais voltadas à pesquisa, ao ensino, à extensão e à gestão; b) Técnico, político e filosófico: reflexões sobre educação superior, concepções de universidade, sujeito, tipos de conhecimento, ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão e profissionalidade docente, conhecimentos específicos da área; c) Espaços de aprendizagem: estudo e reflexão sobre metodologias, estratégias e recursos necessários para o bom desenvolvimento da aula na universidade; d) Saúde do colaborador: atenção ao estado físico, psíquico e emocional do colaborador.

O grupo de trabalho, em virtude da nova abrangência da formação continuada na UNISUL, decidiu nomeá-la Programa de Formação Continuada dos Colaboradores da Unisul – PROFOCO UNISUL. O Programa será vinculado, como nas edições anteriores, à Pró-reitoria de Ensino que, por sua vez, de acordo com a nova estrutura da Universidade, articula-se com as demais Pró-reitorias, em específico com a Pró-reitoria de Pessoas, dada a relação estreita que o Programa estabelece com o Plano de Cargos e Salários.

No que diz respeito ao planejamento das ações, o PROFOCO-UNISUL conta com um Colegiado que, representando os diversos setores da Universidade, tem como objetivo articular as ações de formação em todos os níveis e modalidades. São atribuições do Colegiado do PROFOCO-UNISUL: pensar estrategicamente as ações do Programa; apresentar contribuições e demandas dos setores/áreas que representam no Colegiado; analisar continuamente as ações do Programa com base nas avaliações realizadas nas atividades oferecidas; propor atividades a partir dos resultados da Avaliação Institucional; planejar as atividades de formação em relação ao eixo Políticas Institucionais; analisar a programação final das atividades de formação pontuais (fevereiro e julho) e das atividades continuadas a serem realizadas durante o ano; colaborar na elaboração de documentos do Programa.

Desta maneira, o grupo de trabalho, conforme documento preliminar, definiu que para o oferecimento dos serviços de ensino, pesquisa e extensão a que a Universidade se destina, o PROFOCO-UNISUL deve comprometer-se com as novas exigências éticas, sociais e políticas da sociedade em que a UNISUL está inserida; por isso a necessidade de consolidar um Programa que não só ofereça atividades de formação, mas que se articule com as diversas áreas e setores da Universidade e do Colégio Dehon para o planejamento e execução de seus projetos.

Nesse sentido, as ações das universidades requerem a superação da mera capacitação profissional, tornando-se necessário priorizar, conforme Projeto Pedagógico Institucional (PPI), “as qualificações sociais, a formação para a autonomia, para a cidadania, para a responsabilidade ética e moral e, nesse contexto, para o mundo do trabalho” (PPI/UNISUL, 2003, p. 11).

Para Tardif, “tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada” (2000, p. 7). Nesse sentido, a profissionalização do profissional da educação, que atua na docência, na gestão ou em funções técnico-administrativas, não se resume a um conjunto de técnicas a que ele tenha tido acesso seja durante sua formação acadêmica ou no exercício profissional. Para o referido autor a formação deve ocupar uma boa parte da carreira, pressupondo que os conhecimentos científicos e técnicos partilham da “propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (TARDIF, 2000, p. 7) para a eficácia e efetividade de suas atribuições.

6 CONCLUSÃO

A busca pela Educação Superior, no Brasil, esteve historicamente relacionada com a aquisição de um título que propiciasse ao postulante a ascensão a funções e cargos bem remunerados no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, com grande prestígio e projeção social. Esta titulação, embora contemporaneamente esteja associada às exigências de formação continuada, enraíza-se no fato de que freqüentar a universidade, estabelecer vínculos com o ambiente acadêmico, como discente ou docente, significa adentrar o mundo da erudição, bem como vislumbrar a possibilidade de construir novos saberes que legitimam os sujeitos como autoridades competentes num determinado campo de saber e de atuação.

Nesse sentido, as agências reguladoras dos processos educacionais, num movimento de boa fé, correm o risco de, em nome da qualidade do ensino, se enredarem nas armadilhas de critérios quantitativos, tais como, títulos acadêmicos a qualquer preço; número de publicações indexadas como meio de mensurar a excelência do docente e a sua produtividade, em detrimento da qualidade; exames nacionais de cursos como critério de aferimento da excelência das ações educativas empreendidas pelo professor em aula e da aprendizagem do estudante.

Acredita este autor que o ensino, embora associado à reprodução do conhecimento, na dinâmica do processo da aula na universidade, por isso mesmo não pode estar dissociado da pesquisa e da extensão. No entanto, quando se privilegia a pesquisa em detrimento das atividades de ensino, na formação de professores, bem como indicador da excelência acadêmica, grande parte da produção dos professores, construída durante o seu processo de titulação, acaba tendo pouco reflexo na formação do estudante de graduação pela ausência de prioridade dos docentes na dedicação a este nível educacional.

Embora tenha apenas tangenciado este estudo, constatou-se no contato com os professores durante as ações de formação pedagógica empreendidas pelo Programa de Profissionalização Pedagógica dos Professores da Unisul, em que autor participou no grupo de coordenação do Programa e como docente, e este fato é também expresso na literatura pedagógica, que parcela significativa dos professores da Educação Superior, bem como os dirigentes das Instituições de Educação Superior, considera que o ato pedagógico começa e termina com a transmissão de conteúdos em aula e na aferição dos resultados das atividades para a avaliação do aproveitamento do estudante na disciplina ou no curso.

Nesse sentido, o autor deste estudo corrobora com a preocupação no que concerne as dificuldades apresentadas pelos professores em incorporar os saberes pedagógicos como elementos relevantes na dimensão técnica da sua competência docente, já identificadas em pesquisas e no processo de desenvolvimento de ações de formação pedagógica continuada. Trata-se, portanto, de desmistificar a idéia equivocada de que para ensinar basta conhecer o que se irá ensinar (o conteúdo específico da área técnico-científica), pois o como ensinar (saber pedagógico) ocorre naturalmente.

Cabe ressaltar que as ações educativas desenvolvidas na Educação Superior apresentam características peculiares, pois consiste na relação entre professor e estudantes numa fase adulta, o que implica, pelos que exercem a docência, a proposição de objetivos e a escolha de conteúdos e procedimentos didáticos que oportunizem a ampliação dos saberes na sua complexidade; a compreensão de que os conteúdos trabalhados em aula constituem meio para a produção de conhecimento que, por sua vez, consiste em ferramenta para a resolução de problemas e, ainda, o assumir responsabilidade com aqueles para quem irá prestar serviço e com o próprio conhecimento. Contempla, portanto, a profunda interação entre pesquisa, ensino e extensão, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de investigar, de pensar com autonomia, de elaborar sínteses resultantes da dialética do conhecimento, de atuar com espírito crítico e criativo.

Constatou-se, neste estudo, que o maior desafio para a implantação de programas de formação pedagógica é o próprio contexto acadêmico e a mentalidade relacionada à docência e sua prática. De acordo com pesquisa realizada por Almeida (1986), muitos professores têm uma visão deturpada e deturpadora da educação, que, segundo Rios (2008, p. 77) se dá “em nome do rompimento com uma visão racionalista ou tecnicista, caminham na direção de um irracionalismo, uma concepção romântica [...] do trabalho educativo e da tarefa docente.” Essa visão manifesta-se em comportamentos de resistência aos conteúdos pedagógicos, considerados assessórios para a ação docente. A recusa, por parte de professores, em participar nos programas de formação pedagógica denota a crença de que o domínio científico e técnico do seu campo de saber e de atuação de origem é suficiente para a eficácia, a eficiência e a efetividade do trabalho educativo.

Uma das grandes dificuldades identificadas dos cursos formação pedagógica continuada decorre do conflito entre o saber do professor e o discurso técnico-pedagógico apresentado. Nesse sentido, os conteúdos das ações de formação devem evitar restringir-se à instrumentalização pedagógica. Porém, ressalta-se que, na Educação Superior, espaço da produção do conhecimento, o ensino e a pesquisa precisam estar sempre articulados. O

professor deste nível de educacional precisa ser, também, um pesquisador do seu campo de saber e de atuação. Desse modo, discussões epistemológicas também se fazem necessárias neste processo de formação, pois a construção do conhecimento implica na compreensão das condições históricas em que ele é produzido e socializado.

De acordo com Santos, “ensinar conteúdos ultrapassa os limites aparentes de nosso discurso e das afirmações que nele estão contidas” (2004, p. 35), pois também os procedimentos de ensino e a atitude do professor possibilitam a aprendizagem. Caso contrário, as relações que envolvem o ensino e a aprendizagem, na Educação Superior, tornam-se prisioneiras de um modelo hierarquizado em que não há espaço para a compreensão do conhecimento como produção de sujeitos historicamente situados. Por isso, a urgência de adoção de um novo paradigma educacional em que o conhecimento científico dialoga com outras formas de conhecimento e eles se interpenetram, como demonstra SANTOS (1999). O processo de ensino e aprendizagem, nessa perspectiva, se constitui num exercício crítico e criativo do intelecto, gerador de um maior grau de autonomia, indispensável para o desenvolvimento humano. O professor e o estudante, no processo da aula, devem estar cientes das suas responsabilidades, que devem ser assumidas como obrigações recíprocas.

Em virtude do cenário apresentado, para reiterar a convicção da importância dos saberes pedagógicos necessários ao exercício da docência na Educação Superior, recorro aos primórdios da Universidade de São Paulo (USP), cuja proposta educacional visava a integração das diferentes áreas de saber técnico-científico e de conhecimentos metodológicos nas ações de ensino, associadas com a produção da pesquisa pelos docentes e estudantes dos cursos de graduação. Tal propósito implicou numa organização curricular em que o estudante não ingressava num curso, mas na universidade. Durante os primeiros anos ele aprendia a pesquisar, conhecer a realidade, produzir trabalhos científicos, com o acompanhamento e orientação dos professores. Depois deste período, escolhia uma carreira profissional para nela construir o seu campo de saber e de atuação profissional. Com o desmonte desta estrutura, por volta de 1938, mesmo assim persistiu a preocupação com a formação para a cidadania, por meio de atividades extracurriculares, tais como: palestras, debates, conferências, peças teatrais, passeatas, dentre outras ações que envolvessem, de maneira articulada, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Mesmo sendo uma instituição de referência pela quantidade e qualidade da pesquisa, a USP não descuidou do ensino. Haja vista, como foi referido neste estudo, o funcionamento, desde 2005, do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE/USP) com a

finalidade de aprimorar a formação dos seus estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado), em quaisquer das suas Unidades, para o exercício da docência universitária, que contempla duas etapas: a da “Preparação Pedagógica” e a do “Estágio Supervisionado em Docência”.

Na perspectiva da vinculação entre ensino, pesquisa e extensão no processo da aula na universidade, o autor considera que a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação em todo o território nacional, a partir de 1968, constituem marco relevante no desenvolvimento da pesquisa no Brasil com repercussão na qualidade do ensino. Inúmeras pesquisas, vinculadas aos programas de pós-graduação, se transformaram em dissertações e teses de alcance e relevância social. Tais resultados foram obtidos, em grande parte, pela atuação das Agências Financiadoras como Capes, CNPq, Fapesp, Finep e Organizações Internacionais, por meio de bolsas-pesquisa para estudantes e professores para estudar-pesquisar no próprio país e no exterior, resultando na formação de mestres, doutores, pós-doutores que muito têm contribuído para a qualidade da pesquisa e do ensino no Brasil.

No entanto, uma questão que impulsionou este estudo refere ao efeito do incentivo à pesquisa na qualidade do que se ensina e aprende nos cursos de graduação. Constatou-se que, mais recentemente, os cursos de graduação têm manifestado, por meio dos seus projetos pedagógicos, aferido pelo autor nas falas dos professores, interesse em priorizar nos seus processos educativos o ensino com pesquisa, o ensino por projetos e o uso das tecnologias da informação e da comunicação como meios para o ensino e a aprendizagem.

Nessa perspectiva, os professores dos cursos de graduação, serão convidados, cada vez mais, a desenvolverem pesquisas em seus campos de saber e de atuação, orientar trabalhos de iniciação científica e de conclusão de cursos, desenvolverem projetos com a comunidade, submeter à avaliação da comunidade os resultados da sua produção, envolver-se com as questões burocráticas decorrentes destas atividades.

Na complexidade dessa nova docência, onde pesquisa, ensino e extensão aparecem imbricados, o desafio é o de pensar e praticar o trabalho educativo em sua complexidade, para além do imediato e do pragmático, pois “[...] há formação quando a obra do pensamento e há obra do pensamento quando o presente é apreendido como [...] trabalho de interrogação, da reflexão, da crítica [...]”. (CHAUÍ, 2003, p.12).

Ressalta-se que essas mudanças ainda são bastante incipientes, pois, conforme constatado nas ações do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, bem como na literatura sobre o tema, embora existam professores que

adotam em aula estratégias de envolvimento crítico e criativo do estudante com o que está estudando, ainda há professores arraigados à mera transmissão de informações.

Tal constatação aponta, no entendimento do autor, para a necessidade de investimentos em políticas e ações de formação inicial e continuada de professores para a Educação Superior, com conteúdos pedagógicos que atendam os estudantes deste nível educacional. Cabe ressaltar que, muitas vezes, nos cursos de formação de professores, os docentes utilizam saberes que foram produzidos para organizar e orientar a aprendizagem na Educação Básica, dificultando ao futuro professor dos cursos de graduação a atuação neste nível de ensino com suas peculiaridades que o identificam e o distinguem. Tal realidade acaba descredenciando as disciplinas pedagógicas e sua relevância na formação do professor para a Educação Superior.

A constatação de Rios (2008) de que a dimensão técnica da competência do professor é identificada pelo domínio dos conteúdos específicos de sua área de conhecimento e suas conexões, bem como o domínio dos meios pedagógicos necessários para a sua socialização, reforça a convicção do autor de que o bom professor deve dominar os saberes a ensinar e os saberes como ensinar. Portanto, a competência do professor está vinculada a sua capacidade de lidar com os saberes (cognitivos, procedimentais e atitudinais), bem como a habilidade e a sensibilidade para construí-los e reconstruí-los com os estudantes no processo da aula. Ao mesmo tempo, assevera que a dimensão técnica tem seu significado empobrecido quando é desvinculada das outras dimensões, tais como, a estética, a política e a ética.

Em virtude da complexidade do processo educativo, considerando o que Rios (2008) leciona, torna-se imperativo ao professor da Educação Superior uma avaliação e reconstrução permanente de todas as dimensões da sua competência. Nesse sentido, o autor deste estudo defende que as ações dos programas de formação de professores devem utilizar, como metodologia, o ensino com pesquisa, onde os professores, mediante estudos e reflexões teóricas e críticas orientadas sobre a sua prática pedagógica, reorganizem seus conhecimentos, reconstruindo-os por meio da produção de textos diversos que possam ser socializados com a comunidade acadêmica, interna e externa, em fóruns, seminários, palestras e publicações materiais ou virtuais.

Quanto à formação inicial de professores para a Educação Superior o caminho sinalizado pela Universidade de São Paulo, anteriormente referido, por meio do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE/USP), o autor considera adequado para minimizar a dificuldade do professor iniciante com o trato das questões pedagógicas em aula. No entanto, a adoção dessa proposta, pelas agências formadoras, resultará em melhoria de desempenho

apenas dos futuros professores. Para os que estão em atividade existe a alternativa proposta pela Universidade do Sul de Santa Catarina da realização de um curso de pós-graduação “*latu sensu*” em Docência para a Educação Superior, apresentado neste estudo.

Ressalta-se que a recomendação é a de se estender a formação pedagógica inicial inclusive para os professores cuja formação de base, na Graduação, foi em curso de Licenciatura. Este autor reitera como foi indicado neste estudo, que os conteúdos curriculares das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas têm como finalidade a formação de professores para a Educação Básica, e, portanto, não contemplam as necessidades de formação da Educação Superior.

Outro aspecto que o autor considera relevante para que os programas de formação continuada alcancem seus propósitos referem às condições objetivas em que a docência na Educação Superior é realizada, principalmente em instituições privadas. A relação profissional do professor com a Instituição, caracterizada pela precariedade do vínculo empregatício, particularmente no que se refere ao do horista, gera o isolamento do professor e, em decorrência, pouca identificação com o Projeto Pedagógico Institucional e o do Curso em que atua. No entanto, mesmo com esta limitação, que poderia ser superada pela alocação de horas para esta finalidade, mesmo com professores pouco identificados com a docência enquanto profissão, os cursos de formação precisam promover o diálogo crítico-criativo entre a prática e a teoria como meio para a produção de inteligibilidade e, em decorrência, maior qualidade para a ação educativa.

Considerando que as agências reguladoras do sistema educacional (MEC/ Sesu/ Capes/ Inep) indicam parâmetros de qualidade institucional, porém não estabelecem orientações para formação pedagógica continuada dos professores da Educação Superior, compete às Instituições de Educação Superior a elaboração, implementação e execução do seu Programa de Formação Pedagógica Continuada dos seus professores. No entanto, a ausência de uma política definida e de diretrizes que estabeleçam princípios e fundamentos que sirvam como parâmetro para essa ação, os referidos Programas, dependendo da IES, sofrem quebra de continuidade, maior ou menor consistência epistemológica e prático-teórica, tornando-se mais uma iniciativa burocrática, sem alcançar a desejada qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão na Educação Superior. Tal constatação tem como base a trajetória do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, principal objeto deste estudo.

Neste sentido, o autor deste estudo reitera que a formação pedagógica continuada deve constituir política assumida pelas agências reguladoras da Educação Superior,

responsabilidade das Instituições de Educação Superior, devidamente regulamentada em seus regimentos, bem como compromisso de cada professor. Isso significa dizer que o professor, além do diploma que legaliza o seu conhecimento científico num campo de saber específico, precisa, também, apropriar-se de conhecimentos pedagógicos para o exercício efetivo da docência.

Por isso, a docência, que resulta da síntese entre titulação e bom desempenho em aula, requer a formação continuada. No entanto, para que esta formação seja efetiva, as ações dos Programas implementados pelas Instituições de Educação Superior não podem se restringir a eventos pontuais ou fragmentados, que, por isso, tendem a desaparecer por falta de continuidade. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da metodologia, as ações dos referidos programas precisam vincular teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento científico específico do campo de saber do professor e conhecimento pedagógico, processos educacionais próprios da IES e condições objetivas do trabalho dos professores, articulação entre graduação e pós-graduação.

Das qualidades do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, este autor destaca o formato do curso de formação pedagógica para professores ingressantes, apesar dos percalços da sua execução, em virtude das dificuldades de articulação entre o pedagógico e o administrativo, componente da cultura institucional; e os cursos em módulos temáticos de aprofundamento em questões didático-pedagógicas, que evoluíram para oficinas presenciais e a distância.

Evidencia-se, também, que no processo de discussão sobre a relevância da formação pedagógica para a qualidade das ações educativas, a então Diretoria de Graduação, vinculada a Pró-Reitoria Acadêmica, concebeu, e foi aprovada e implantada, a função denominada Assistência Pedagógica. O Assistente Pedagógico teria como atribuição prioritária assessorar as coordenações de cursos de graduação, realizando trabalho de diagnóstico, orientação, acompanhamento e encaminhamento de ações próprias da prática docente no ensino, na pesquisa e na extensão e de assessoramento na formação continuada dos professores, nas diferentes modalidades, presencial e à distância. Nesse mesmo contexto, como referido anteriormente, a coordenação do Programa e sua equipe de assessoria elaborou o Projeto Pedagógico de um curso *lato sensu* em Docência para a Educação Superior, aprovado e implantado pela Unisul, inclusive com a concessão de bolsas de estudo para professores selecionados.

No entanto, dentre as limitações que caracterizaram a execução do Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul, este autor nomeia o

caráter facultativo da participação dos professores; a desvinculação do processo de seleção de professores a serem contratados pela Instituição; a não observância da efetiva participação dos professores nas ações de formação pedagógica continuada como critério de alocação para exercer a docência nas disciplinas dos cursos de graduação da Instituição.

Inspirado em programas de formação continuada adotados em outras universidades brasileiras, dentre as quais a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), o autor deste estudo considera fundamental para a efetividade dos programas de formação pedagógica, de cujas ausências se ressentiu o Programa da Unisul, dentre outras, a assessoria pedagógica aos professores ingressantes, no primeiro semestre de atuação na universidade, por meio de tutoria; criação de grupos de estudo e de pesquisa, por campo de saber, em conhecimentos pedagógicos referentes aos processos da aula na universidade; criação de veículos, materiais ou virtuais, de divulgação/socialização das experiências bem-sucedidas desenvolvidas pelos professores em aula; inclusão, no contrato de trabalho, da exigência da realização da formação pedagógica para a docência, durante o primeiro semestre de trabalho efetivo em aula nos cursos de graduação da Instituição; bem como a vinculação entre formação pedagógica continuada e plano de carreira.

Adicionados a estes aspectos, é conveniente ressaltar que a preocupação com a qualidade dos resultados da Educação Superior requer a formação técnico-científica, pedagógica, estética, política e ética continuada do professor, para que a universidade, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão, contribua para potencializar a vida das pessoas e promova a construção do conhecimento emancipador.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula**. 5. ed. São Paulo: MG ED. Associados, 1986.
- ALVES, Marcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa, 1968.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação pública na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- ADORNO, Theodor W. Conceito de Iluminismo. In: **Os Pensadores: textos escolhidos**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.
- AGUIAR, José Márcio (org.). **Coletânea MAI de Legislação Federal do Ensino (1931-1983)**. Belo Horizonte: Lancer, 1984.
- ALMEIDA JUNIOR, Antônio Ferreira de. **Problema do ensino superior**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.
- ALMEIDA Guido de. **O Professor que não ensina**. São Paulo: Summus, 1986.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- ALVES, Leonir Pessate. **A construção do projeto político pedagógico na educação superior**. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa. In: SILVA, Aínda Maria Monteiro et al. **Encontro nacional de didática e prática de ensino: novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social**. Recife: ENDIPE, 2006.
- _____. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____. Educação superior e preparação pedagógica: elementos para um começo de conversa. **Revista Saberes**, Rio de Janeiro, ano 2, v. 2, maio/ago. 2001.
- _____. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- _____. **Processo de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2003.
- _____. Desafios de um processo de profissionalização continuada: elementos da teoria e da prática. **Revista Saberes**, Rio de Janeiro, ano 1, v. 1, maio/ago. 2000.

ANTUNHA, Heládio. **Universidade de São Paulo: fundação e reforma.** São Paulo: CRPE, 1974.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da Aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** São Paulo: Martin Claret, 2003.

ASSMANN, Hugo e MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AZAMBUJA, Leonardo. A extensão universitária na UNIJUÍ. In. **Cadernos da Avaliação Institucional.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1997.

AZZI, Roberta Gurgel. **Pesquisa em educação e psicologia: identificação de condições que favorecem sua ocorrência na Universidade.** Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

BARTHES, Roland. **Aula.** São Paulo: Cultrix, 1978.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann e CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

BELLONI, Isaura. Função da universidade: notas para reflexão. In. BRANDÃO, Zaia et al. **Universidade e educação.** Campinas, SP: Papyrus: Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

BELTRÁN, Francisco. John Dewey: democracia como vida. In. SEBARROJA, Jaume Carbonell (org.). **Pedagogias do século XX.** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

BERBEL, Neusi Navas. **Metodologia do ensino superior: realidade e significado.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

BRZEZINSKI, Íria . **Profissão professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília, DF: Plano editora, 2002.

BIREAUD, Annie. **Os Métodos pedagógicos no ensino superior.** Porto: Porto Editora, 1995.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCar; Caxias do Sul, RS: EDUCS, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí, RS : Ed. UNIJUÍ, 1997.

BRASIL. Constituição (1824). Constituição do Império do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Dispõe sobre a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e superior em todo o Império. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_009.html>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Dispõe sobre a reorganização do ensino secundário e o superior na República Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1915-03-18;11530>> . Acesso em: jan. 2010.

_____. Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://scribd.asterpix.com/cy/2437661/?q=Decreto+N%C2%BA+14.343,+De+7+De+Setem+bro+De+1920>> . Acesso em fev. 2010.

_____. Decreto nº 19.851, de 11/4/1931, institui o Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Brasília, DF: Senado Federal, 1931.

_____. Decreto nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Dispõe sobre a criação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/225246/decreto-6283-34-sao-paulo-sp>>. Acesso em: fev. 2010.

_____. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Dispõe sobre a fixação de normas para o ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>> . Acesso em: jun. 2010.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: jan. 2010.

_____. Decreto nº 62.024, de 29 de dezembro de 1967. Institui Comissão Especial para propor medidas relacionadas com o problema estudantil. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1967-12-29;62024>> . Acesso em mar. 2010.

_____ Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. Dispõe sobre a criação de Grupo de Trabalho para promover a reforma universitária e da outras providências. Disponível em: <<http://br.vlex.com/vid/grupo-trabalho-promover-universitaria-34172142>> Acesso em abr. 2010.

_____ Decreto nº 63.341, de 1º de outubro de 1968. Estabelece critérios para a expansão do ensino superior e da outras providências. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1968-10-01:63341>>. Acesso em: maio 2010.

_____ Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Disponível em <http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_6.htm>. Acesso em fev.2010.

_____ Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em <www.domtotal.com/direito/pagina/detalhe/21909>. Acesso em fev. 2010.

_____ Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www81.dataprev.gov.br>. Acesso em: fev. 2010.

_____ Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera os dispositivos da lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: jan. 2010.

_____ Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: abr. 2010.

_____ Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <www.planalto.gov.br > . Acesso em: mar. 2010.

_____ Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: abr. 2010

_____ Decreto-Lei nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Sistema Federal de Educação. Disponível em: <www.planalto.gov.br >. Acesso em: abr. 2010

_____ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/110172_01htm>. Acesso em: fev. 2010.

_____ Ministério da Educação. Anteprojeto de Lei proposto pelo então Ministro da Educação Tarso Genro. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/reforma2>> . Acesso em: jun.2010.

_____ Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994. Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e da outras providências. Disponível em: <www3.dataprev.gov.br> . Acesso em: mar. 2010.

_____ Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades e da outras prvidências. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: abr. 2010

_____ Portaria nº 9/2000, confirmada pelas portarias nº 65 de 11/11/2002 e nº 21 de 05/06/2003. Regulmenta o estágio docência para bolsistas CAPES. Disponíveis em: <http://www4.pucsp.br/pos/filosofia/estagio_docente.doc>. Acesso em: maio. 2010.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____ A universidade na encruzilhada. In: **Universidade: por que e como reformar?** Brasília: UNESCO/Ministério da Educação, 2003.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CARVALHO, Marlene Araújo de. **A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores**. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: EDUSP; Saraiva, 1978.

CASTRO, Maria Helena de. **Produção científica dos docentes de Escola Superior de Agricultura Lavras: análise quantitativa**. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia)- Departamento de Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, campinas, 1992.

CHARLE, Christophe; VERGER, Jaques. **História das universidades**. São Paulo: UNESP Editora, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre, RS: ARTMED, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Filosofia Moderna. In: CHAUÍ, Marilena et al. **Primeira Filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____ **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____ **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, nº 24, set./dez. 2003.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.

_____ **Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário**. São Paulo: Caderno de Pesquisa nº 97, maio 1996.

_____ Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. (org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano, 2001.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

_____. (org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. A gratuidade do ensino superior público: Da proibição à garantia constitucional. In: Velloso, Jacques (org.). **Universidade pública, política, desempenho, perspectivas**. Campinas, Papirus, 1991.

_____. **A Universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

_____. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

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

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campina, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Desafios modernos da educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

DIAS, Ana Maria Iorio. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. vol. 1, nº 1. Agosto, 2009.

DURHAM, Eunice. **O ensino superior na América Latina: tradições e tendências**. São Paulo: Novos Estudos Cebrap, 1998.

_____. Esboço de uma política de governo para a Educação Superior. In. FRANCO, Édson (coord.). **Políticas Públicas de Educação Superior: desafios e proposições**. Brasília, DF: ABMES, FUNADESP, 2002.

DURKHEIN, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

FERNANDES, Cleonir Barbosa. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2000.

FARIA, Julio Cezar de. **Da fundação das universidades ao ensino na colônia**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FARIA, Hugo de Castro. A Universidade e a pesquisa científica. **Ciência e Cultura**, v. 33, n. 9, p. 1192-1196, set. 1981.

FERGUSON, Marylin. **A conspiração aquariana**: transformações pessoais e sociais nos anos 80. São Paulo: Record, 1980.

FRAUCHES, Celso da Costa e FAGUNDES, Gustavo. **LDB anotada e comentada**. Brasília: Ilape, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GATTI, Bernardete. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **Filosofia e história da educação**. Barueri, SP: Manole, 2003.

GIANOTTI, José Artur. **A universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GIDE, André. **Os frutos da terra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANNI, Levi e SCHMITT, Jean Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 66, Abril/1999.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Passado como futuro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Pensamento Pós-Metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de professores**: da função de ensinar ao resgate da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ISAIA, Sílvia Maria Aguiar. Para (re) pensar os processos formativos do professor do ensino superior. In: **Anais da IV ANPED – Sul**. Florianópolis: NUP/CED, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **As paixões das ciências**. São Paulo: Letras e Letras, 1991.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 4ª ed. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2002.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente**: estudo introdutório sobre pedagogia e didática. Tese (Doutorado)- Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1990.

LIMA, Maria de Fátima Bezerra Ferreira. Produção científica dos pesquisadores do Centro Nacional de Pesquisa de Hortaliças da EMBRAPA a partir dos resumos/comunicações apresentadas em eventos científicos. Dissertação (Mestrado em Biblioteconomia)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1993.

MANACORDA, Mario. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MASETTO, Marcos. (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. (org.). **Docência na universidade**. 8. ed. Campinas, SP: Papiros, 2006.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Reformas de ensino, modernização Administrada**: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, 2000.

MORAES, Reginaldo Camello Corrêa de. Universidade Hoje: ensino, pesquisa e extensão. **Educação & Sociedade**. Vol. 19, nº 63. Campinas Agosto, 1998.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MORIN, Edgard. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma – reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: Unesco, 1997.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Funções sociais do ensino superior Hoje. In: BRANDÃO, Zaia et all. **Universidade e educação**. Campinas (SP): Papirus; Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

NEUBAUER, Rose e MELLO, Guiomar Namó de. Política Educacional para os anos 90. In: **Estado e Educação**. Papirus/Cedes/Ande/Anped, 1992.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Universidade, crise e produção do saber. In: BERNARDO, Maristela Veloso. (org.). **Pensando a educação**. São Paulo: Unesp, 1989.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (org.). **Extensão universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte, MG: PROEXT/UFMG/Fórum, 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (org.). **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.

PATRICIO, Patricia. **São deuses os professores**: o segredo dos professores de sucesso. Campinas: Papirus, 2005.

PEREIRA, Júlio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 109–125, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 2ª ed. rev. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PETRÔNIO. **Satyricon**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez, 2002.

_____ **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um processo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. São Paulo: Papirus, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leila. Lição de Casa. In: BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. In: **Os Pensadores**: textos escolhidos. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

QUADROS, Antonio et al. **O que é o ideal português**. Lisboa: Edições Tempos, 1956.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Um perfil da USP**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, 1995.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática**. Porto, Portugal: Universidade do Porto, 2010.

RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior: Direito e Estado na lei de diretrizes e bases**. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2000.

RATHS, Louis. et al. **Ensinar a pensar**. São Paulo: EPU, 1977.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5. ed. Editora Paz e Terra. São Paulo, 1991.

RIOS, Teresinha A. Dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Aula: gênese, dimensões princípios e práticas**. Campinas (SP): Papirus, 2008.

_____. Competência ou competências: por uma docência de melhor qualidade. In: **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. **O processo de formação continuada dos Professores: do instituído ao instituinte**. Niterói, RJ: Interxto; Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

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

ROUSSEAU, Jean Jacques. **O Emílio ou da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SAVIANI, Demerval. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da (org.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto alegre, RS: Sulina, 1996.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Pulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Douglas. **Uma consultoria para uma educação escolar no Amapá**: relatório de discussões. São Paulo: PUC/Instituto de Estudos Especiais, 2004.

SCHARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

SCHAPP, Alain. A imagem dos jovens na cidade grega. In: SCHMITT, Jean-Claude. (org.). **História dos jovens**: da antiguidade a era moderna. v.1. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SELLTIZ, Claire; WRIGHTSMAN, Lawrence Samuel; COOK, Stuard Wellford. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, Franklin Leopoldo et al. **Conciliação, neoliberalismo e educação**. São Paulo: Annablume, Fundação UNESP, 1996.

SILVA, Franklin Leopoldo. **Universidade**: a idéia e a história. Conferência realizada em 12 de abril de 2005. Disponível em: <www.scielo.br> . Acesso em: dez. 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante e MENEZES, Maria Cristina (orgs.). **Anísio Teixeira – 1900-2000: provocações em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

SÓCRATES. **Coleção os pensadores**. São Paulo: Nova cultural, 1996.

SORDI, Maria Regina Lemes de. **A prática da avaliação no ensino superior**: uma experiência na enfermagem. São Paulo: Cortez; Campinas: Universidade Católica de Campinas, 1995.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. II: século XIX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARNAS, Richard. **A epopéia do pensamento ocidental**: para compreender as idéias que moldaram a nossa visão de mundo. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2007.

THERRIEN, Jacques. Uma abordagem para o estudo do saber de experiência das práticas educativas. **Cadernos de Pós-Graduação**: mestrado e doutorado. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, nº 5, p.1-4, set, 1996.

_____ e LOIOLA, Francisco. Experiência e competência no ensino: Pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, nº 74, p.143-160, ano XXII, abril 2001.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TRINDADE, Héglio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10. Jan/Fev/Mar/Abr de 1999.

_____ (org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. 2. ed., Petrópolis, Vozes / Cípedes, 2000.

TSALLIS, Constantino. Por que pesquisa na Universidade? **Ciência e Cultura**, v. 37, n. 4, p.570-572, abr. 1985.

UNESCO. **Conferência mundial sobre o ensino superior. Tendências de educação Superior para o Século XXI**. Paris: UNESCO/CRUB, 1998.

Universidade de São Paulo. Portaria PAE GR Nº 3588, de 10 de maio de 2005. Dispõe sobre **Diretrizes do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE)**.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. **Projeto pedagógico institucional**. Tubarão: Unisul, 2003.

_____ **Programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da UNISUL**, 2004.

_____ **Projeto Pedagógico de curso “lato sensu” Especialização em Docência para a Educação Superior**, 2008.

_____ **Projeto de Pesquisa**. A contribuição do programa de profissionalização pedagógica continuada para a formação pedagógica dos professores da Unisul. Executado entre 2006 e 2008.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a Formação de Professores Universitários: relato de experiências. In: MASETO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Divo e SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

_____ O Cotidiano da aula universitária e as dimensões do Projeto Político-Pedagógico. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia. (orgs.). **Temas e Textos em Metodologia do ensino Superior**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____ Organização didática da aula. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008

VELOSO, Jacques (org.). **Universidade pública, política, desempenho, perspectivas**. Campinas, Papirus, 1991, pp. 24-25.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A Interdisciplinaridade no ensino superior. In: WACHOWICZ, Lílian Anna (org.). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba, PR: Champagnat, 1998.

_____. **O método dialético na didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é a universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. Compromissos filosóficos e políticos do docente. In: D'ANTOLA, Arlete (org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992.

WITTER, Geraldina Porto. Pós-graduação e produção científica: a questão de autoria. **Trans-in-formação**, v. 1, n. 1, p. 29-37, 1989.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo, Ed. Unesp, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1988.

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