

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROMOVIDA POR AÇÕES INSTITUCIONAIS**

Porto Alegre
2012

MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROMOVIDA POR AÇÕES INSTITUCIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Denise Balarine Cavalheiro
Leite

Linha de pesquisa: Universidade teoria e prática.

Porto Alegre
2012

MARIA LUCIA MAROCCO MARASCHIN

**FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROMOVIDA POR AÇÕES INSTITUCIONAIS**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. DENISE BALARINE CAVALHEIRO LEITE
(ORIENTADORA)

Prof^ª. Dra. IONE INÊS PINSON SLONGO (UNOCHAPECÓ)

Prof^ª. Dra. CLEONI MARIA BARBOZA FERNANDES (PUCRS)

Prof^ª. Dra. ELIZABETH DIEFENTHAELER KRAHE (UFRGS)

Prof^ª. Dra. TANIA RAMOS FORTUNA (UFRGS)

AGRADECIMENTOS

Aos três homens da minha vida, os quais, cada um ao seu modo, suportaram minha ausência e foram o presente da presença:

- Ao Olévio, companheiro de todas as horas, pelo amor, cumplicidade e colaboração;
- Ao Robson pela possibilidade de me tornar o que sou, permitindo-me não desistir nunca dos sonhos;
- Ao Anderson minha gratidão pelo apoio abnegado, pela disponibilidade e pelo silêncio, sempre que ele se fez necessário.

À Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó – que, além da oportunidade deste estudo, constituiu-se parte integrante da minha vida, adensando valores, conhecimentos e perspectivas na constituição da minha personalidade e profissionalidade docente.

À Unesc – aos seus gestores e colaboradores pela singularidade institucional, pelo acolhimento, disponibilidade ética e pela colaboração prestada.

À Professora Merion pelo privilégio da convivência e pela sabedoria compartilhada. Obrigada, sempre será pouco!

À Professora Denise pelo acolhimento e pela cumplicidade acadêmica e humana. Obrigada!

Àqueles que foram mais do que amigos, os cúmplices nesta caminhada em tese: Jerônimo, Maria Martha, Marlise, Maria Silvia e Tânia. Obrigado.

Aos professores e gestores investigados, por cederem seu tempo, pelo seu compromisso e sensibilidade com a causa da docência na educação superior.

À Ione, a irmã biológica que não tive, mas que a vida acadêmica me deu de presente. Minha eterna gratidão!

À Marlene, pelos anos de dedicação, à Lislaine e ao Vinícius, minha gratidão pela colaboração e carinho.

À Alvine, à Tamar e à Joana, pela acolhida e cedência do espaço e pela convivência.

A todos aqueles que contribuíram e colaboraram anonimamente para a realização deste trabalho, minha gratidão e meu respeito.

Muito Obrigada!

[...] nós, as 'gentes' da educação, ainda temos mais aprendizagens a fazer no sentido de exercitar, sem medos, a humildade intelectual que possibilita o real diálogo, fundado no respeito às diferenças que, finalmente, são o fundamento da instituição universitária. Afinal, é para aprender que uns e outros estamos no mundo e na academia (BORDAS, 2003, p.136).

RESUMO¹

Nesta tese analisam-se programas e políticas de formação continuada (FC) para professores da educação superior, promovidos por duas universidades comunitárias do estado de Santa Catarina: Unochapecó e UNESC. O objetivo foi o de identificar e analisar as práticas e políticas de formação continuada concebidas e promovidas por essas Instituições, com destaque para as concepções e significados atribuídos pelos professores às ações promovidas institucionalmente. Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, que também assume caráter exploratório. Os dados foram obtidos mediante análise documental e entrevistas com gestores e docentes das universidades pesquisadas. Nessa travessia, buscou-se a origem da demanda pela formação continuada e a forma como essas instituições responderam a ela. Foram identificadas as ações de maior impacto nas práticas e políticas de formação continuada para a docência na educação superior. Os dados indicam que os esforços institucionais para promover ações de formação continuada se fortalecem a partir dos indicadores de resultados que emergem da avaliação institucional. Os compromissos institucionais presentes na missão das universidades transversalizam as diferentes ações tanto no ensino e na pesquisa quanto na extensão. Os programas de formação continuada procuram atender às demandas gerais e específicas dos docentes. São esforços institucionais, que buscam produzir “mudanças possíveis” em âmbito coletivo e individual, traduzidos em ações que decorrem de inquietações vividas pelos discentes, docentes e gestores e se caracterizam por momentos de trocas, de inquietações e de contradições. Em síntese, as instituições pesquisadas, ao reconhecer a pluralidade e a heterogeneidade dos conhecimentos implicados na docência, assumem politicamente a formação continuada de seus docentes, concebendo-a e promovendo-a a partir de uma perspectiva plural.

Palavras-chave: Docência e Formação Continuada (FC), Professor da Educação Superior, Pedagogia Universitária, Universidade Comunitária.

¹ MARASCHIN, Maria Lucia Marocco. **Formação continuada do professor da educação superior promovida por ações institucionais**. Porto Alegre, 2012.211f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ABSTRACT

In this thesis, policies and programs of continuing education (CE) for higher education teachers', supported by two community universities in the state of Santa Catarina, Unochapecó and UNESC, were analyzed. The objective was to identify and analyze policies and practices of continuing education designed and promoted by these institutions, especially the concepts and meanings attributed by the teachers to the actions taken institutionally. This is a field research of qualitative and exploratory character. Data were collected through document analysis and interviews with administrators, teachers and professors of both universities. In this passage, we sought the origin of the demand for continuing education as well as how these institutions have answered to it. The actions of greater impact were identified. The data indicates that institutional efforts in continuing education are strengthened by the performance indicators that emerged from the institutional evaluation. The institutional commitments presented in the mission of these universities crosscutting different actions in attention to what is proposed in education, research and extension. The continuing education program seek to meet the general and specific demands of the teachers. They are institutional efforts which produce "possible changes" in the collective and individual scope, translated into actions that stem from concerns experienced by undergraduate students, professors and administrators. In summary, these two institutions recognize the plurality and heterogeneity of knowledge involved in teaching, and assumes politically the continuing education of their professors as well as, conceives and promotes it from a plural perspective.

Keywords: Continuing Education for Teachers (CE), Teachers of Higher Education, University Pedagogy, Community University.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ACAFE** _ Associação Catarinense das Fundações Educacionais
- ABRUC** _ Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Comunitárias
- CES** – Centro de Ensino Superior
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPq** – Conselho Nacional de Pesquisa
- CPA** – Comissão Própria de Avaliação
- CEE** - Conselho Estadual de educação
- CONSUN** - Conselho Universitário
- ENADE** _ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FAPERGS** _ Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio grande do Sul
- FUNDESTE** – Fundação de desenvolvimento do Ensino Superior do Oeste
- FURG** - Fundação Universitária do Rio Grande
- FURB** - Fundação Universitária da Região de Blumenau
- LES** – Laboratório de Ensino Superior
- MEC** – Ministério da Educação
- NAP** – Núcleo de Apoio Pedagógico
- NEP** – Núcleo de Pedagogia Universitária
- PRODOC** – Programa de Apoio a Projetos Institucionais com Participação de Recém-Doutores
- PRONAD** – Programa de Acompanhamento e Nivelamento do Desempenho dos Estudantes
- PAIUB** – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
- PAIU** – Programa de Avaliação Superior da Universidade
- PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPI** _ Projeto Pedagógico Institucional
- PPC** – Projeto Pedagógico do Curso
- SESU** – Secretaria de Educação Superior
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional
- PAAP** – Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Docente

PADES – Programa de Aperfeiçoamento Docente da Educação Superior
PICDTU - Plano de Capacitação Docente e Técnicos da Universidade
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RIES – Rede Sulbrasileira de Investigadores de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UFG - Universidade Federal de Goiânia
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNOCHAPECO – Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNICRUZ – Universidade de Cruz Alta
UPF - Universidade de Passo Fundo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos constitutivos da personalidade e da profissionalidade da pesquisadora	39
Figura 2 - Representação gráfica da tessitura do objeto da tese, 2012.	57
Figura 3 – A pedagogia universitária e suas interfaces, 2012.	87
Figura 4 - Mapa do estado de Santa Catarina com localização das Universidades Comunitárias existentes	90
Figura 5 - Mapa do estado de Santa Catarina com localização das Universidades Comunitárias campo de estudo desta pesquisa	99
Figura 6 – Mapa-síntese da institucionalização e organização da Formação Continuada na Instituição A - 2012.	160
Figura 7 - Mapa-síntese da institucionalização e organização da Formação Continuada na Instituição B - 2012.	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO DO ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA E SUAS INTERFACES	24
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE	44
3.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES	45
3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL — DESAFIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	53
4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA — CAMPO DO CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO	58
4.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA RIES NA EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DO CONHECIMENTO.....	59
4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO.....	66
4.3 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	72
4.4 INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	80
5 CAMINHO INVESTIGATIVO	88
5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE SANTA CATARINA E A PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS	89
5.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	96
5.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	99
6 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: o caso da Unochapecó e da UNESC.....	103
6.1 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ): APRESENTANDO A UNIDADE DE ESTUDO.....	103
6.1.1 Constituição do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e as práticas de formação continuada	111
6.2 UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC): UNIDADE B DO ESTUDO	120
6.2.1 Constituição do Núcleo de Pedagogia Universitária (NEP)	127
6.3 SIGNIFICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS.....	135
6.3.1 Fidelidade ao Projeto Institucional.....	136
6.3.2 Formação para a Docência: da educação básica à educação superior	139
6.3.3 Desafio da Avaliação Institucional.....	140
7 DA CONCEPÇÃO À SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ESFORÇOS INSTITUCIONAIS EM ESTUDO	142
7.1 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS	142
7.1.1 Unochapeco e suas Ações Formativas	143
7.1.1.1 Oficinas/encontros de profissionalização	148

7.1.1.2 Ciclos de formação em “Docência na Educação Superior”	151
7.1.1.3 Curso de Pós Graduação <i>lato sensu</i> em Docência na Educação Superior	154
7.1.1.4 Outras Ações de Formação Continuada da IES.....	156
7.1.2 UNESCO e suas Ações Formativas	161
7.1.2.1 Programa de Formação Continuada Geral (PFCG)	167
7.1.2.2 Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-contratados (PFCDRC).....	168
7.1.2.3 Programa de Formação Continuada Específico (PFCE)	169
7.1.2.4 Outras iniciativas promovidas relativas à formação continuada	170
7.2 SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS.....	199

1 INTRODUÇÃO

Apresentar a problemática da formação do professor universitário e algumas das singularidades que a cercam, através deste estudo, Doutorado em Educação, significa retomar a tradição cultural que marcou historicamente a universidade. A seleção do tema **formação continuada do professor da educação superior** vem sendo construída desde a minha inserção na educação formal, na qualidade de estudante. Posteriormente, no ensino médio, em decorrência das interlocuções e compromissos lá iniciados e, depois, no ensino superior, no início dos anos 1990, fui adentrando no entendimento do significado das dimensões da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa caminhada foi amparada por diferentes experiências, vivências e/ou compromissos.

Considerando-se que a discussão da formação continuada do professor universitário vem sendo atentamente assumida e/ou forjada também pelas necessidades e/ou contradições que cercam a universidade e as demais instituições de educação superior na atualidade, buscou-se, nesta pesquisa, compreender como ocorre a formação do professor da educação superior, de que modo este se faz professor ante a diversidade de desafios que lhe são postos. Esse sujeito-professor é marcado por sua atividade profissional e pessoal que lhe garantem o domínio do saber específico, porém, vem sistematicamente assumindo a necessidade de outros saberes necessários à docência até então não considerados necessários e/ou foram secundarizados. Vale avançar nessa direção porque, a partir da última década, ouve-se falar em formação continuada em formação pedagógica, em formação para a docência na educação superior. Nessa perspectiva, emergem algumas questões: O que isso significa? Como é feito? Do que é tributária essa formação? De que modo tem-se configurado?

Inicialmente, a escassez de produção específica em atenção às experiências de formação continuada na educação superior, o desejo de formação permanente revelado pelos professores universitários e a alteração do perfil do estudante universitário foram os principais sinalizadores da necessidade de uma reflexão que ultrapassasse os interesses subjacentes à educação e ao mero praticismo. Isso pressupõe que se adentre nas matrizes epistemológicas e nos referenciais éticos e

políticos, a fim de se compreender a que veio a formação continuada, a que projeto institucional se vincula, em que projeto pedagógico se ampara e que resultados são esperados de processos dessa natureza levados a efeito pelas instituições de educação superior.

Dentre as inúmeras causas da denominada desorientação da universidade (BUARQUE, 2004), nesse início de século destacam-se os efeitos da mundialização da economia, a propagação e a banalização do conhecimento, tornando-o refém dos mercados, transformando-o em mercadoria. Também se destaca o aumento das desigualdades entre os seres humanos; a desesperança nos partidos políticos; a saturação e a incompetência dos processos democráticos; a fragilidade das religiões; e o fortalecimento do individualismo. Em paralelo, houve o avanço da ciência e da tecnologia em benefício da humanidade.

Em decorrência dessas e de outras contradições vividas, as universidades privadas, atualmente detentoras do maior número de matrículas no país, têm sido desafiadas a pensar e a operacionalizar processos de formação continuada para seus professores, com o propósito de se adiantar ao avanço massivo do acesso aos sistemas educacionais, sob a lógica de que a maior inclusão exigirá educação de qualidade, com atenção aos processos de ensino e aprendizagem e reconhecimento das singularidades de uma profissão, cuja atenção tem se revelado frágil.

Contudo, a preocupação com o ensino superior, especialmente com a qualidade de seus resultados, não tem sido opção neutra ou inocente. Ela decorre dos processos avaliativos politicamente instituídos, tanto internos quanto externos, inerentes à perspectiva neoliberal das políticas governamentais, também refletidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Por essa razão, indaga-se sobre o contexto que propaga o conhecimento, que o banaliza e o torna mercadoria, e como esse contexto se reflete nos programas voltados à formação continuada no interior das universidades.

As produções científicas da área, o aporte pela via da análise documental, e, neste caso, também a entrevista com gestores e professores das duas instituições selecionadas como campos desta pesquisa; a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) que constituíram a história viva das universidades e propiciam o pensar sobre a formação do professor da educação superior, via experiências.

É neste contexto que se circunscreve a presente pesquisa, apresentando-a como um exercício de reflexão, um processo de reelaboração política, teórica e ética coerente com o contexto vigente. Trata-se de um espaço de investigação que não se esgota, o interesse, aqui, é o de contribuir, adotando-se uma perspectiva crítico/reflexiva frente às prerrogativas da formação continuada para fortalecer a universidade como instituição social.

A responsabilidade social, de uma instituição educativa diz respeito então, centralmente ao cumprimento, com qualidade e sentido social e público, de suas finalidades e seus objetivos essenciais: a formação (entendida como elevação humana em suas múltiplas dimensões), o desenvolvimento da sociedade democrática, o aprofundamento dos valores primordiais da vida em sociedade, dentre os quais a solidariedade, a liberdade, a justiça, os direitos públicos, o respeito à diversidade... (DIAS SOBRINHO, 2009, p.36).

A temática da formação continuada do professor universitário vem sendo sensivelmente assumida nas últimas décadas, tanto por aqueles que se tornaram professores universitários, em decorrência do seu ilibado saber na área, quanto por aqueles cuja opção foi a de se tornarem professores universitários, em sua primeira opção. O aqui exposto fortalece o que se disse anteriormente quanto à conjuntura política e ética em vigor.

Os programas de avaliação institucional e os exercícios de inovação pedagógica têm caracterizado esse movimento, principalmente como um processo de ruptura e tensão. Quer-se crer que, a partir do ato da pesquisadora de se debruçar, neste estudo, sobre programas, projetos, ações e eventos de formação continuada na universidade — nos investimentos feitos na formação continuada do professor universitário — tenha-se conseguido resgatar experiências, em atenção a outras práticas e políticas deveras significativas para a educação superior. Espera-se contribuir para a construção da qualidade necessária, a fim de que a vida seja humanizada pela globalização da solidariedade de modo mais eficiente do que o dos produtos e serviços.

Inscritas as preocupações iniciais, explicita-se o problema que dirigiu esta pesquisa: **De que modo a universidade tem concebido e promovido a formação continuada dos seus docentes, e como os professores envolvidos significam a formação que lhes é oferecida?**

Foram subsidiárias desse problema algumas questões, entre as quais: Como surge a formação continuada na Educação Superior? De que modo a universidade vem respondendo à demanda da formação continuada dos seus professores? Com que objetivos tem sido concebida e promovida a formação continuada dos professores da Educação Superior? Que alternativas de formação continuada têm sido implementadas? Como vem sendo compreendida e/ou significada essa formação pelos sujeitos que dela participam?

Desse modo, o objetivo do presente estudo foi o de identificar e analisar as práticas e processos de formação continuada concebidos e promovidos pelas instituições de ensino superior e os significados atribuídos pelos professores universitários às ações promovidas institucionalmente em relação à formação continuada, tangenciando os efeitos produzidos em suas práticas docentes.

Analisaram-se, para esse fim, propostas de formação continuada de duas instituições de ensino superior catarinenses, buscando-se, nos documentos, nos ordenamentos institucionais e nas falas dos sujeitos entrevistados (gestores e professores), compromissos revelados para com a docência universitária, mais especificamente com a formação continuada dos professores. Mediante a análise documental procurou-se entender as evidências desses compromissos, os quais se tornaram mais claros quando tecidos com as falas dos gestores e dos professores. Buscou-se, igualmente, as ações de formação continuada consideradas mais eficientes na perspectiva da gestão e junto aos professores partícipes das ações de formação, explicitar a significação dessas ações.

Merece destaque o fato de que, nas últimas décadas, ganharam notoriedade as produções acadêmicas decorrentes de pesquisas sobre a educação superior. Surgiram inúmeros estudos sobre o professor universitário e as peculiaridades que cercam a docência na educação superior. No entanto, ao se buscar produções sobre formação continuada, encontrou-se, em sua maioria, registros de processos dessa natureza para professores da educação superior no Rio Grande do Sul. O mais antigo deles, um dos primeiros ao qual se teve acesso, data de 1971 e se caracteriza por um assessoramento pedagógico realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa produção figura entre os indicadores de busca e de sistematização de experiências que marcam os estudos da Rede Sulbrasileira

de Investigadores de Educação Superior – RIES, entre outros, realizadas em decorrência dos desafios da universidade atual.

Optou-se, portanto, por discutir a formação continuada dos professores universitários, colocando no centro do debate a questão epistemológica explicitada por vários autores, com as mais diversas denominações: pedagogia universitária, formação docente, formação para a docência na educação superior; inovações pedagógicas para a educação superior; o ensino e a aprendizagem do sujeito adulto na educação superior, desafios neoliberais e políticas de capacitação docente na educação superior, entre outras. Esses indicadores-chave ou concepções sinalizam que há olhares sobre a educação superior buscando constituir diferenciais que alimentem a contenda teórica. No entanto, carecem de estudos as alternativas de formação de continuada para esse nível de ensino, propósito que justifica esta pesquisa.

É no meio dessa contenda que se apresenta este estudo, acreditando-se na sua relevância para enriquecer e ampliar o debate, buscando-se firmar posição acerca de políticas institucionais de formação continuada na educação superior. E, ao fazê-lo, mantém-se a reflexão atenta às contradições dos indicadores econômicos que impõem prerrogativas à competitividade desenfreada, as quais parecem estar a globalizar a miséria e a exclusão humana pelo viés da igualdade de oportunidades oferecidas pela educação.

Lançou-se um olhar atento às bandeiras que são tomadas como referência para os programas de formação continuada na educação superior, acerca de como estas vêm considerando os contextos sociais, econômicos, políticos, éticos, históricos e educacionais, os quais gestam os discursos e os interesses que a retroalimentam. Arroyo (2004, p. 24) reitera que, normalmente, é a vontade política inerente aos desafios do mercado que determina essas escolhas:

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política e acadêmica, cada novo governante, gestor, ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer quem somos e o que devemos crer, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes, nossas competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto.

Ao se articular os fios que tecem essa relação ousa-se colocar na berlinda a própria indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, constitucionalmente posta, quando a universidade, salvo exceções, ocupa-se de uma prerrogativa em detrimento de outra. A ênfase e a legitimidade da pesquisa, por exemplo, não podem ocorrer minimizando o ensino e/ou a extensão. Assim sendo, a indagação na qual se busca amparo reflete, seguramente, a prioridade de alguns investimentos, minimizando outros igualmente importantes. Por que apenas nas últimas décadas as universidades passaram a se ocupar da formação continuada dos seus professores? Que demandas têm justificado a ênfase que a formação continuada dos professores universitários tem merecido?

Há também que se considerar que as instituições de nível superior precisam tomar para si a responsabilidade com a formação pedagógica dos docentes se o objetivo é obter, em primeiro plano a docência com profissionalismo, e em segundo, a qualificação do ensino neste nível de formação (STÉDILE, In: MOREIRA et al, 2005, p.288).

Dar prioridade à docência não significa secundarizar as demais dimensões da universidade, mas reconhecer e assumir as peculiaridades dos saberes de uma profissão que merece reflexão, tempo e prioridade, em decorrência do número de pessoas e do compromisso com a cidadania que esse fazer envolve.

Masetto (2003) aponta que os cursos de pós-graduação trabalham bem a formação do pesquisador; o mestre ou doutor sai de seus cursos *stricto sensu* com aprofundamento de conteúdos em determinada área do conhecimento ou de aspectos tecnológicos novos e com habilidade de pesquisar. Não entanto, não é possível afirmar que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário. É, portanto fundamental que as instituições tomem algumas iniciativas, tais como criar um programa ou serviço permanente de formação pedagógica para os seus professores (STÉDILE, In: MOREIRA et al, 2005, p.288-289).

A afirmação em voga respalda a indagação que se fez no decorrer desta proposição acerca do zelo necessário à formação continuada na educação superior, a partir da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, quando esta destaca que a formação do professor da educação superior ocorre em cursos de mestrado e doutorado. Destaca-se, no entanto, que ao fazer essa opção, a instituição de educação superior atende aos princípios éticos institucionais que a legitimam como instituição social, atuando de modo coerente com os aspectos legais, epistemológicos e éticos que a caracterizam instituição educadora.

Acredita-se, pois, que se faça necessário compreender e assumir o desafio evidenciado por Buarque (2003), quando afirma que se está, sim, enquanto universidade, em uma encruzilhada! No entanto, ao se tomar ciência das contradições que emanam dessa encruzilhada em que se está, é imprescindível fazê-lo considerando-se as singularidades que perpassam todo o processo de formação de professores, da educação infantil à educação superior.

Desse modo, pretendendo-se identificar as incursões existentes sobre a formação continuada dos professores universitários, em universidades comunitárias do estado de Santa Catarina, explicitando suas características e localizando os elementos que as diferenciam no processo de formação continuada, foram situados profissionais, grupos, redes, núcleos, enfim, focos de pesquisa espalhados pelo Brasil, de modo especial no Sul, comprometidos com a Pedagogia Universitária, como campo de conhecimento em construção aberto a novos diálogos, a novas possibilidades e inovações. Portanto, pesquisar sobre esse tema/problema significou conhecer algo que está emergindo, hipoteticamente, de modo promissor para a atuação do docente universitário.

Assim, a presente tese, gerada a partir da pesquisa proposta, foi organizada em sete capítulos, considerando-se a Introdução o primeiro deles. O segundo contém indicadores constitutivos da trajetória e motivação do estudo; no terceiro capítulo teoriza-se e discute-se sobre alguns dos desafios impostos à universidade contemporânea, como coconstrutores dos propósitos da formação continuada; no quarto apresenta-se a base teórica e os interlocutores desta prerrogativa: a formação continuada para a educação superior; no quinto capítulo, apresenta-se o caminho investigativo entretido pela educação superior no estado de Santa Catarina, na interface comunitária, e os casos em campos de estudo; no sexto capítulo apresentam-se os casos em estudo, sua identidade pedagógica e as experiências de formação continuada promovidas pelas instituições estudadas; e no sétimo capítulo, na intimidade dos dados empíricos da concepção à significação da formação continuada, analisam-se as relações e implicações desse movimento, na profissionalização e na profissionalidade docente. Encerram o corpo do texto Considerações Finais.

2 TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÃO DO ESTUDO SOBRE A DOCÊNCIA E SUAS INTERFACES

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Eis uma dimensão que a formação contínua não pode continuar a ignorar. (NÓVOA, 2002, p.39).

Ao compartilhar e dar significado à experiência pessoal, na qualidade de professora da educação infantil à educação superior, fiz um balanço desse percurso, dando visibilidade às interlocuções, aos momentos de socialização e às trocas compartilhadas vividas no exercício de construção deste fazer mediante formação inicial e continuada. Minhas percepções transitam entre as marcas do autoritarismo dos anos 1970, marcadas pelo tecnicismo pedagógico, pela adesão ao movimento democrático e participativo da segunda metade dos anos 1980, pelas nuances de imprevisibilidade, de diversidade e de mudanças transversalizadas pela força das tecnologias da informação e da comunicação, no século XXI. Resignifiquei experiências pessoais e profissionais com humildade e respeito a todos àqueles que fizeram parte da história que me tornou o que sou e que, em consequência, nutriram esta investigação.

Considerando-se que significar é dar sentido ao que se fez, se faz, se vive, se experiencia e/ou se deseja fazer, em Larosa (2002, p.21) encontra-se respaldo para este ser e fazer, pois, segundo o autor, “[...] a experiência é o que nos acontece e nos toca”. Nesse sentido, o que se faz, aqui, é uma travessia, um encontro pessoal, com autores interlocutores, com colegas professores da educação básica à educação superior, e estudantes, buscando-se ressignificar o papel das contribuições do outro e das instituições na constituição dos eixos que orientam e nutrem o objeto deste estudo: a formação continuada e sua significação na docência da educação superior.

Ao rememorar a trajetória de formação pessoal e profissional, busco rearticular os nós que teceram e tecem a rede formativa que me constituiu no que sou. Segundo Fávero (2001, p.67), “[...] aceitar a formação profissional como

processo, significa aceitar, também que não existe separação entre o pessoal e o profissional”.

O interesse² pela educação e o reconhecimento de sua importância nasceu nas brincadeiras de infância, na valorização da profissão docente, do papel do professor como profissional colaborador da família na tarefa de ensinar/educar. Isto porque, segundo meus pais: “tudo o que o professor faz é digno de respeito e colaboração”, e destacavam que “tudo o que aprendíamos com eles e/ou por meio deles, mais cedo ou mais tarde faria sentido na nossa vida”. Embora a tenra idade não me permitisse compreender o que isso significava, ao rememorar essa trajetória percebi o sentido que isso fez e ainda faz na construção da minha personalidade e da profissionalidade docente; na valorização das pequenas coisas e causas, no respeito às pessoas e aos seus fazeres e, acima de tudo, no zelo pela profissão do ensinar.

Considerando que minha brincadeira preferida era brincar de escola, brincar de ser professora, devo destacar que minha inserção na escola primária não foi tão encantadora quanto imaginava. Aos sete anos de idade, ao me tornar aluna deparei-me com um cenário adverso ao das minhas brincadeiras. As atividades felizes e barulhentas, típicas de uma criança interiorana, foram substituídas por exercícios repetitivos e silenciosos, marcados por uma *recepção passiva*, expressão cunhada por Piaget (1996), cuja concepção de aprendizagem era concebida como registro de dados ante a sabedoria do professor.

O processo educativo pelo qual passei evidencia as singularidades da prática educativa vivida nas então séries iniciais, o que sofreu poucas alterações em relação às séries finais do ensino fundamental. A rebeldia típica da adolescência, e a dos anos seguintes de escolarização, foi naturalmente sufocada pela relação vertical e pelas práticas coercitivas da avaliação e de cumplicidade da conjuntura política dos anos 1970. Apesar das incongruências explicitadas, o que retomo como altamente positivo nesse período histórico e político advém da cumplicidade que havia entre escola e família. Embora fortemente marcada pelo autoritarismo, tudo o que ocorria na escola tinha a chancela inquestionável dos pais, que acreditavam na escola e nos

² Neste capítulo adota-se o tratamento na 1ª pessoa do singular em fragmentos que dizem respeito à trajetória de vida da pesquisadora e suas experiências iniciais no seu processo na docência.

seus professores, considerando-os colaboradores e corresponsáveis pela educação dos seus filhos e da sociedade vigente.

Por estar vinculada a uma escola pública cuja direção era de responsabilidade de uma ordem religiosa de freiras, naquele período, meados dos anos de 1970, aderi a uma campanha vocacional³ e, a partir dela, ingressei em um colégio interno religioso cuja disciplina intelectual fez toda a diferença na minha vida. Apesar das dificuldades encontradas em decorrência do parco empoderamento cultural típico da minha origem, naquele espaço compreendi a importância do respeito às diferenças em todos os níveis, e o papel que cumprem as escolas comprometidas com a cidadania. Naquele contexto, comecei a compreender a importância da formação, da aprendizagem continuada para além do espaço escolarizado. As limitações⁴ culturais e de aprendizagem eram mobilizadas em exercícios extraclasse, mediados por professores que intervinham na limitação para torná-la potencialidade. A modalidade básica na organização era constituída por trabalhos em grupo, leitura, debate e escrita — estratégias de formação e autoformação.

No ensino médio optei pelo curso normal, mobilizada pela postura e pelos fazeres de alguns dos meus professores, mais especificamente pelas referências de uma professora daquele curso. O jeito de ser docente dessa professora era, embora ela fosse rigorosa, revelador de especial amor pelo que fazia: mobilizava desejos de aprender e, acima de tudo, fazia o que ensinava; lia muito, escrevia muito bem, refletindo sobre suas práticas. Instituíam desejos de utilização das práticas da leitura e da escrita com o propósito de ajudar os alunos a compreenderem a importância desses processos em sua vida pessoal e profissional. Hoje, constato que essas características, no que se refere às posturas e aos saberes, encontram respaldo nos estudos de Saviani (1996), Cunha (1989), Tardif (2002), Pimenta (2002), Castanho (2003), dentre outros. Esses autores tratam de saberes, atitudes docentes, perfis, atitudes, habilidades, enfim, características do bom professor e sua prática.

³ No final de cada ano letivo dos anos de 1960 a 1998, nessa unidade escolar, a entidade religiosa cuja congregação tinha presença na comunidade através da escola realizava campanhas de mobilização para a vida religiosa para meninos e meninas.

⁴ Digo “nossas limitações” porque éramos um grupo altamente heterogêneo, proveniente de várias regiões do país, de diferentes culturas e níveis de aprendizagem.

O curso de magistério definiu minha escolha profissional marcada pela concepção de incompletude *do* e *no* aprender. Outro destaque advindo do processo formativo inicial foram as marcas mobilizadas pelas discussões relativas à complexidade do ensinar e do aprender, pela diversidade de jeitos de aprender, pela importância de se atender individual e coletivamente cada estudante, sempre priorizando suas necessidades.

Considerando as minhas reflexões, datadas de meados dos anos 1970, gestadas em uma perspectiva politicamente adversa à democracia e à participação — o regime militar e seus desdobramentos — o destaque é que esse período figura também como berço dos estudos de Freire, tradutor da consciência do inacabado e da convicção de que a mudança é possível.

Constituindo-me pessoa e profissional sob diferentes perspectivas e movimentos ético/políticos, minha inserção na qualidade de professora ocorreu, efetivamente, em 1980, em duas instituições públicas: uma escola multisseriada e uma seriada. Experienciei a docência de forma marcante na escola seriada junto a trinta crianças, matriculadas na segunda série do ensino fundamental, as quais, de acordo com as informações da direção, foram agrupadas pelo ‘não’ saber. O “ensalamento” (agrupamento da turma) originou-se na reprovação e em uma série de outros constructos, assim definidos: rebeldia, preguiça, desinteresse, falta de apoio dos pais, dentre outros adjetivos (des)qualificativos. Coincidentemente ou não, a turma citada foi entregue a uma professora inexperiente: eu, professora jovem e que até então apenas idealizara os processos educativos e suas interfaces via estágio supervisionado. Vi-me, inicialmente, diante de um rol de conteúdos que, em poucos aspectos, contemplavam os desejos e as necessidades das crianças, as quais revelavam pouca motivação, faltavam muito às aulas, diziam não gostar de ler, de escrever e, muito menos, de ir à escola. Procurei ouvi-los, ler em suas atitudes os seus sentimentos, fiz uma reunião com os pais, problematizei minhas percepções. Dos pais obtive a chancela do castigo, com o destaque de que a escola não era lugar para brincadeira; da direção, o encaminhamento de que eu precisava dar um jeito na aprendizagem das crianças. Trata-se da oportunidade de me iniciar professora.

Entre as várias contradições vividas nessa experiência inicial destaco: a) a responsabilidade de uma professora inexperiente frente uma turma cuja diversidade

era intensa; b) a cartilha como único parâmetro para ensinar; c) a relação vertical como parâmetro de autoridade/autoritarismo; d) a compreensão da escola e dos pais de que ela não podia dar espaço à brincadeira e ao brinquedo; e) a chancela do castigo para quem não aprendesse; f) o desejo de ensinar, sem que isso se concretizasse em aprendizagem através do medo.

Hoje, distanciada no tempo, consigo adentrar nas contradições citadas e, por meio delas, refletir seu impacto na minha formação e no meu exercício profissional, ante as quais teço alguns questionamentos, ainda reais: Por que a prática das turmas consideradas mais difíceis foram (e ainda o são) entregues aos professores menos experientes? Que referenciais epistemológicos subsidiam o processo ensino-aprendizagem destinado a estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental? A escola é um lugar feliz para as crianças aprenderem brincando? A chancela do castigo poderia ter sido substituída concomitantemente por uma relação de confiabilidade entre pais e professores? Por que a cumplicidade entre escola e família diluiu-se, o que os induziu a isso?

Embora esse não tenha sido meu objeto de estudo durante a primeira década de atuação na educação básica, situações/relações similares à relatada induziram-me a buscar apoio junto aos professores que foram minhas referências. Isso para não desistir da profissão diante da insegurança e das dificuldades experimentadas.

Gradativamente, assumi a brincadeira como estratégia de ensino e de aprendizagem. Queria que as crianças desejassem aprender brincando, porque estavam desestimuladas com recorrentes reprovações em decorrência da não aprendizagem da leitura e da escrita! Ousei fazer algumas incursões, tornando prazeroso e significativo o ato de aprender: inseri jogos educativos, brincadeiras diversificadas e gincanas com o propósito de resgatar os seus saberes, identificar o que sabiam, a fim de avançar no rol de conteúdos mínimos propostos. Inicialmente, fui advertida pela direção da escola e, em sequência, pelos meus colegas professores, de que a sala de aula era o lugar para aprender e para ensinar.

Minhas referências formativas foram substancialmente marcadas pelo tecnicismo, sem generalização, porém, muitos aprendizados aconteceram via criação, reflexão e foram profundamente significativos. O que advém fortemente desses processos referenciados é a autenticidade, a humildade e o compromisso junto àqueles que são a razão da condição de pessoa/profissional: os estudantes. A

ênfase era de que não se podia passar (des)apercebido na vida das crianças, dos adolescentes e dos sujeitos junto aos quais se era professor. Durante muito tempo me perguntei o que isso significava. Hoje, na perspectiva do distanciamento, compreendo que, tanto na condição pessoal quanto profissional, marca-se, de diferentes modos, a vida daqueles com os quais se está e também se é, por eles, marcado.

Destaco, aqui, algo que considero de grande significância para a constituição da minha personalidade/profissionalidade — ter encontrado interlocutores, companheiros de caminhada, provenientes do curso de formação inicial, professores desse processo junto aos quais, na dúvida, obtive ajuda.

Diante dos desafios e das contradições vividas, compartilhei ansiedades com minha professora de didática do curso de magistério. Ela me ensinou a buscar no problema os indicadores de resposta, estímulos para a caminhada. Fez-me perceber, por exemplo, que o caderno de atividades das crianças de um ano para o outro poderia tornar-se um instrumento de análise documental interessante, no qual deveria me apoiar para buscar determinados aspectos: o que as crianças já sabiam fazer, como faziam, que dificuldades revelavam, que saberes revelavam, do que gostavam, do que não gostavam, dentre outras questões. Hoje, releio, nessa orientação aparentemente simples, o nascimento da atitude investigativa e da curiosidade epistemológica abordada por Freire (1999). Ao destacar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, o autor permite a identificação de uma demanda atual nas e para as instituições formadoras e seus profissionais, fundamental à valorização do ensino e suas peculiaridades.

Ainda sob a ótica de Freire (1999), ao se pesquisar busca-se conhecer o que ainda não é conhecido, o novo a ser produzido. No caderno das crianças dos anos anteriores e daquele o ano, apreendi a importância dos pontos de apoio, sem perder de vista que as crianças precisavam aprender o que lhe era proposto e que nessa proposição suas necessidades precisavam ser consideradas.

Atenta, à época, aos estudos de Piaget e Freire, gradativamente reconheci e assumi, naquele e em outros espaços/contextos, os desafios e as singularidades da docência, e o esforço necessário para aprender a ensinar e, em concomitância, o aprender. À época, talvez não compreendesse esse conceito; porém, hoje, compreendo quão complexo é aprender e ensinar. Aqui, destaco a pertinência da

afirmação de Anastasiou (2004) de que ensinar é um processo, é uma atividade complexa e laboriosa, que a autora também denomina de ensinagem.

Nesse contexto, situam-se alguns dos saberes pedagógicos imprescindíveis à docência em todos os níveis de ensino: conhecimentos sobre a diversidade de jeitos de aprender e de ensinar, a sensibilidade na constituição de diagnósticos educativos e suas conseqüentes tomadas de decisão, o planejamento, as relações interpessoais, a atitude investigativa, as implicações relativas aos processos de avaliação e suas conseqüências. Outro aspecto importante no processo de construção da minha profissionalidade docente foi o retorno à instituição formadora. Ali, restabeleci o diálogo com a professora já citada, em decorrência do seu perfil e do seu compromisso. A experiência vivida, entre possibilidades e dificuldades, induziu-me a indagar sobre algo que considero significativo: o papel e os esforços institucionais que existem em prol dessa perspectiva junto às instituições formadoras. Que canais de comunicação são pensados e/ou ofertados pelas instituições formadoras em relação aos seus egressos? Quando as dúvidas e as dificuldades se fazem presentes no espaço de atuação profissional, a quem recorre o estudante/professor, depois de formado? Que alternativas institucionais são pensadas e /ou operacionalizadas aos professores iniciantes na profissão docente? Apoiada nos referenciais de filha, irmã, aluna, professora e cidadã, constituídos inicialmente sob a égide do medo, vi nascer, em mim e nas crianças, meus alunos interlocutores, exercícios de aprendizado diários, marcados por propósitos de superação. Por meio de observações, de diálogo com os pais, com a direção da escola e com os colegas professores fui reconhecendo o lugar de onde precisava e/ou podia me mover na direção deles. No exercício cotidiano da profissão docente aprendi a reconhecer quem eram e o que sabiam fazer meus alunos, a fim de adentrar no que deveria ensinar, no que precisavam aprender e/ou estava definido para lhes ensinar.

Em decorrência da aprendizagem das crianças, da disponibilidade para a busca, do comprometimento revelado e por ser a professora mais jovem da escola, sistematicamente fui sendo “premiada⁵” para atuar em turmas consideradas difíceis ou cujos desafios eram intensos pelas peculiaridades dos grupos. O que poderia ter

⁵ Expressão irônica — era para ser castigo, tornou-se um prêmio em decorrência do que me possibilitou: o companheirismo de uma professora, a cumplicidades das crianças e seus pais e as múltiplas indagações.

se tornado pretexto para o não fazer, para o não dar certo, tornou-se desafio na construção da minha profissionalidade docente: a busca permanente, a inconformidade ante o não saber fazer e/ou ante a dúvida do quê e do como fazer.

Nessa perspectiva, Arroyo (2004, p.242) declara que compreender a docência na perspectiva da imersão e do distanciamento implica a compreensão de que ela “forma e deforma”. Em razão disso, as reflexões sobre o fazer e o fazer-se docente permitem compreender melhor os avanços e recuos. De acordo com o mesmo autor, “essas remexidas nas gavetas, nos guardados deixaram um forte sentimento; carregamos lembranças e as marcas formadoras e deformadoras [...]. Sobretudo no trato com os mestres”. Portanto, retomar o processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre eles e seus guardados, faz-me reiterar que sou (e somos) profissional cuja formação tanto inicial quanto continuada, tornou-se exigência e necessidade permanente.

A dinâmica de construção da profissão docente nas então séries iniciais do ensino fundamental me encaminhou para o ingresso no curso de Pedagogia. Os desafios e as possibilidades vividos e referenciados na experiência profissional foram indicadores de construção de esforços teórico/práticos, amplamente contemplados nas interlocuções efetuadas no auge do movimento da democratização da educação, em meados dos anos 1980, em consequência da abertura política vivida no país. Essa abertura política propiciou novos processos formativos, os quais implicaram a busca de novas formas de fazer-se professor/a, “provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre as concepções intrínsecas à missão da educação superior” (MASETTO, 2004, p,197), com novos exercícios de problematização e reflexão.

Em decorrência da especificidade deste estudo, faz-se um destaque especial aos cursos de Magistério e de Pedagogia (formação inicial) por forjarem a demanda dos saberes específicos, didático-pedagógicos, saberes crítico-contextuais, experienciais, dentre outros, assumidos por autores, entre os quais Freire, Pimenta, Masetto, Nóvoa, Cunha, Tardif, que comparecerão no decorrer deste estudo. Cabe-me, aqui, destacar, também, contradições inerentes à experiência vivida na sala de aula e os olhares teóricos acessados e estudados, guardadas as suas singularidades. Isso porque, hoje, tenho consciência de que, por melhor que seja a formação inicial e/ou continuada, ela responde a escolhas e exigências pessoais e

profissionais de quem ensina, deixando a desejar, muitas vezes, em relação à perspectiva de quem aprende.

O que se faz necessário salvaguardar é que, no exercício profissional, são percebidas outras demandas e exigências para além das teorizadas e/ou discutidas no interior dos espaços formadores. Na maioria das vezes, as discussões feitas nesses espaços são alheias aos campos de atuação. Há, ainda, aspectos não previstos: precariedade de recursos, infraestrutura deficitária, dificuldades de aprendizagem, excesso de tarefas para além do processo de ensino, condições salariais e de valorização e qualificação deficitárias, entre outros.

Nessa perspectiva, faz sentido a afirmação de Nóvoa (1995, p.178): “[...] reconhece-se que a escolha de uma profissão [...] implica em redes sociais [...] feitas de acasos e circunstâncias, de aspirações e de constrangimentos, de coincidências e decisões”. Isso também significa reconhecer que a significação do aprendido e do fazer-se docente carrega uma dimensão carente de explicitação cujos sentidos e significados, muitas vezes, não lhe são atribuídos.

Cabe destacar, aqui, uma habilidade docente que se considera ímpar nessa construção: a atitude investigativa, referenciada pelas exigências da atuação inicial, minimamente traduzida em esforços necessários inerentes ao curso de graduação em Pedagogia, reacendida e assumida em decorrência da inserção nos cursos de especialização em *Educação Popular e compreensão da realidade social* e, posteriormente, em *Alfabetização*. Na interlocução com colegas pesquisadores mais experientes, constatei que a reflexão sobre o fazer possibilitava o que Freire protagonizava naquele período: “Ensinar exige reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1999, p.42). Assim, no processo de aprender e reaprender, sistematicamente fui assumindo meu objeto de estudo: a formação pedagógica continuada como ato contínuo, imprescindível à docência em quaisquer níveis de ensino, pois, naquele período eu transitava entre a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental e o ensino médio no Curso de Magistério. A mobilidade entre as áreas de atuação e formação profissional me possibilitou compreender melhor o que Jesus e Bittencourt (2008, p.77) afirmam: “[...] a formação de professores começa a ser cada vez mais entendida como um processo de descoberta e de desenvolvimento pessoal do que como um mero processo de ensinar e aprender”.

Os esforços e as tentativas de rompimento com os modelos formativos de transmissão, anunciados e concretizados a partir dos pressupostos da democratização da educação, possibilitaram uma (re)visão do e no papel das instituições comprometidas com os processos educacionais. Para tal, é preciso considerar o que diz Imbernón (2010, p. 9): “[...] Consequentemente, se a educação do ser humano pouco a pouco se tornou complexa, o mesmo [...] ocorreu com a formação docente”. Nesse sentido, as reflexões e as interlocuções realizadas no processo de formação inicial, no curso de Pedagogia e nas especializações citadas, mediante formação continuada, não me possibilitaram ver a escola, assumir-me no movimento substancial de mudança, porque ainda carregava resquícios, “[...] como um lugar de disciplinamento e clausura para a escola como um espaço de liberdade, manifestação política e compreensão crítica da realidade social” (CARVALHO e DURANT, 2008, p.126).

Entre as dificuldades que não podem ser negadas, mas assumidas, na educação básica, há um aspecto altamente positivo: a mobilidade do professor e as inúmeras possibilidades de atuação docente. Entre as experiências vividas e problematizadas em meados dos anos 1990, tive o privilégio de experienciar o aprender e o ensinar junto a estudantes com deficiência auditiva, visual, mental, com deficiências múltiplas, em classe de apoio pedagógico⁶. Essas experiências me possibilitam elaborar e reelaborar novas práticas, compreendendo o que diz Tardif (2002), para quem o trabalho docente se diferencia do curso de origem por precisar de conhecimentos específicos do espaço, contexto e lugar de atuação.

Nesse contexto/lugar, as reflexões sobre e a partir das práticas desenvolvidas nos anos iniciais, na gestão, no curso de magistério e na pedagogia, na condição de aluna e professora, tornaram-se referenciais importantes para adentrar e compreender melhor os processos de formação inicial e continuada, na qualidade de colaboradora. Nesse período, passei a atuar em assessorias pedagógicas, em secretarias municipais de educação e na própria rede estadual.

Os referenciais constitutivos, buscados via especializações, grupos de estudo e pesquisa, cursos de atualização e aperfeiçoamento, diálogo com os colegas no

⁶ Denominação atribuída a uma modalidade de atendimento especial às crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências. O atendimento dava-se na escola regular no contraturno (horário oposto ao regular de aula na classe comum) em pequenos grupos.

exercício profissional, e atuação docente em processos de formação continuada, foram exercícios significativos decorrentes de diferentes incursões em espaços e lugares, em busca de alternativas para melhor aprender e ensinar prioritariamente crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, marginalizados e/ou em fase de exclusão nos seus processos de aprendizagem. Essa demanda ocupou pouco espaço nos processos de formação inicial e continuada que conheço tanto em nível médio quanto de graduação, especificamente tratando-se de cursos de formação de professores. O discurso pedagógico assumiu a diversidade, abordando os jeitos diferentes de aprender e de ensinar, no entanto, a ocupação central destinou-se aos que aprendem normalmente e não àqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem.

De acordo com Freire (1999, p.32), “[...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Em função disso, justifico uma das minhas buscas ante a diversidade de dizeres, fazeres e desafios que me foram propiciados nesse período. A garantia legal da inclusão de crianças e adolescentes com deficiência no ensino regular e a materialização desse processo via atuação e pesquisa me proporcionaram adentrar nas discussões teóricas sobre a inclusão e a diversidade de processos de ensino e de aprendizagem, com maior profundidade na especialização *lato sensu* em alfabetização.

Vale destacar que as perspectivas e possibilidades da formação inicial e continuada, direta e/ou indiretamente, foram mobilizadas pelas mudanças educacionais, necessidades e desafios que definem e redefinem a profissão docente, diante de questões pontuais inerentes ao movimento histórico, educacional, político, econômico e social. Essa prerrogativa é, também, reiterada por Cunha (2004, p.6), porque o exercício da docência “[...] nunca é estático, é processo, é mudança, é movimento, é arte, são novas caras, novas experiências, novos contextos, novos tempos, novos lugares, novas informações, novos sentimentos, novas interações”. Esses movimentos e suas perspectivas provocam, em extensão à educação básica e à educação superior, novos desafios, tornando-se imprescindíveis para a compreensão da dinâmica da vida pessoal e profissional do docente, e se refletem em novas demandas de significado para a formação inicial e continuada.

Os referenciais constituídos a partir das diferentes experiências vividas na rede pública e na rede particular de ensino, aliados à atuação de professora, gestora e assessora pedagógica, foram subsídios para adentrar na docência da educação superior, no início dos anos 1990. Esse percurso deu-se ao contrário do que eu havia vivido na educação básica, inserção feita via concurso público. Minha inserção inicial na educação superior foi uma experiência profundamente solitária⁷, sem a tutelada de colegas professores mais experientes, como o fora na escola de educação básica, com o apoio da direção da escola, da equipe pedagógica e acompanhada/criticada por colegas experientes, além de apoiada pela mestra/referência. Em relação à solidão pedagógica, encontrei respaldo para esse sentimento no verbete a seguir, contido na Enciclopédia de Pedagogia Universitária Pedagógica da RIES (2003, p.373):

A solidão pedagógica é um sentimento de desamparo dos professores frente a ausência de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo. Os professores ingressam no ensino superior, passando a exercer a docência, respaldados apenas em pendores naturais, saberes advindos do senso comum da prática educativa e na experiência passada como alunos do ensino superior. Assumem, desde o início da carreira, inteira responsabilidade de cátedra sem contar com o apoio de professores mais experientes e espaços institucionais para a construção conjunta de conhecimentos relativos ao ser professor.

Considerando a relevância das experiências de compartilhamento vividas na iniciação à docência na educação básica, caracterizada pelo compromisso individual de uma professora, senti falta de exercícios dessa natureza na construção do processo formativo para a docência na educação superior. Nesse sentido, Nóvoa (2001) salienta a importância do aprender contínuo, da constituição de espaços de troca e aperfeiçoamento na definição e redefinição da profissão docente.

Ciente de que havia preparado uma boa aula, mesmo diante da exiguidade⁸ do tempo que me fora dado, eis-me na sala de aula diante de 45 rostos, com histórias e marcas do tempo, talvez mais fortes e impregnantes do que as minhas! Em cada aula havia a certeza de que precisava estudar, refletir, fazer trocas com

⁷ Refiro-me à ausência de formação continuada e de prática de reflexão junto aos pares, enquanto prática e ou política institucional da educação superior, naquele momento.

⁸ Em razão de ser um contrato emergencial (professor substituto), assinei o contrato de trabalho e fui, imediatamente, para a sala de aula.

os meus pares, a fim de compreender que instituição era aquela, quais eram suas funções, a serviço de quem estava, quais eram seus projetos, quem eram os estudantes, dentre outros aspectos necessários à docência na educação superior, a qual me provocava a sensação de desconhecê-la.

No dizer de Saviani (1996), quem deseja ser educador precisa buscar saber sobre a educação, conhecer a instituição, a natureza do trabalho e os sujeitos junto aos quais atua para compreender melhor o currículo e suas peculiaridades.

Nesse aspecto, o autor complementa:

[...] portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser educado ser formado, precisa ser educado para ser educador. Em outros termos, ele precisa dominar os saberes implicados na ação de educar, isto é, ele precisa saber em que consiste a educação. (SAVIANI, 1996, p. 145).

Com base nas experiências anteriores vividas na qualidade de docente na educação básica e em interlocuções publicizadas, via divulgação de resultados de pesquisas, busquei olhares que me permitiram refletir sobre a prática docente na educação superior, à luz dos referenciais que subsidiam a realidade e a aprendizagem de sujeitos adultos. Cunha (1989, p.81) destaca que na educação superior, mais especificamente na docência, “[...] algumas decisões quanto à profissão ocorrem muito mais como fruto da experiência pessoal, meio ao acaso, do que decisões pré-destinadas ao magistério”.

Com o advento da LDB - Lei n. 9394/96, mudanças significativas passaram a ocorrer, principalmente em relação aos compromissos com a formação de professores e os critérios para sua contratação. Legal e moralmente foi expressa a necessidade de processos formativos específicos, traduzidos em práticas de formação inicial e continuada, o que se constitui em um avanço significativo. Observa-se que, em relação à educação superior, a formação continuada tornou-se temática inquieta.

Minha permanência na universidade e na educação básica durante mais de uma década me fez protagonizar inúmeros esforços relativos aos saberes necessários à educação, discutidos na universidade e materializados na educação básica. Nessa perspectiva, Saviani (1996, p.148) declara que “o processo educativo

é um fenômeno complexo, todos reconhecem.” Porém, o que fazer diante de tamanha complexidade?

Em relação à complexidade, que constitui e transversaliza os processos de ensino, há investigações, esforços institucionais, práticas coletivas e individuais de professores que fazem eco aos clamores sociais, como processos de tomada de consciência. Nesse caso, a pesquisa emerge como possibilidade. “É cada vez mais reconhecida a ideia de que a pesquisa é uma prática indissociável do ensino, devendo, por consequência, fazer parte, tanto da formação do professor como da sua prática docente” (GRILLO, 2005, p.46).

A inquietude, a dúvida, enfim, a atitude investigativa conduziu-me ao ingresso no Mestrado na linha de pesquisa em Ensino e Formação de Professores. Na atuação profissional, as possibilidades e as contradições vividas tanto na educação básica quanto na educação superior foram precursoras da investigação sobre a configuração da imagem do profissional da educação, profundamente arranhada a partir dos anos 1990. Ousei tentar compreender quem era o profissional da educação naquele momento, como se via, como era visto e como essas percepções impactavam na sua ação docente.

Foram sujeitos daquele estudo professores do curso de Magistério e do curso de Pedagogia envolvidos com a minha formação inicial. Os resultados mantiveram algumas dúvidas, dirimiram outras e impuseram novos desafios, novos questionamentos, entre os quais: De que modo as intenções de provocar mudanças de atitude e de práticas no trabalho docente se configuram no dia-a-dia do profissional da educação? De que modo a significação dos processos formativos impacta de forma tão diferenciada em grupos e pessoas cujos processos formativos são tão similares?

Reconhecer-me pessoa — e profissional — construída em decorrência da diversidade de oportunidades, possibilidades, inserções e processos, os quais me tornaram o que sou, permitiu-me refletir sobre o modo, como assumi a docência, e como a fiz, no exercício da profissão. Na mesma perspectiva, refleti sobre como o fazem outros tantos sujeitos que assumem a docência, na maioria das vezes sem formação específica para esse exercício profissional. A ausência de formação específica para a docência na educação superior, a valoração da formação pedagógica por parte de alguns gestores e professores e não por outros, a elevada

titulação acadêmica e o fracasso na promoção da aprendizagem dos estudantes, dentre outras questões, acompanham-me, problematizando suas intercorrências.

Ancorada em alguns dos desafios citados, fiz especialização em “*Gestão Institucional*”, cujas reflexões mudaram o curso de muitas das minhas perspectivas de atuação. Isso porque a ausência de formação para a gestão me ensinou que a arrogância é típica dos que não conhecem o que fazem. Ter e/ou não ter formação para qualquer especificidade de atuação faz toda a diferença, principalmente em relação aos outros, com os quais se está. Ouso fazer uma afirmação: a sabedoria é uma conquista; e quando alguém dela se aproxima o ponto de chegada se afasta para que se continue a buscá-la.

Sem dúvida, passa-se a viver um tempo de novas perguntas frente às velhas questões que vêm sendo refeitas. É possível tornar-se e/ou continuar sendo professor na educação superior sem formação para tal? Por que as instituições de educação superior foram coniventes com esta prerrogativa? A multiplicidade de condições existenciais e suas possibilidades, muitas vezes conflitantes e/ou contraditórias, permitem que se compreenda o que afirma Boaventura de Sousa Santos (1996, p.15):

Vivemos um tempo de conflito e de repetição, cujas velhas estratégias de exclusão social e econômica do capitalismo se metamorfoseiam com brilhante sucesso. Trata-se de um tempo paradoxal, com mudanças vertiginosas produzidas pela globalização, pela sociedade do consumo e da informação, no entanto concomitantemente, vivemos um tempo de estagnação que parece imobilizar qualquer pensamento revolucionário.

Nesse movimento conflitivo, de aparente imobilidade, retomo as reflexões que vêm me acompanhando até então, em atenção aos compromissos com a profissionalização e a profissionalidade docente do professor da educação superior que, de acordo com Contreras (2002 p. 73), significa o “[...] modo de resgatar o que de positivo tem a ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho da docência”.

Nesse fazer-se e refazer-se, Cortella (1999) declara que, em educação, é preciso reinventar uma ética de rebeldia que reafirme a possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade docente. Diz, ainda, que só quem sabe dizer não é capaz de dizer sim, fazendo escolhas diante das circunstâncias e exigências

internas e externas que muitas vezes são impostas. De que modo e a quem se diz sim ou não na formação continuada para a docência na educação superior?

Nesse processo, já inserida em outra instituição de ensino superior, ancorada em outros referenciais, dentre eles a gestão democrática e participativa, a constituição de grupos colaborativos, o compromisso institucional com a docência, experienciei outros desafios constituidores do problema desta investigação. Passei a observar e a participar de esforços institucionais e de pesquisas que se contrapõem ao pouco prestígio atribuído à formação pedagógica na docência em educação superior. Um dos efeitos mais tensos desse processo adveio da mercantilização da educação, inerente à perspectiva da globalização, pois, na onda da privatização, a educação foi absorvida por esse roldão e passou a ser disputada como uma fatia do mercado pelas instituições particulares — do ensino fundamental ao universitário. Sob a égide do discurso da qualidade, a educação foi e vem sendo fomentada pela aparência e pela propaganda mercadológica.

Diante da lógica observada, o que as instituições de educação superior têm feito? Que iniciativas vêm sendo materializadas? Qual seu impacto na qualidade e/ou qualificação do ensinar e do aprender? Nessa abordagem, há necessidade de diferentes conhecimentos e olhares, tanto sobre a construção das alternativas quanto na elaboração e uso de instrumentos de análise para criticar ou não as ações desenvolvidas e/ou em desenvolvimento.

Gatti (2006, p. 33), ao destacar que “[...] o diálogo do pesquisador com os autores e bibliografias precisa pautar-se mais pela dúvida e discussão, pela postura crítica e ampliadora e não apenas pela reprodução e aceitação”, contribuiu como referência para este estudo.

Em práticas e em esforços de formação inicial e continuada, a instituição na qual estive durante aproximadamente duas décadas, atenta à formação para a docência, desafiou-me a pensar sobre esse fazer. Esse fazer compôs-se de ações isoladas e, em sequência, conjuntas, com o propósito de preparar articuladores pedagógicos. Foi nesse contexto que me inseri, na qualidade de aluna e docente, no Curso de Especialização em Docência no Ensino Superior.

Esforços dessa natureza caracterizam caminhadas no processo de construção, alinhadas à perspectiva de dar à docência o respeito institucional que

ela merece sem desrespeitar quaisquer outras dimensões institucionais. Ao subsidiar a formação de seus interlocutores — os professores da educação superior — a instituição proponente objetivava o melhor desempenho docente ante as contradições já anunciadas, de modo que isso melhorasse a aprendizagem dos estudantes.

Por acompanhar esses processos, sob a perspectiva da imersão e do distanciamento, e por estar vinculada (à época) a uma universidade comunitária que se diferencia pela fidelidade aos princípios democráticos e participativos, vi-me envolvida em uma dinâmica diferenciada de formação pedagógica continuada, construída sob diferentes processos de escuta, de leituras de realidade e de resultados de avaliações internas e externas, promotoras de desafios, de rupturas e de tensionamentos presentes no ensinar e no aprender na educação superior. Assim, uma pergunta me conduziu ao Doutorado: De que modo a universidade tem concebido e promovido a formação continuada dos seus docentes, e de que modo os professores envolvidos significam a formação que lhes é oferecida, considerando-se sua atuação docente?

Na condição de professora, de colaboradora nos processos de formação e de gestora, nesse contexto e realidade, intento, aqui, dar seguimento à minha carreira profissional e buscar ver a legitimidade dos esforços institucionais. Para tanto, apoio-me especialmente no dizer de Zabalza (2004, p.58): “[...] estamos diante de um novo cenário, [...] A sociedade deixou de ser um nicho estável em posição de expectadora para se transformar em uma autêntica efervescência de mudanças e transformações constantes”. Significa afirmar que a universidade precisa refazer-se de tal modo que “[...] a formação contínua tem [tenha] sentido apenas se o próprio conceito de universidade e da missão formativa, que a ela atribuímos, for ampliado [...]”. A demanda dessa ampliação é respaldada por Popkewitz (1997) quando diz que as universidades são instituições que se inter-relacionam e estão posicionadas em um espaço social que influencia e recebe influências. Como lidar com essas influências, como ampliar a dimensão formativa ante o cenário desenhado sem perder de vista a função social da universidade?

Atentas aos processos de formação pessoais e profissionais, a universidade e as demais instituições formadoras “[...] não podem se limitar a transmitir o conhecimento [...] lhe compete [sim] desencadear processos que permitam a

construção de novos conhecimentos” (LEITE; RAMOS, 2007, p.27). Assim, inserida nesse contexto, busquei tecer as malhas dos vínculos que me tornaram o que sou. Talvez expresse e/ou consiga relevar tangencialmente a inter-relação do tema, dos contextos pessoais e profissionais que me tornaram o que sou, pois, sinto-me sujeito da própria vida, da própria história e dos processos educativos, nos quais sempre fui autora, com condições reais.

Das trajetórias e vivências de processos formativos emergem sentimentos que se entrelaçam entre a pessoa e a profissional. “Os professores, como sujeitos ativos, são responsáveis pelas ações formativas, por eles mesmos ativadas, a partir de atividades interpessoais [...], tendo por horizonte os contextos institucionais específicos em que atuam” (ISAIA, 2003, p.242). Ativar, pois, o processo formativo e corresponsabilizar-se por ele, junto a um contexto de inserção, demanda humildade e criticidade. Humildade para assumir-se como sujeito inconcluso, e criticidade para (re)olhar o que se faz, por meio da curiosidade epistemológica. Dessa forma, “o professor que não leva a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar a altura da sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...]”, diz Freire (1999, p.103). Ter a força moral para coordenar as atividades relativas à sua profissão significa assumir a docência com todas as suas exigências e peculiaridades típicas de uma prática social que merece respeitabilidade e justiça social.

Ao me comprometer com a problematização sobre a formação continuada para o professor da educação superior e sua materialização na ação docente, adentro no conhecimento do universo científico desta temática, assumindo-a na condição de sujeito autor — profissional da aprendizagem. Reitero este compromisso tomando por base uma categoria teórica de Freire (1999) que apresenta a incompletude do ser humano e a consciência do inacabado como demandas à docência. Essa questão também é destacada por Masetto (1998) quando diz: para exercer a profissão docente na educação superior com competência, exige-se domínio da área do conhecimento, domínio da área pedagógica e exercício da dimensão política. Por sua vez, Pimenta (1999) trata da identidade docente nutrida pelos saberes da experiência, os saberes específicos e os saberes pedagógicos. Nóvoa (2002) apresenta a autoformação participada como exercício de formação permanente. Zabalza (2004) apresenta a ideia da formação

continuada como processo para além das etapas escolares, constituindo-se em algo que ocorre ao longo da vida, baseadas nas dimensões pessoal, profissional e administrativa.

Condicionada pelas ações formativas que me tornaram o que sou não dispensei nenhuma atividade por mais insignificante que tenha parecido, independente de lugar e contexto onde tenha ocorrido. Desperdiçar qualquer possibilidade seria suprimir desta história e trajetória de exercícios que mereceram tempo abdicado em seu favor. Ao (re)olhar o significado dos diferentes processos de formação e de interlocução pessoal e profissional elaborei o quadro da página 39, implicado na arte e na ciência de ser o que sou.

Nessa perspectiva, a personalidade e a profissionalidade docente constituída infere na materialidade da construção de novos conhecimentos sobre e a partir de esforços institucionais que contribuíram para a elaboração da pergunta norteadora deste estudo.

Essas e outras categorias, em razão do vínculo teórico-prático que possuem na constituição da minha personalidade e profissionalidade docente, serão mais bem explicitadas nos capítulos a seguir, subsidiadas por olhares buscados como possibilidades, com destaque ao compromisso com a formação continuada para a educação superior e suas interfaces. Portanto, visando contribuir para esse processo contínuo de formação, foram elaborados os seguintes objetivos desta tese:

- Buscar, no contexto institucional das universidades comunitárias, campos de estudo, processos de formação continuada concebidos e promovidos de modo a evidenciar as ações consideradas mais efetivas a partir do olhar dos interlocutores;
- Identificar e analisar quais os significados atribuídos por professores universitários às ações promovidas institucionalmente visando a formação continuada, focando as significações produzidas em suas práticas docentes.

As vivências e as experiências de formação inicial e continuada mobilizadas pelas contradições e tensões conjunturais também presentes na universidade contemporânea, articuladas à experiência pessoal intentam uma reflexão sobre a formação continuada dos professores universitários, destinando cuidados que, historicamente, talvez tenham sido cerceados em relação à docência. No próximo

capítulo reflete-se sobre os desafios e as possibilidades que cercam essa instituição, marcadamente transversalizada pela avaliação institucional.

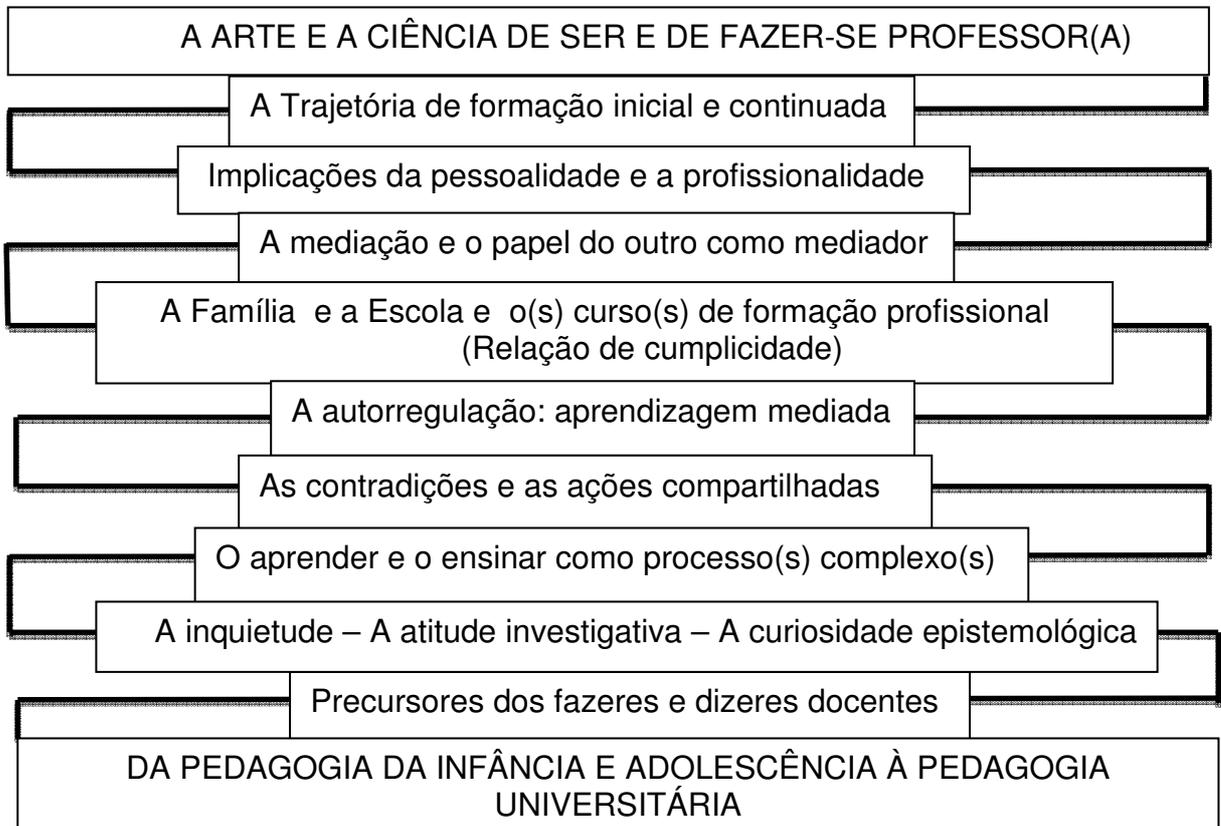


Figura 1 - Eixos constitutivos da personalidade e da profissionalidade da pesquisadora

Fonte: Maraschin, M.L.M. Pesquisa, ... 2012.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR NA CONTEMPORANEIDADE

O processo de sensibilização para a mudança começa pelo reconhecimento das crises que marcam a instituição universitária na realidade e da necessidade de buscar superá-las; o ponto axial desses entendimentos é a compreensão da legitimidade das demandas oriundas dos diferentes estratos da sociedade e seu acolhimento, atitudes as quais se vincula a consideração das potencialidades institucionais existentes para apresentar respostas às demandas sociais. [...] (BORDAS, 2007, p. 92).

A educação superior na contemporaneidade, especialmente nas duas últimas décadas, tem se notabilizado pela mobilização junto à comunidade acadêmica, de modo especial entre outras questões, no que se refere à reflexão centrada nas singularidades da docência como profissão, intentando cunhar-lhe o *status* social que lhe é devido. Isso se contrapõe ao “autodidatismo” anunciado por Carvalho (1993), à naturalização da docência discutida e refletida por Fernandes e Grillo (2003) e à secundarização da docência como atividade de segunda categoria, problematizada por Cunha (2000). Entre os inúmeros desafios que ainda demandam reflexões na conjuntura atual, destaca-se que

[...] formar professores é abrir caminhos para as futuras gerações. Caminhos estes que podem significar avanços, inovações, novas perspectivas, mas também podem oferecer possibilidades de repetirmos o que aí está, ou pior, sendas que acabam em becos sem saídas. Frente a estas possibilidades, e às mudanças vertiginosas pelas quais estamos passando em nossa contemporaneidade, as reflexões sobre a formação de professores [na educação superior] merecem cada vez mais atenção. (KRAHE, 2007,p.27).

Assumir e dar ciência à comunidade acadêmica, no que se refere à formação de professores, significa comprometer-se com os denominados indicadores de qualidade. Morosini (2008, p.4) corrobora essa reflexão ao destacar que a educação de qualidade “[...] apoia todos os direitos humanos [...] é localmente importante e culturalmente adequada [...] constrói conhecimentos [...] perspectivas, atitudes e valores”. Nessa perspectiva, a educação superior de qualidade é a que constrói laços, redes de cuidados, práticas de inclusão, cujos significados devem ser

buscados junto aos sujeitos protagonistas que fazem e são parte dos processos e espaços políticos, sociais, culturais, artísticos, científicos, pedagógicos, entre outros.

Neste estudo, parte-se da discussão sobre as mudanças acadêmicas legitimadas no final do século XX e início do século XXI, no Brasil e no mundo, entre as quais as que foram objeto de discussão da Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris + 10⁹ - UNESCO – realizada em Paris, em 2009. Essas questões compreendem o entendimento de temas que incluem, dentre outros, globalização, massificação, mobilidade estudantil e, na profissão acadêmica, o ambiente da pesquisa, no ensino e na extensão, as tecnologias de informação e comunicação e as perspectivas de futuro. Estes são interlocutores teórico/práticos, com implicações nas discussões e nas tomadas de decisão para enfrentar os desafios e as possibilidades que se oferecem à universidade do século XXI.

3.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Trata-se, aqui, de reflexões/contribuições subsidiadas pelos autores Castro (1997); Buarque (2003); Carnoy (2003); Santos (2004), dentre outros, os quais apresentam desafios vividos e/ou a serem vividos pela universidade na contemporaneidade. Outro olhar altamente desafiador na e para a universidade contemporânea advém das políticas de avaliação institucional, abordadas por Dias Sobrinho (2002), Morosini (2003) e Leite (2005).

Para Morosini e Leite [...], os princípios que orientam um programa de avaliação são a democratização, a autonomia, a qualidade formal (das ações) e a política (das influências) a legitimidade, a autoadesão e a comparabilidade interna. Se bem observados, esses princípios conduzem a instituição a utilizar os resultados do programa de avaliação para a melhoria da qualidade de seu projeto de desenvolvimento acadêmico, priorizando ações que viabilizem uma instituição melhor em consonância com seu projeto social (SOUSA, 2002,p.28-29).

O que se impõe necessário nessa reflexão é a forma com que os princípios da avaliação institucional são materializados e a serviço de qual proposta de universidade e de projeto social se vinculam.

⁹ Conferência - Paris + 10 - <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a12v2588.pdf> - Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional – Marco Antônio Rodrigues Dias.

Na trajetória histórica e política da universidade brasileira e da legislação que a referenda, emergiram e, ainda emergem, interesses comprometidos com diferentes ordens e perspectivas, expressos em atenção ao mercado e aos desafios do Estado. Objetiva e subjetivamente, o que se evidencia, em relação aos interesses expressos, é uma vinculação estreita entre os grupos que se alternam no poder e as prerrogativas políticas e econômicas que marcaram época na história da educação superior. Segundo Dias Sobrinho (2002, p.15), a “Universidade é uma dessas palavras cujo campo de significação é aparentemente simples, mas que também pode trazer bastante complexidade”, a qual se manifesta em diferentes concepções orientadoras e perspectivas — a cidadania e a justiça social e de desenvolvimento pessoal e profissional, dentre outras funções/atribuições. Isso, diz o autor, decorre de rupturas, tensionamentos, disputas ideológicas e políticas.

As relações de força, que disputam a hegemonia e a direção das concepções, determinam as mudanças que essa instituição vai adquirindo ao longo do tempo e dos diversos lugares. É uma instituição produzida pela sociedade, e como tal resulta de um conjunto de relações contraditórias e moventes que constituem a vida social e a histórica [...]. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.15).

Considerando-se que a universidade nasceu em meados do século XI, em decorrência do colapso dos mosteiros, referenciais de acesso ao conhecimento daquele período, o que se evidencia é que esses mosteiros perderam substancialmente seu vínculo com a comunidade e com a sociedade que os cercava. Nesse contexto, a universidade nasceu porque a sociedade precisava de uma instituição que dela se ocupasse e a universidade precisava da sociedade.

Ao longo dos seus [...] séculos de existência, no mundo ocidental, ela [a universidade] manteve algumas marcas bem definidas que variaram, conforme as épocas e as realidades históricas. Com ênfases e formas de manifestação distintas, variando nos tempos e lugares, ora ela era mais útil às necessidades dos governos e da economia, ora se colocava a serviço do desenvolvimento autônomo e desinteressado do conhecimento e do espírito. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.15).

As diferentes configurações ideológicas, éticas e políticas, segundo o autor, conceberam e atribuíram diferentes ênfases à universidade e às suas funções sociais. Essas diferenças podem ser percebidas nos propósitos da formação e na

seleção do profissional professor para a educação superior. Segundo Rossato (2006), foram mudanças substanciais que marcaram o século XX, com impactos no século XXI: o desenvolvimento dos meios de comunicação e informação, as mudanças no mundo do trabalho, a mudança no papel da mulher e da juventude, a urbanização, a mecanização da agricultura baseada na química e na biotecnologia, o emprego cada vez mais qualificado e o concomitante desemprego, dentre outras mudanças, a busca pelos níveis médio e superior de ensino se intensificou.

Nessa perspectiva, as finalidades da educação superior, expressas nos incisos I a VII, artigo 43 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consistem em:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - 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;

III - 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;

IV - **promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;**

V - 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;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a 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.
(www.planalto.gov.br/civil_03/leis/L9394.htm)._(Grifo nosso).

O corpo da Lei denota indicadores atentos aos desafios e às necessidades da sociedade atual. No entanto, em nenhum momento os indicadores definem em que condições isso seria/será feito. Ter a intenção, sem prescrever minimamente as condições, parece ter sido uma lacuna histórica na educação brasileira, nos diferentes níveis, e de modo particular na educação superior. Isso, sem sombra de dúvida, lança sobre os ombros dos professores universitários a responsabilidade pelas mudanças intencionadas, sem a mínima contrapartida política, pois essas mudanças, ao serem assumidas apenas documentalmente e de forma isolada,

pouco avançam. Em sua maioria, são responsabilidades sociais que implicam decisões políticas para além do professor.

Nesse sentido, Nóvoa (2002, p.20) chama a atenção, dizendo, que

[...] a escola [a universidade] terá de se definir como um espaço público, democrático e participado, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. Numa curiosa ironia do destino, o seu futuro passa pela capacidade de 'recuperar' práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação. Mas extrema prudência é necessária: os movimentos sociais estabelecem-se num voluntarismo de curta duração, enquanto que o trabalho escolar se define num tempo necessariamente longo [...].

A prudência recomendada pelo autor implica atenção e cuidados que se fazem necessários — particularmente em relação aos novos espaços e possibilidades de conhecimento — às formas de ensinar e aprender disponíveis em diferentes espaços, contextos e lugares, por produzirem novos contornos nos processos educativos. Além dos cuidados anunciados, Nóvoa (2002) destaca outros que transversalizam o ensino, ao dizer que a universidade deve: a) Evitar excluir os desafios da contemporaneidade; b) Contrariar tendências de desvalorização do conhecimento, supervalorizando a metodologia; c) admitir novas formas de relação do saber; d) compreender o impacto das novas tecnologias da informação e da comunicação, as quais alteram as formas de aprender e de ensinar. Essas prerrogativas, segundo o autor, são tensões/desafios que dão novos contornos à denominada sociedade do conhecimento. Concomitantemente, segundo Belloni (2001, p. 74), a universidade

[...] têm ao seu encargo a função de gerar o saber comprometido com a ruptura e a inovação e neste sentido. [...] cabe-nos publicizar via práticas e políticas institucionais, efetivas, que [...] sua característica dominante é a busca do conhecimento, do inédito, por consequência, a criação de algumas condições para a transformação, cuja ocorrência, depende de condições estruturais da sociedade como um todo. (BELLONI, 2001, p.74).

A busca do conhecimento e a criação de algumas condições para a transformação, em relação aos desafios em curso, têm colocado a universidade, segundo Buarque (2003), em uma encruzilhada. Para o autor, a universidade, embora ainda seja a instituição mais bem preparada para reorientar o futuro da

humanidade, pela primeira vez em sua história parece não se dar conta de sua própria crise, que vai além dos aspectos financeiros, constituindo-se em crise de propósitos, no mundo em rápida transformação. A tese de Buarque é respaldada por Boaventura de Sousa Santos (2004) quando trata das três crises vividas pela universidade contemporânea. A primeira, denominada crise de hegemonia, resultou das contradições decorrentes da produção da alta cultura, do pensamento crítico, dos conhecimentos exemplares considerados funções da universidade e, de outro lado, a produção de conhecimentos instrumentais, úteis para a formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo modelo de desenvolvimento vigente. Essa crise contribuiu para o aparecimento de instituições universitárias e não universitárias signatárias de outros interesses. A segunda, a crise da legitimidade, decorreu do fato de que a universidade foi deixando de ser uma instituição consensual ao hierarquizar saberes e restringir acessos, cerceando a reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares. Já, a denominada crise institucional resultou da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la aos critérios da eficiência e da eficácia decorrentes da produtividade empresarial.

Os desafios inerentes a essas crises impõem à universidade a redefinição de suas funções e propósitos, dentre os quais a compreensão das prerrogativas da ética prevalente na universidade, na sociedade e no mercado. Deverão surgir novos jeitos de fazer-se e manter-se como universidade, sem aderir às funções da acumulação indiscriminada, das inserções oportunistas do mercado, descaracterizando-se em seu sentido original. Nesse movimento, reconquistar a legitimidade é, para Santos (2004), voltar a ser a universidade do ensino, da pesquisa e da extensão, promotora de diálogos entre os saberes científicos e humanísticos, produzidos em diferentes instâncias, entre as diferentes culturas, a partir de diferentes demandas sociais, sobretudo junto àqueles que não têm outro interlocutor a não ser a universidade.

Parece ser esse o apelo mediante o qual Buarque (2003) faz com que se lembre que a universidade é um portal de esperança por permitir que se compreenda a encruzilhada em que se está em meio ao processo civilizatório vigente. Isso porque, mesmo sabendo que, enquanto um dos caminhos leva a um mundo unido, há outro em direção a um mundo socialmente cindido. É preciso

conceber ideias para a criação de um mundo melhor em benefício de toda a humanidade e não apenas para pequenos percentuais da população. Essas ideias deverão contribuir para efetivar a expansão da educação pública para além da disponibilização de vagas em universidades privadas e das novas formas de ingresso, dentre outras.

Em função disso, os processos de formação pedagógica continuada na educação superior têm-se defrontado com as dualidades postas, em razão de que se constituem processos de reflexão sobre os fazeres e dizeres da universidade, marcados pela concepção do conhecimento como mercadoria, ante a inclusão e a exclusão, entre os fazeres técnicos e os humanos, dentre outros. O foco dessa reorientação passa pela valorização específica da docência e suas dimensões: os processos de ensinar e aprender, os saberes colaborativos, o fortalecimento das ações colaborativas e do trabalho coletivo, a corresponsabilidade educativa nas diferentes dimensões — pedagógicas, humanas, administrativas, jurídicas e financeiras, dentre outras particularidades.

Entre os desafios a serem pedagogicamente enfrentados está a ansiedade gerada pela produção a qualquer preço, em resposta pura e simples: fazer/produzir atendendo aos apelos dos modelos — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ, os quais suprimem os exercícios coletivos de discussão e análise dos processos, trocas entre colegas, participação em reuniões de colegiado, preparação de aulas, inserções teórico/práticas, dentre outras, deixando o trabalho docente aprisionado aos aspectos mensuráveis da qualidade e da competência externa, cerceando, muitas vezes, a significação interna. Faz-se essa reflexão sem nenhum demérito à importância da produção de conhecimento, do rigor acadêmico e da sua socialização.

De acordo com Buarque (2003), se está, sim, em uma encruzilhada diante da qual é lícito indagar onde e de que modo as produções acadêmicas impactam a sociedade atual e como são percebidas pelos sujeitos desses processos, além das mudanças acadêmicas que trazem à vida dos autores e interlocutores. A ênfase dada às cobranças mensuráveis decorrentes de indicadores de produção não deixa de ser necessária, no entanto, é contraditória quando minimiza uma dimensão em detrimento da outra. A produção é necessária, é importante, e qualquer afirmação

contrária seria uma insanidade. Mas é necessário questionar qual a real contribuição dos novos conhecimentos e das competências decorrentes desses processos de produção para a melhoria da qualidade de vida da população, independente da categoria à qual se destina. O questionamento feito refere-se ao impacto, à significação da produção acadêmica, na vida, nos processos de ensino e de desenvolvimento, enfim, nos diferentes setores afetos às produções na sociedade como um todo, para além dos muros da universidade e do currículo dos pesquisadores.

Há contradições que requerem explicitação: os padrões de qualidade orientados por áreas e não por problemas e/ou necessidades sociais. Os problemas, no cotidiano, em sua maioria, são interdisciplinares. No entanto, a atuação diante deles, com raras exceções, é disciplinar, fragmentada e centrada na especificidade. No caso específico do ensino superior, torna-se imprescindível prestar atenção, pois a realidade circundante são seus problemas sociais éticos e políticos. Porém, raramente esses são os orientadores do famoso princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Sem nenhum demérito à produção em curso, é urgente que a universidade deixe de ser um espaço sagrado no qual as misérias humanas não entram; é urgente que a universidade resgate seu vínculo com a sociedade, organizando redes de cuidado voltadas à preservação, à vida, à promoção da inclusão social, à redução da fome e da miséria, dentre outras questões fundamentais, a fim de reorientar a humanidade desumanizada pelos princípios da globalização neoliberal.

Nesse sentido, é pertinente o apelo de Boaventura de Sousa Santos (2004) quando diz que em uma sociedade desencantada, o reencantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar novas perspectivas de futuro. Esse apelo ressignifica a formação de professores, forjando o lugar que a formação merece na universidade. Gerar conhecimentos, mudanças e saberes comprometidos com a ruptura, via inovação, significa produzir indicadores de reflexão sobre e/ou a partir dos quais se assentam as demandas da universidade e da sociedade. Por maiores e mais nobres que possam ser os compromissos da universidade com a sociedade, esta tem se caracterizado pelos fortes vínculos com o mercado e com as suas prerrogativas. Isso não significa negar uma ou outra possibilidade, mas, eticamente, significa atuar em prol da sociedade e da cidadania que a nutre.

Uma forma relação de com o conhecimento, de um lado, responde às exigências do mundo econômico e da organização da sociedade. Até mesmo as necessidades mais básicas da humanidade, como a quantidade e a qualidade dos alimentos, água potável, saúde, moradia e saneamento dependem muito do desenvolvimento dos conhecimentos e da evolução sempre renovada das técnicas, Mas, por outro lado e para, além disso, os processos de aquisição e produção do conhecimento devem também colaborar para a socialização, desenvolver o pensamento reflexivo e crítico. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 18).

Zelar pelo patrimônio natural, pela vida, pela cidadania, facilitar o acesso ao conhecimento e possibilitar que este chegue a todos os que dele necessitam, significa que “cada vez mais as aprendizagens se inserem em redes de relações presenciais e a distância, o que deve contribuir inclusive para a socialização real dos indivíduos”. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 18).

Ao se buscar, via universidade, a constituição de redes de cuidado¹⁰ com o patrimônio, com a vida, com o ambiente, com as peculiaridades humanas da humanidade, com o conhecimento, do ponto de vista científico, evidenciam-se novas bases para a prática do ensino, pesquisa e extensão nas instituições. Isso implica, segundo a Carta do ForGRAD (2002)¹¹, uma revisão de propósitos e de processos: novas práticas pedagógicas, reflexão permanente sobre os produtos e resultados, articulação orgânica entre ensino e pesquisa, pesquisa e ensino, ensino e extensão, pesquisa e extensão, diálogo permanente entre universidade e sociedade.

Isso também vale para as relações virtuais, pois também são reais e participam dos processos de formação e informação. Os indivíduos isoladamente e nas suas comunidades estão cada vez mais intensamente expostos às diferentes e múltiplas informações, experiências e a um tipo novo de socialização ampliada através dos meios eletrônicos. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 18).

Os inúmeros desafios contemporâneos, traduzidos em tendências e em movimentos no interior da universidade, presentes nas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, perpassaram as discussões realizadas na Reunião Anual da *World Future Society*, realizada em São Francisco, nos Estados Unidos, em julho de

¹⁰ Aprofundar o estudo sobre o Saber cuidar - a Ética do cuidado, em Boff (2000) – Toma-se por empréstimo a palavra cuidado, de Boff, por compreendê-la pertinente ante a singularidade de que a pedagogia universitária é merecedora.

¹¹ www.forgrad.ufam.edu.br/carta_de_recife_introdução_XV_forgrad_rtf - Acesso em 19 de fevereiro de 2010.

1997, quando nela já se destacava que o trabalho do professor universitário precisava transcender os limites da sala de aula (CASTRO, 1997). Era um anúncio de que a universidade sofreria mudanças para se adaptar a uma nova sociedade implicada em mudanças no atendimento às demandas sociais; com maior presença da universidade na vida da sociedade, ultrapassando os limites da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, dedicando-se a cursos de formação continuada e na atuação e na ajuda com suporte a comunidades carentes. Evidenciavam-se, também, as questões de que a universidade deveria preparar-se para receber alunos mais velhos; deveria ter maior preocupação em solidificar a formação básica sobre a qual se assentam as especializações; ser ágil para atender as profissões emergentes. Além dessas questões, um dos pontos polêmicos da discussão apontados para a transformação da universidade foi a criação de universidades virtuais, utilizando a internet e outros equipamentos modernos para investir na educação a distância (o que hoje, no século XXI, em maior ou menor grau, se materializa ainda em meio à polêmica). A Reunião destacou, ainda, que seria intensificada a dimensão internacional da vida acadêmica e que a universidade não deveria deixar de discutir e acompanhar a polarização crescente entre países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Em suma, conforme Castro (1997), a *World Future Society* apresentou a interação como um elemento indispensável às nações, conformando espaços supranacionais, definindo um marco de mudança em relação ao trabalho do professor em que seriam necessários planos de estudos, de pesquisa e de gestão comuns entre várias instituições. Esse fato pressupõe a revisão das práticas de ensino, de estudos e dos sistemas de informação, maximizando a flexibilização da universidade, possibilitando o intercâmbio de estudantes, professores e entre instituições, permitindo-lhes a mobilidade entre as disciplinas dirigidas pela educação permanente.

O anúncio feito em 1997 viveu seu momento áureo enquanto projeção e materialização. No entanto, inúmeras foram as dificuldades e os desacertos que perpassaram esses anúncios frente às realidades concretas. Muitos dos pontos foram materializados na primeira década do século XXI. No entanto, as políticas de formação de professores tampouco têm se ocupado, salvo as boas intenções, para dar efetividade às demandas elencadas. Nesse sentido, cabe indagar: Como estão

sendo preparados para a docência os professores universitários? Que desafios surgem nos processos formativos iniciais e continuados? Como os programas de mestrado e doutorado se ocupam da docência? Como construir uma sociedade mais ética e mais humana, como zelar pela vida da comunidade de modo especial pela população mais carente, se os espaços que se ocupam dela, e/ou deveriam ocupar-se, centram-se muito mais em esforços e projeções pessoais do que em demandas e necessidades sociais?

Essas indagações têm o propósito de romper o silêncio diante das pressões externas, sem, contudo, menosprezar o papel e as contribuições dos novos conhecimentos para a melhoria dos processos educativos da educação básica à educação superior.

O 'Estado Avaliador' se impõe como se garantisse, através de sua intervenção, a qualidade da pesquisa e do ensino e assim promovesse a competitividade interinstitucional. A intervenção de suas idéias de mercado e de avaliação levou as instituições de educação superior a promover um importante deslocamento nestes últimos vinte anos: da demanda social e reconhecimento do sistema, para o controle de qualidade, credenciamento e reconhecimento e justificação da contração de gastos públicos. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.20).

Partindo-se do pressuposto de que a avaliação é o ato de rever as diferentes incursões avaliativas efetuadas, tem-se realizado esforços de reflexão interna sobre a significação dessas demandas — se atentas à cidadania e à justiça social e/ou à competitividade do mercado. O que se observa é que nas diferentes crises em que a universidade mergulhou, parte dos seus compromissos políticos foram projetados com outras perspectivas, ofuscando a nitidez de sua missão e função social. A competitividade promovida pelos quase-mercados da educação superior infelizmente não parecem refletir ou produzir a qualidade educativa ensejada. As práticas de avaliação legitimadas parecem atender, de modo utilitário, aos interesses e às demandas do setor produtivo e do mundo do trabalho. Poderiam ter sido referenciadas por outros propósitos? Quais?

Indicadores externos e internos às instituições, provenientes de diferentes ordens, têm se traduzido em imposições para os professores universitários, sem que haja uma reflexão sobre isso, embora os docentes estejam cientes dessas contradições. Segundo Rios (2003), a universidade é formadora de cidadania. É direito dos estudantes se apropriarem do conhecimento em nome do bem comum.

Assim, que tipo de universidade se defende e como isso se configura no cotidiano das instituições? Essas e outras indagações têm se constituído pontos estratégicos de reflexão para a docência na educação superior profundamente atingida pelos desafios, os quais organizam e reorganizam o mundo das profissões.

Ao apresentar possibilidades de reflexão sobre o dia-a-dia das instituições educativas, tanto na educação básica quanto na educação superior, Gvirtz (2000) destaca que os olhares são ferramentas construídas e situadas em um tempo e espaço marcados por lutas, disputas, conflitos, rupturas e inovações. Diz, ainda, que, para respeitar a individualidade e suas elaborações, torna-se imprescindível que a coletividade e as ações colaborativas se fortaleçam na comunidade acadêmica docente. Dessa forma, os exercícios de coletividade e colaboração referenciados por Gvirtz se contrapõem às prerrogativas anunciadas pelo mercado, via lógica neoliberal.

O movimento de internacionalização da educação e as reformas, estas traduzidas em mudanças políticas, econômicas e éticas, vêm produzindo alterações de toda a ordem nas instituições. Convive-se, paradoxalmente, com a busca alucinante e exaustiva de novos referenciais e com a apatia concomitante da conformidade e da conformação docente.

Em relação ao processo de mundialização e das reformas da educação, pactua-se com o pensamento de Carnoy (2003), em decorrência das diferentes maneiras de perceber o impacto das mudanças em curso, sobre a organização do trabalho e a atividade individual. O elevado grau de qualificação do trabalho exigido na contemporaneidade acaba por organizá-lo em torno da flexibilidade, o que também se traduz em pressão para elevar o grau de instrução e aquisição de novas competências. Assim, paralelamente, os países em desenvolvimento, no intuito de se tornarem competitivos no cenário mundial global, são induzidos a aumentar os gastos em educação, e, ao mesmo tempo, são pressionados a restringir o setor público, em favor do setor privado, pela via das fontes de financiamento.

No momento em que o conjunto dos aspectos intelectuais da civilização oriental parece em crise, como não se perguntar em que lutas e em que combates está engajada a universidade? Intelectuais, professores, autores, todos sabem bem que, mais uma vez, as sociedades ocidentais chegam a um ponto de bifurcação. (RAMONET, 2000, p. 75).

Nesse aspecto, quais os pontos de referência que se tem diante da bifurcação anunciada por Ramonet? Ao declarar que a escola e as instituições funcionam como uma espécie de caixa preta, na qual o professor é o ator principal, o autor provoca a reflexão sobre a responsabilização do docente que não dispõe das mínimas condições de apoio em sua atuação. O professor é induzido a se sentir culpado pelo fracasso.

O processo de regramento aparentemente consensuado, organizado mediante normas, ritos e/ou indicadores, perpassa objetiva e subjetivamente as escolhas que legitimam a construção do currículo sem que, muitas vezes, os interessados o percebam. Qualquer mudança que se objetive pressupõe reflexão sobre o que se faz, por que e como se faz. No entanto, o tempo para as reflexões parece não existir, e, se existir, em sua exiguidade as reflexões se diluem!

Não é o mercado, com seus interesses de curto prazo e seletivo papel social, que deve prevalecer, e sim a ética e os valores sociais. A avaliação educativa deve ser uma “visão compreensiva e crítica sobre o conjunto articulado de dimensões, estruturas e relações que constituem a totalidade da instituição educativa, neste caso de nível superior. [...] Para compreender a avaliação é também necessário compreender os papéis no universo político mais amplo. A avaliação da educação superior não pertence então ao interesse privado, mas sim ao universo de valores do âmbito público. Um processo mais ético que técnico, não é feito para benefício dos indivíduos e somente das partes implicadas, mas sim é prática social de interesse da sociedade em geral. (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2000, p.7).

Sendo uma prática social de interesse da sociedade, por que a avaliação tem se configurado um ritual de ranqueamento e exclusão ao invés de tornar-se elemento de reflexões marcadas por compromissos inclusivos e colaborativos? Por que as práticas avaliativas tanto internas quanto externas tendem a ser assumidas como produtos ao invés de processos? Como se assume a avaliação, qual sua base epistemológica, política e pedagógica?

Refletir, pesquisar e praticar a pesquisa, sobre e a partir das próprias práticas, suas possibilidades e contradições, de acordo com Leite (2003) torna-se um caminho possível, quando

[...] deixamos de lado as receitas e abrimos uma outra frente de compreensão, a compreensão epistêmica dos atos de ensinar e de aprender; o estudo do conhecimento em relação com o ensino, a aprendizagem e a avaliação no âmbito interdisciplinar na universidade. (LEITE, 2003, p.190).

3.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL — DESAFIO À EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A partir dos desafios contemporâneos na educação superior, mais especificamente na universidade, os caminhos foram sendo traçados no exercício dessa caminhada, de modo que a ideia e as práticas de avaliação foram importantes para se compreender “essa força da competição do mercado, trazida por uma avaliação externa que se instala nas academias, de fora para dentro, e passa a interferir nas suas questões internas” (LEITE, 2003, p.192). Ainda de acordo com Leite, a contradição da avaliação e suas práticas se constituiu “um solene momento para a comprovação da necessidade da formação pedagógica”. Como exemplo disso, tem-se a política de formação docente da UFRGS e da UFPEL, dentre outras instituições, como políticas de valorização e formação para a docência na educação superior. O diálogo e a produção do conhecimento promovidos por profissionais dessas instituições, em parceria com outras universidades brasileiras e de outros países, entre os quais Uruguai, Argentina e Portugal, legitimam o compromisso com a docência. A UFRGS, segundo Leite (2003, p.194), em seus inúmeros esforços institucionais atentos à docência na educação superior, possibilitou a “compreensão da Pedagogia Universitária como campo multidisciplinar [...]. Trouxe ainda a ideia de que o conhecimento específico está no conhecimento das profissões e na responsabilidade social e política dos docentes”. Inicialmente ancorada nos pressupostos da didática e da metodologia do ensino superior, com a posterior constituição de espaços e processos de formação, entre os quais o LES e o PADES, em cursos de especialização, a instituição, por meio da Faculdade de Educação, legitimou a necessidade da formação pedagógica e sua importância, assumiu e deu visibilidade às peculiaridades de cada campo do saber e suas pedagogias. Em paralelo à caminhada da UFRGS, outras universidades gaúchas empreenderam esforços em prol da causa da docência, consolidados em estudos da RIES.

De acordo com Leite (2003, p.196-197),

[...] a Pedagogia Universitária como campo interdisciplinar compreende o estudo: do docente como intelectual público; um protagonista do ato pedagógico e formativo, [...] do conhecimento social; que faz a síntese entre as práticas e saberes científicos da academia, com os saberes do cotidiano das pessoas, das profissões; [...]. da inovação pedagógica, entendida como ação criadora de rompimento com os paradigmas [...]; da avaliação

institucional, como um organizador qualificado que permite repensar pontos fortes e fracos de uma dada instituição,[...]; da sala de aula universitária no contexto das novas tecnologias como uma possibilidade articuladora para a constituição de teias de conhecimento, de redes integrativas [...].

Contudo, articulada a esse movimento, a universidade precisa mais do que nunca assumir os estudantes que chegam, do jeito que chegam, com as suas condições reais de aprendizagem, sejam eles quem forem, provenientes das mais diversas categorias sociais, etnias, gênero, religião (negros, quilombolas, trabalhadores, deficientes, indígenas), não letrados, com dificuldade e/ou facilidade para pensar, de acordo com as regras da academia. Nesse esforço coletivo, as universidades e as demais instituições de educação superior, mediadas pelos processos avaliativos internos e externos, passaram a assumir, de forma direta e indireta, suas contradições.

Foram contradições de diferentes ordens, principalmente as provenientes de processos avaliativos internos e externos que forjaram, nas universidades e nas demais instituições de educação superior, atuações que balizaram e explicitaram a demanda ético/social de formação continuada para a docência; as problemáticas relativas aos altos índices de reprovação em algumas áreas e/ou disciplinas, a evasão, os trancamentos, as transferências, os comparativos de desempenho de uma instituição com outra, o uso dos resultados das avaliações pelo marketing institucional, combinado com as decisões políticas das instituições de educação superior que determinaram compromissos políticos das universidades.

Os inúmeros esforços institucionais realizados — constituição de núcleos de apoio pedagógico, chamamento de assessorias pedagógicas nas e para as instituições, implementando processos formativos com o firme propósito de intervir nos processos de tensionamento evidenciados — possibilitaram que as instituições de ensino superior, ao seu modo, organizassem processos atentos às suas demandas.

O conteúdo da LDB - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à formação dos professores para a docência na educação superior, é difuso. A não inclusão de práticas docentes em processos de formação para a educação superior, a formação para o exercício da docência delegada aos programas de mestrado e doutorado, e o reconhecimento do notório saber, permitem que se indague: Por que uma profissão como a docência na educação superior não tem

priorizada sua singularidade formativa? O descrito na Lei permite que se compreenda o exposto.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

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

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm).

Os dois artigos da Lei acima transcritos explicitam a ausência de compromissos homologados pela legislação. Diante disso, a escolha política e ética das instituições revela-se na continuidade e na regularidade, na organização estrutural e política das ações e na forma como estas acontecem, sob a caracterização de compromissos institucionais. Por essas e outras indagações, na qualidade de professora partícipe de ações dessa natureza em uma das instituições campo deste estudo, ousa-se refletir sobre o impacto (a significação) da formação continuada (política, pedagógica, específica em suas diferentes interfaces) no âmbito da docência na educação superior.

O movimento de avaliação institucional, tanto interno quanto externo e, por extensão, as reflexões e os espaços reflexivos constituídos nas últimas décadas sob essa égide, além de explicitar indicadores possibilitou a construção e o monitoramento institucional, subsidiado pelo planejamento estratégico. As instituições de educação superior, subsidiadas por exercícios de reflexão demandados pelos movimentos anunciados, atuaram e vêm atuando paradoxalmente, polarizando seus fazeres/compromissos institucionais de um extremo a outro. Se, por um lado, buscaram fortalecer o relacionamento efetivo com a sociedade, promovendo o acesso e a permanência dos estudantes universitários, por outro, pretensiosamente, aderiram às demandas do mercado.

Esses esforços, ações e contradições, no entanto, exigem que as experiências e as reflexões docentes prioritariamente “[...] se voltem para a construção de novas ideias necessárias à gestação e à criação de um novo mundo profissional/pedagógico”. (ISAIA, 2009, p.97-98).

A polarização anteriormente citada aponta caminhos distintos, os quais, de forma velada e ou explícita, dão às instituições faces diferenciadas. Essa diferenciação é explicitada no comprometimento com a formação do sujeito aprendiz, com sua comunidade e entorno. Responsabilizar-se, portanto, pelo sujeito estudante e sua comunidade significa assumi-lo como sujeito ativo, protagonista, partícipe e coconstrutor dos seus processos de aprendizagem. Esse movimento requer das instituições de educação superior compromissos, alternativas de apoio, instituídas como elos dinâmicos e coerentes com as exigências da formação inicial e continuada, do início ao longo da carreira, tanto para o professor quanto para o estudante.

Assim, quando uma instituição se torna, realmente, uma comunidade de questionamento, ela permite que seus participantes se sintam reconhecidos e encorajados, não apenas a se apropriarem de suas conquistas, mas a transformá-las no presente e projetá-las para o futuro assegurando a relevância de seus papéis e funções para enfrentar as novas demandas pedagógicas na educação superior. (BOLZAN, 2009,p.145).

Contudo, essa aproximação colaborativa forja outros diálogos, entre os quais se destaca a necessidade de articulação entre a educação básica e a educação superior em uma reaproximação possível e necessária para além do que comparece como demanda dos mecanismos avaliativos, tanto em nível nacional quanto internacional.

O quadro a seguir ilustra um movimento de reflexão configurado para este estudo, com o fim de caracterizar o movimento de circularidade entre os saberes e os fazeres docentes/discentes questionados pelas rupturas e pelas mudanças da contemporaneidade, em atenção aos possíveis desenhos integrativos, forjados pelas necessidades formativas da e para a docência.

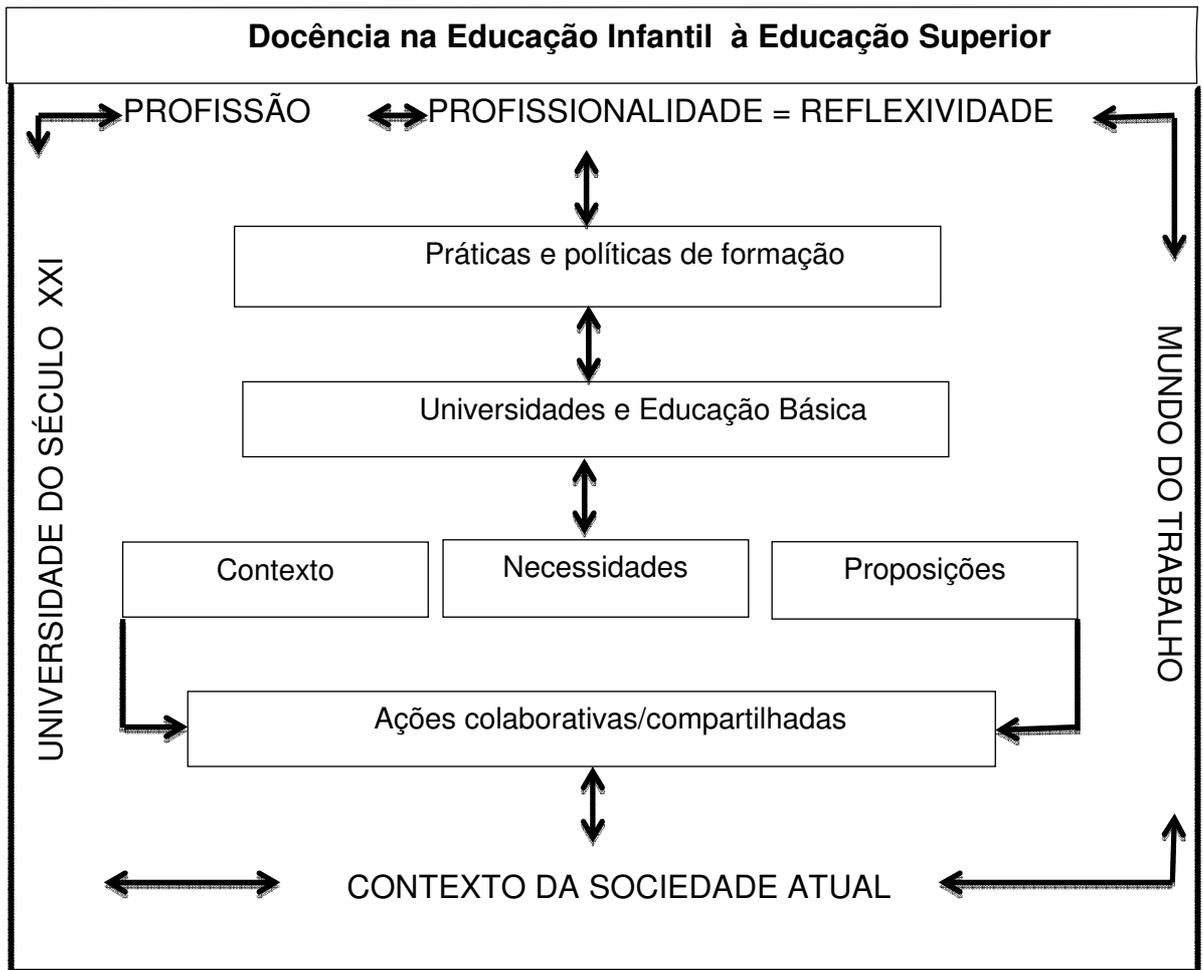


Figura 2 - Representação gráfica da tessitura do objeto da tese, 2012.

Fonte: Maraschin, M.L.M. Pesquisa, ... 2012.

No próximo capítulo reflete-se sobre a constituição da formação continuada como espaço de construção do conhecimento e processo de tomada de consciência desse compromisso epistemológico e político.

4 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA — CAMPO DO CONHECIMENTO EM CONSTRUÇÃO

É como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. (FREIRE, 2001, p.27-28).

Na investigação em curso trata-se de políticas, de esforços institucionais de formação continuada na docência universitária, constituídos como exercícios epistemológicos e político/pedagógicos materializados em espaços e contextos destinados à docência que, via pesquisa, geram reflexão e se abrigam em diferentes matrizes. Refletir sobre a postura docente e da universidade ante esta singularidade profissional tornou-se imperativo, pois, as afirmações recorrentes sinalizam que a formação *stricto sensu* não tem sido suficiente para a formação docente, até porque muito raramente tem se ocupado dela.

Os desafios da universidade contemporânea, descritos no capítulo anterior, sinalizam que a universidade precisa considerar as mudanças da sociedade e que apesar delas, deve manter-se vigilante à fidelidade do seu projeto. Sem perder de vista as tendências mundiais e seus reflexos nas políticas educacionais, “[...] uma universidade será inovadora quando puder promover o necessário equilíbrio entre a busca da excelência, sem excludência interna e externa e com compromissos de novas articulações sociais”. (LEITE, 2005, p.27). A fidelidade ao projeto institucional e a excelência sem excludência é assumida neste estudo como um processo que se constrói em decorrência do ensinar e do aprender, nas dimensões da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Lucarelli (2004, p.67) afirma que “[...] é o campo da prática docente que define a profissão”. Nessa perspectiva, adentra-se no campo da Pedagogia Universitária, e por meio do recorte da formação continuada busca-se o suporte teórico para compreender os esforços institucionais empreendidos em favor dessa formação, como espaço de legitimação da docência na educação superior.

4.1 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES DA RIES NA EMERGÊNCIA DE UM CAMPO DO CONHECIMENTO

Morosini (2003) destaca que a Pedagogia Universitária, com suas múltiplas interfaces no Brasil e no mundo, objetivou conferir qualidade social aos saberes e conhecimentos docentes necessários à educação superior. Diz, também, que as produções organizadas a partir desse campo do conhecimento, via enciclopédias, possibilitaram referenciar suas finalidades confirmando-a como objeto de pesquisa e situando o estado do conhecimento .

O destaque feito por Morosini (2003) é que as produções relativas à Pedagogia Universitária têm, em suas autorias, entre tantos aspectos, um ponto comum: “[...] é a sua escrita [feita] por uma série de professores pesquisadores com capacitação sobre o tema” (p.15). A escrita feita a muitas mãos é portadora de uma perspectiva de produção coletiva que reforça e legitima um coletivo de pares sensíveis à área e ao campo do conhecimento.

No Brasil, segundo Morosini, a Pedagogia Universitária vem merecendo a atenção de legisladores e de operadores de políticas públicas, forjada pelos movimentos acadêmicos marcados pela avaliação institucional na educação superior, via práticas nacionais, entre as quais o PROVÃO, ENADE, SINAES e os internacionais, como a ACREDITAÇÃO, em decorrência da transnacionalização.

Na legitimidade atribuída à educação superior e à Pedagogia Universitária como campo científico, por meio de movimentos articulados de pesquisadores “[...] vislumbra-se um espaço importante [...]”. (MOROSINI, 2003, p.221). Mas não é possível ignorar que, em paralelo aos esforços e à consolidação de espaços para a Educação Superior e a Pedagogia Universitária, haja

[...] exclusão do próprio conhecimento e das benesses por ele geradas aumentando as diferenças distribuídas entre os hemisférios, países, regiões, grupos, que conduzem a verdadeiros *apartheids* e déficits tecnológicos. De outro lado um movimento de articulação e disponibilização de saberes que moldam as novas comunidades de conhecimento transpondo seculares limites de espaço, tempo, e exigindo esforços colaborativos e consensos, mesmo que “*provisórios*” e estritamente direcionados para objetivos específicos. (MOROSINI, 2003, p. 220).

Com o fortalecimento do Estado Avaliador, a partir da última década do século XX, através das políticas públicas de controle do sistema de educação superior, decorrência reflexa da expansão desordenada de matrículas estudantis e improvisação de professores, emergiram as redes colaborativas de pesquisa, resgatando experiências e fazendo reflexões sobre o fenômeno do ensino em curso. “É no contexto das reflexões acima apresentadas que a RIES se insere tendo em mira configurar e fomentar a educação superior como campo de produção de pesquisa e de ensino no âmbito das instituições de ensino superior do RS”. (MOROSINI, 2003, p.221).

No estudo sistêmico de Morosini (2003) evidencia-se que, a partir do final dos anos 1990, passaram a ocorrer discussões interinstitucionais promovidas por pesquisadores do Estado do Rio Grande do Sul sobre o ensino superior. O ano de 1999, mais especificamente em setembro, culminou com a realização do I Simpósio de Educação Superior, com a temática: Ensino e pesquisa na formação do professor universitário e experiências na docência universitária, na ULBRA (Canoas, RS), organizado pela instituição-sede, a PUCRS, a UFPEL e a UNISINOS, e com os colaboradores UFRGS, UFSM, UNIVATES, UNICRUZ, e URCAMP. Esse evento superou as expectativas traçadas, reunindo expressivo número de docentes pesquisadores e alunos de programas de pós-graduação interessados pela temática.

Desse marco derivaram inúmeros encontros de caráter local, regional e nacional, atentos às reflexões que o ensino superior demandava, possibilitando a elaboração do projeto maior de pesquisa: a construção da Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior de 2001, apoiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Sul - FAPERGS.

Em junho de 2001, buscando legitimidade para a consolidação da rede de professores-investigadores, foi realizado o II Simpósio Internacional de Educação Superior, na UNISINOS (São Leopoldo, RS), reunindo, além das instituições presentes no I Simpósio de Educação Superior, as instituições FURB, UEL, UNESP, UNIMEP, UFGO, entre outras.

A busca de pesquisadores e produções sobre a educação superior e suas interfaces no Brasil e no mundo configurou-se um esforço obstinado para a consolidação da rede junto à sociedade civil e às instituições. Ao se pesquisar a

trajetória desses movimentos, os temas em estudo, os meios de produção, as experiências, os profissionais envolvidos e as formas de comunicação desses saberes foram consolidados os objetivos da formação, organização e fortalecimento da Rede. O que é merecedor de destaque nessa trajetória constitutiva e no reconhecimento da RIES pela comunidade acadêmica nacional e internacional é a cultura de parceria “[...] onde a perspectiva individual abre-se para a produção e o repartimento [sic] no grupo”. (MOROSINI, 2003, p.226).

Os esforços institucionais, acima apontados, subsidiam o objeto deste estudo, realizados em prol da docência na educação superior, anunciados em pesquisas que transitam de matrizes do conhecimento às ações criadoras e inovadoras atentas às necessidades profissionais de quadros docentes das instituições de educação superior e universidades sensíveis à docência na educação superior. As reflexões produzidas tecem e explicitam uma rede de significações e produções engendradas a muitas mãos. Trata-se de expressivo número de profissionais, professores da educação superior e pesquisadores protagonizaram o registro dos fazeres institucionais e profissionais, visando lançar ‘luzes’ nos processos de ensino e aprendizagem na educação superior.

Apresentada pelos interlocutores da RIES como campo fértil de pesquisa, a Pedagogia Universitária vem sistematicamente assumindo desafios postos pelo mundo globalizado e pelas demandas que ali se inscrevem, dando visibilidade à multiplicidade de pedagogias que configuram esse campo em construção.

É oportuno destacar, segundo Denise Balarine Cavalheiro Leite, em informação oral, que as pesquisas e produções da RIES são reflexões e ações atentas a demandas éticas, epistemológicas, pedagógicas e políticas, dentre outras, em boa parte iniciadas na UFRGS, em finais dos anos 1980 e década de 1990, fruto da interlocução com pesquisadores de países vizinhos — Argentina e Uruguai — que vinham desenvolvendo a temática. Destacam-se, nesses esforços iniciais, as contribuições dos seminários técnicos da UFRGS cujo objeto era a consolidação das relações do Brasil com o Mercosul recém-criado. Os seminários realizados na UFRGS foram denominados *Seminário Técnico de Integração do Cone Sul* de 1989 e *II Seminário de Integração do Cone Sul* de 1990. A integração possibilitou aos pesquisadores lançarem o olhar para outras realidades universitárias que viviam uma experiência relevante em relação ao tema da universidade, do ensino

universitário e inovação. Também proporcionou o encontro com os pesquisadores Elisa Lucarelli, Marcela Mollis, Carlos Marquis, Iris Laredo, Judit Sutz, Jorge Landinelli e outros. Dentre os estudos pioneiros que dirigiram o olhar dos pesquisadores para o tema dos sistemas de educação superior, da integração e da Pedagogia Universitária figuram as obras que resultaram dos seminários: *Universidade e integração no Cone Sul*, organizada por Morosini e Leite, e publicada pela Editora da UFRGS, em 1992; *Universidade no Mercosul*, organizada por Morosini, com apoio FAPERGS, CNPq, publicada em São Paulo pela Editora Cortez, em 1994.

Em diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul, e em outros estados e países vizinhos, experiências nacionais e internacionais foram articuladamente sistematizadas a partir da participação de profissionais de instituições brasileiras, mais especificamente do sul do país.

Nas publicações da RIES, mais especificamente as de 2003 e 2005, estão descritas as trajetórias e movimentos realizados em torno da Pedagogia Universitária. Na descrição da experiência da UNISINOS, por exemplo, emergiram movimentos e energias articuladas às reflexões teóricas mobilizadas pelas ações do Núcleo de Apoio Pedagógico da instituição, cujas tendências subsidiaram outros desafios de qualificação docente e de construção de espaços, grupos, processos formativos nessa universidade. Na FURG, os pesquisadores constataram que, a partir da década de 1980, também surgiram movimentos reflexivos sobre a Pedagogia Universitária. Foram marcas que não se fixaram, mas disseminaram a ideia da reflexão sobre a prática. Na PUCRS houve o destaque para a formação típica da identidade religiosa, centrada no percurso da formação humana aliada à busca do aperfeiçoamento institucional, por meio de processo de autoavaliação. “Trata-se de um processo participativo que procurou criar, na comunidade acadêmica, a cultura da avaliação como uma modalidade de diagnóstico, de iluminação e de emancipação”. Na UCS ocorreu a realização de Seminários de Atualização Didático-Pedagógica – voltados à qualidade do fazer pedagógico. Na UFPEL, através de entrevistas, com a história viva da Pedagogia Universitária, os pesquisadores constataram a confluência de ações e iniciativas que originaram as reflexões sobre a Pedagogia Universitária e a construção dos documentos da

Proposta Pedagógica da instituição e dos cursos, como um dos momentos mais ricos dessa construção. (MOROSINI, 2003, p.16).

Na memória da UFRGS, em estudo de Bordas (2003), localiza-se o destaque de que, mesmo com os esforços históricos, ainda persiste a ideia do domínio dos conhecimentos específicos no ensino superior. No entanto, há políticas de gestão implementadas por gestões sensíveis e corresponsáveis por essa temática, as quais demonstram que ainda há muito a exercitar. Na ULBRA, conforme Bordas, as reflexões sobre a Pedagogia Universitária e sua relação com o processo educativo da universidade têm presença e ausências semelhante às demais instituições. Na UNICRUZ, após o mapeamento da trajetória, contexto e espaços da docência nos anos 1980, 1990, e a partir dos anos 2000, foi constatada a presença de desafios e alternativas, com a ciência da incompletude e da inconclusão. Por sua vez, na UPF, a indagação sobre a preponderância da titulação acadêmica à formação, como categoria de formação permanente para o exercício da docência, impõe respeito aos saberes e experiências existentes como esforços institucionais.

A Pedagogia Universitária, segundo Cunha (2003), configurou-se um campo de conhecimento em consolidação que vem se fortalecendo pelo número de interlocuções e interlocutores, pelos esforços institucionais e pelas próprias necessidades nutridas pelo ensino, pesquisa e extensão, transversalmente presentes nesses estudos. Vistos sob diferentes possibilidades, racionalidades e epistemologias, os esforços institucionais referidos caracterizam-se por ações, programas e políticas impregnadas de uma emergência consentida, de práticas formativas relativas à docência na educação superior.

Os estudos da RIES acessados indicam que os diferentes movimentos institucionais, profissionais e pessoais foram construídos progressivamente a favor da docência na universidade. Neles, abordam-se histórias e trajetórias, saberes e vivências constituídos a partir de reflexões típicas da denominada sociedade do conhecimento, em que, segundo Hargreaves (2005, p.26), “ensinar é uma profissão paradoxal”. Paradoxal porque essa profissão é perpassada por tensões ímpares que induzem à compreensão da ética sob dimensões dúbias, nas quais se tenta fundir a ética do ensino à ética do mercado. De forma irônica, as demandas da economia e do mercado atribuem aos professores responsabilidades para além do fazer

pedagógico, induzindo-os à culpa quando há fracasso na aprendizagem e/ou na inserção dos estudantes no mercado de trabalho.

No conjunto de produções sobre a Pedagogia Universitária, os pesquisadores da RIES afirmam consensualmente que a educação básica foi e ainda é merecedora de zelos e cuidados quanto à formação pedagógica inicial e continuada dos professores e que essa prerrogativa estendeu-se tardiamente à docência na educação superior. Mais especificamente na última década do século XX e na primeira década século XXI têm-se notabilizado movimentos interessantes no que se refere à Pedagogia Universitária, pois, durante um bom tempo, na educação superior brasileira, “[...] não havia um lugar na universidade para se pensar a dimensão pedagógica do trabalho que lá se realizava”. (CUNHA, 2003, p.25).

A evidência e o reconhecimento da ausência de um lugar, espaço, contexto favorável para se refletir sobre a dimensão pedagógica na universidade, posto em evidência pela autora, foi dando lugar à construção de diferentes movimentos, dentre os quais se destaca a Pedagogia Universitária com seus múltiplos olhares.

Nessa perspectiva cabe destacar a instituição Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, em meados dos anos 1950, com suas políticas de formação e qualificação docente, pela via da pós-graduação, referendou-se como a grande mobilizadora das contribuições e reflexões necessárias à universidade brasileira, materializando ações de aperfeiçoamento, especialização e titulação docente.

Com o advento da Lei n. 5540/68, os cursos de pós-graduação passaram a se ocupar da formação do pesquisador e do professor do 3º grau, sem, no entanto, zelar pela formação didático-pedagógica do exercício da docência. Somente em 1983, com a Resolução 12/83, do Conselho Federal de Educação, evidencia-se um indicativo de formação para a docência, via especialização *lato sensu*. No parágrafo 1º do Art. 4º, localiza-se: “pelo menos 60 (sessenta) horas serão utilizadas com a disciplina de formação didático-pedagógica [...]”. Embora muitos professores considerassem diminuto o tempo prescrito na Resolução, talvez tenha sido esse o único momento de incursão nas reflexões pedagógicas “[...] sobre a prática, sobre seu papel, o ensinar, o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.108).

Sob a ótica de Bordas (2003), a década de 1970, mesmo marcada pela tendência tecnicista de educação, gerou contribuições relevantes para as reflexões atuais sobre a Pedagogia Universitária. Exemplo disso foi o 1º Seminário de Metodologia do Ensino para professores universitários, realizado na UFRGS, com o apoio da CAPES, em 1972. Esse evento, segundo Bordas, foi reconhecido pela comunidade acadêmica como a célula *mater* da formação continuada na e para a educação superior. Paralelamente a esse esforço de valorização e formação para a docência na educação superior, o ensino superior interiorizou-se, por meio das licenciaturas, em instituições de caráter privado. Inúmeras cidades do interior dos estados brasileiros, desassistidas pelo poder público estadual e federal, passaram a ter acesso à educação superior privada.

Nos anos 1980, no bojo da democratização do país, e com o alcance da autonomia universitária, foram protagonizadas várias tendências com novos movimentos, atendendo especificidades locais e regionais. Nos anos 1990, alguns movimentos de reflexão e pesquisa protagonizados por Cunha (1989), Masetto (1991), Pimenta, (1999), Nóvoa (1995, 2002), entre outros, mobilizaram esforços pessoais e institucionais no intuito de estudar a profissionalização e a profissionalidade¹² docente, centrando-se, de modo particular, nos saberes docentes, nos desafios da docência e suas práticas, entre outros, as quais foram sistematicamente estabelecendo conexões entre a educação básica e a educação superior, atribuindo à docência destaque nas reflexões, embora iniciais.

Entretanto, mesmo reconhecendo o avanço da Pedagogia Universitária no espaço das instituições, seria ilusório atribuir-lhe uma legitimação que ainda estava longe de alcançar. Eram frágeis as estruturas que lhe davam sustentação, muitas vezes dependentes da sensibilidade e do compromisso dos dirigentes. (CUNHA, 2003, p. 31).

¹² A profissionalização para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). “[...] reúne em si todos os atos ou eventos relacionados direta ou indiretamente para melhorar o desempenho profissional (p.50). E os autores declaram que a profissionalização “[...] possui dois aspectos: um interno, que constitui a profissionalidade e outro externo, que é o profissionalismo” (p.51). Destacam, ainda, que através da profissionalidade, processo de busca (pessoal e coletivo), o professor adquire conhecimentos e saberes que caracterizam seu exercício profissional. Enquanto que o profissionalismo é um processo político e público, que exige “[...] formação aprimorada, obtida em curso de formação superior [...]”. Essa é uma das condições para a conscientização [...] na busca da identidade como profissional” (p.53).

O que se observa nas pesquisas e nas experiências relatadas e refletidas é o fortalecimento sistemático das estruturas organizacionais nos processos de formação, com referenciais teóricos específicos, voltados às demandas que perpassam a formação continuada necessária na universidade. Entre os desafios que mobilizaram esse processo está a avaliação institucional (interna e externa), tomada como objeto de estudo por Dias Sobrinho (2002), Leite (2003; 2005) e Morosini (2003), entre outros. As políticas de avaliação institucional têm possibilitado diferentes leituras às universidades, aos avaliadores, aos professores e aos estudantes afetados por essas prerrogativas.

A LDB [...] Lei N. 9.394/96 e o Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, determinam que o credenciamento das instituições e de seus programas de ensino terá sempre duração limitada e que o credenciamento, também por tempo limitado, depende do desempenho da Instituição de Ensino Superior (IES) aferido em um processo de avaliação. (SOUZA, 2002, p.19).

Nessa perspectiva, os processos de avaliação, segundo Sousa (2002), instituíram movimentos com diferentes ênfases: a avaliação como julgamento profissional; a avaliação como mediação; a avaliação como verificação de incongruências (padrões de desempenho); avaliação para tomada de decisão e avaliação responsiva.

O movimento reflexivo que decorre das deliberações e/ou imposições políticas relativas à avaliação, se assumido colaborativamente, pode constituir-se um processo de fortalecimento dos princípios que visam promover a melhoria da qualidade de ensino, compromisso social da universidade.

4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: PRÁTICA EM CONSTRUÇÃO

A rigor, vale destacar que as consequências das políticas de avaliação e regulação constituídas nas últimas décadas (pelo veio da avaliação institucional, PROVÃO, SINAES e outros), traduzidas em práticas de avaliação internas e externas, impactaram os cursos universitários e as universidades, de modo que todas as instituições, cada uma ao seu modo, passaram a ocupar-se das especificidades da docência, da Pedagogia Universitária e de temas correlatos a

esse campo de conhecimento. Estudos de Dias Sobrinho (2002), Leite (2003), Broillo (2004), Bazzo (2007), Cossio (2008), entre outros, fornecem ancoragem e aprofundamento a essa afirmação.

Nesse sentido, mesmo com a evidência de exercícios e esforços institucionais, o que se observa é que a formação continuada dos docentes possui uma via de mão dupla: uma advém da universidade que, em atenção aos processos e às políticas de avaliação, se coloca à disposição; a outra é a adesão da universidade ao mercado, mobilizada pelos compromissos da formação de profissionais. O diferencial nesse processo é a forma com que são pensados, constituídos e materializados os processos formativos aos seus docentes. Alguns desses compromissos assumem esse desafio em decorrência do acirramento da competitividade; outros são desafiados pela exigência da flexibilização como alternativa de sobrevivência das instituições e, outros, ainda, por compreenderem que a formação continuada, direcionada às especificidades pedagógicas e aos demais saberes necessários à docência na educação superior, implicam aprofundamento de outros conceitos: a da profissionalização, anunciada por Popkewitz (1997); a profissionalidade, estudada e difundida por Cunha (2006), Bazzo (2007), e a formação docente e profissional estudada por Imbernón (2010), entre outros.

As discussões de Imbernón (2010), relativas à profissionalização, à profissionalidade, à formação para mudança e à incerteza, possibilitam a emergência de um movimento conceitual e político que distingue a universidade deste século, pelos compromissos para com a docência. Longhi e Kalil (2003, p.181) destacam que “o fenômeno educativo ocorre em cada um dos cursos universitários e não apenas naqueles que formam professores ou profissionais para atuar no sistema de ensino. O professor universitário é um educador universitário”. Ao ser assumido como educador universitário, o professor é desafiado a novas e diferenciadas perspectivas docentes, as quais Imbernón (2010, p.10) denomina de “[...] novos modelos relacionais e participativos na prática da educação”, o que gera maior participação social do docente.

Ao assumir a ocorrência do fenômeno educativo em todos os cursos da universidade, ancorados na postura do professor universitário na condição de educador universitário, a docência assume um lócus diferenciado e, assim, passa-se

a exigir preparação pedagógica, política, epistemológica, ética e da área específica, entre outros, para o seu exercício profissional.

[...] essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante na profissão docente e que assume novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente. (IMBERNÓN, 2010, p.12).

Para se compreender a diferença e a mudança necessária às instituições e aos profissionais é necessário assumir a complexidade da docência e refletir sobre os desafios que a cercam na educação superior, particularmente nos dias atuais. Labaree (1999, p.20) argumenta que, embora “[...] haja uma série de razões para crer que o caminho para a profissionalização dos docentes encontra-se cheio de crateras e areias movediças [...]”, são necessários alguns questionamentos: O que é o ensino na universidade? O que é necessário a quem ensina? O que ensinar? Para quem se ensina?

O ensino é uma profissão tão paradoxal que quem a exerce deveria possuir, ao mesmo tempo, as qualidades de estrategista e de tático de um general do exército; as qualidades de planejador e de líder de um dirigente de empresa; a habilidade e a delicadeza de um artesão; a destreza e a imaginação de um artista; a astúcia de um político; o profissionalismo de um clínico-geral; a imparcialidade de um juiz; a engenhosidade de um publicitário; os talentos, a ousadia e os artifícios de um ator; o senso de observação de um etnólogo; a erudição de um hermeneuta; o charme de um sedutor; a destreza de um mágico e muitas outras qualidades cuja lista seria praticamente ilimitada. (BARLOW, 1999, p. 145, apud, BORDAS, 2005, p.1).

O profissional desejado parece ser alguém que não existe, uma utopia inimaginável. Mas, a rigor, sabe-se que ele existe, descrito que é na multiplicidade de funções e atribuições que lhe são destinadas, nas exigências definidas como saberes necessários à prática educativa, semelhantes aos descritos por Freire (1999); Tardif (2002); Pimenta (2002), dentre outros.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.14-15).

Embora haja ambiguidades, conflitos e incertezas, Freire (1999) reitera que não há docência sem discência. Reforça que ensinar exige amor e rigor, exige

corporeificação das palavras pelo exemplo, exige respeito aos saberes dos educandos, exige risco, exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, entre outros. Nessa perspectiva,

[...] o ensino é uma atividade complexa que ocorre em cenários singulares, carregada de conflitos de valor, o que requer opções éticas e políticas. O professor por sua vez deve ser um intelectual que tem de desenvolver seus saberes (de experiência de campo específico e pedagógico) e sua criatividade para fazer frente a situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas, nas aulas, meio ecológico complexo. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.185).

Os saberes da experiência do campo específico e pedagógico, arrolados por Pimenta e Anastasiou (2002), por si só não são suficientes para as demandas que cercam o ensino na educação superior na contemporaneidade. As produções relativas à Pedagogia Universitária, ancoradouro deste estudo, em suas múltiplas interfaces revelam avanços significativos em relação à problemática da profissionalização e profissionalidade do professor universitário. Esse movimento transita entre os saberes, competências e/ou novas atitudes docentes, perpassados pelas inovações pedagógicas, pelo zelo com as relações interpessoais, as discussões sobre as práticas e processos avaliativos. Mesmo com o esforço de produção ainda há escassez de estudos que reflitam sobre a docência na universidade, o que é sintomático, porque, historicamente, são priorizadas pesquisas com outros objetos.

Em suas investigações, Perez Gomes (1995) evidenciou que é preciso voltar a pensar sobre educação, refletir sobre ela, desvelar suas ambiguidades. Em relação à formação pedagógica e os seus saberes, o autor indaga: o que é formação pedagógica e que saberes são esses?

Talvez, a maior ambiguidade nesse dilema seja a universidade que forma professores para a educação básica, que zela pelos saberes específicos das áreas e suas particularidades e se ocupa pouco da docência como profissão para os seus professores. Não se ocupar dos saberes da docência significa conferir-lhe *identidade*¹³ *menor*¹⁴. Acredita-se que conferir identidade menor à docência deve-

¹³ Segundo Perez Gomes (1995), a identidade está associada a um corpo de conhecimentos que confere autonomia ao profissional.

se ao não reconhecimento dos saberes da docência como saberes específicos da formação e atuação do professor, entre os quais: teoria do ensino e da aprendizagem, avaliação e dinâmica dos processos avaliativos, processos de aprendizagem, metodologias de ensino e de aprendizagem, relações interpessoais. Assim, ao discutir a identidade profissional do professor, Perez Gomes (1995) pressupõe fazê-lo a partir de um corpo de conhecimentos que confere autonomia aos profissionais professores. Também acrescenta que a autonomia não é delegação, é conquista pautada na formação que assume a vida e a profissão como interlocuções dinâmicas e concomitantes que se constroem e se autoconstroem.

Ao chamar para si a responsabilidade da construção da profissionalidade docente, via formação continuada, as universidades rompem com a estratificação das dimensões legalmente consideradas indissociáveis, isso porque quem ensina, pesquisa; quem pesquisa, ensina, e quem pesquisa e ensina extensiona, comunica, constrói e reconstrói saberes e conhecimentos na interlocução com os diferentes sujeitos e em diferentes processos de ensino e aprendizagem.

Em relação à aprendizagem da docência, Cunha (2006) destaca que todos os professores foram alunos e, na condição de alunos, todos são tributários de valores, de mediações, de práticas pedagógicas, de concepções epistemológicas, de posições éticas, políticas e didáticas, as quais configuram o ser e o fazer-se professor. Assim, objetiva e subjetivamente lê-se que a ação na condução, mediação e/ou coordenação na aula é constituída desse mosaico. A autora diz terem sido esses referenciais coconstrutores da atuação docente da maioria dos professores da educação superior e, em razão disso, é necessário intervir no processo de naturalização da profissão o que, sem dúvida, exige desconstrução da lógica impregnada. Por sua vez, Cunha (2006, p. 259) também alerta que “[...] a carência do hábito e de uma reflexividade sustentada por bases teóricas deixa os docentes do ensino superior mais suscetíveis aos modelos externos, capazes de imprimir projetos pedagógicos nem sempre explicitados e, muito menos, discutidos”.

Veiga et al. (2000) declaram que, na universidade e no seu entorno, “[...] o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel”.

¹⁴- Expressão cunhada por Pimenta (2002) ao destacar que os profissionais liberais que assumem a docência, a assumem na qualidade de médicos, dentistas, advogados e não de professores.

Assim sendo, no “[...] espaço de inovação nos processos de ensinar e aprender e pesquisar, a aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação dialógica entre professor e alunos” (p.175).

A relação dialógica constituiu-se inovação substancial de longo alcance por possibilitar o exercício da escuta atenta do professor para com o estudante e vice-versa. Inovar os processos de ensinar, de aprender e de pesquisar pressupõe questionar o fazer vigente, o comparecimento dessas ações e as discussões subsidiárias de muitos processos de formação continuada, presentes no cotidiano das instituições. Considerando-se as subjetividades que perpassam a construção das perguntas e das respostas que ancoram os processos e os nutrem, cita-se a contribuição de Freire e Shor (1987 p. 13-14): “[...] o diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo e recreativo”.

Assumindo o diálogo como possibilidade real de interlocução entre as instituições, os docentes, os estudantes e a comunidade educacional, na qual a universidade se insere, há de se começar por ter mais cuidados com a docência na educação superior quanto à sua legitimação como ciência, que busca em si mesma, e em outros campos — a didática, metodologias, entre outros — a fundamentação para constituir-se campo em construção.

Nessa perspectiva, acompanha-se o movimento de inserção da docência e suas singularidades identitárias nas últimas quatro décadas. O primeiro momento, definido entre 1968 e 1977, com a implantação da Lei 5540/68, foi marcado pelo predomínio da livre-docência, com dedicação exclusiva, além de outros aspectos relacionados às práticas docentes em sala de aula. O segundo (1978-1989) foi marcado pela reorganização da sociedade com participação efetiva dos docentes e de outros movimentos sociais, fundamentais na redemocratização do país. Esse período também foi marcado pela consolidação dos programas de pós-graduação, nos quais foram discutidas condições de trabalho docente e política educacional do governo. No terceiro período (1990-2000) houve crescimento expressivo em relação ao tema profissão docente, ampliando outras possibilidades de estudo. Como foi um período marcado pela crise econômica, trouxe consigo o enfraquecimento dos movimentos sociais e das instituições políticas, mediadoras entre o Estado e a sociedade civil. (MANCIBO, 2004).

Ousa-se acrescentar um quarto momento, ao descrito pela autora, incluindo-se os **compromissos com a formação continuada, com a profissionalização**, apresentados por Ramalho, Nuñez, Gauthier (2004), Bazzo (2007), Imbernón (2010), entre outros, como esforços de formação continuada provenientes das mudanças e incertezas, configuradas pelas provocações da contemporaneidade, em seus diferentes movimentos.

O século XXI, além de todos os seus ganhos em relação à universalização do acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento tecnológico e ao avanço da ciência trouxe consigo inúmeros desafios, já citados, de modo especial a demanda de exercícios de comprometimento institucional com a formação continuada para os docentes da educação superior, compromissos estes retratados em inúmeros estudos já realizados no âmbito da Pedagogia Universitária.

Trata-se, pois, de discutir uma formação continuada atenta à diversidade de saberes e processos de ensino e aprendizagem, típicos dos desafios em curso, ancorados em reflexões que explicitam necessidades dos sujeitos do processo educativo, silenciadas durante décadas.

4.3 CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com Gatti (2008), o leque da formação continuada — e a abrangência desse foco — ainda é impreciso e se movimenta de um extremo a outro: da pós-graduação *stricto sensu* às trocas que ocorrem entre os pares no cotidiano das instituições. “Trata-se de uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada” (p.57). “[...]. Vê-se, pois, que, sob esse rótulo, abrigam-se desde cursos de extensão dos mais simples até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior” (p.57), sendo “[...] um universo extremamente heterogêneo, numa forma de atuação formativa que em sua maioria não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizados no âmbito da extensão ou da pós graduação *lato sensu*” (p.58).

Sob essa égide, neste estudo busca-se dar centralidade à formação continuada para a docência com a atenção voltada à profissionalização para o ensino na educação superior. Castanho (2002) diz que não se pode prescindir da formação pedagógica para o exercício do magistério superior. Isso significa dizer

que não se pode abrir mão da plataforma de conhecimentos necessários para a profissão do ensinar e suas particularidades

Em relação ao discurso da atualização e da necessidade da renovação dos conhecimentos, saberes e/ou práticas educativas a serem mobilizados via formação continuada, Gatti (2008, p.58) destaca:

A educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional.

Em meados dos anos 1990, as políticas de formação continuada na Educação Básica, em sua maioria, foram financiadas pelo Banco Mundial. Os processos formativos realizados na Educação Básica, segundo Duarte (2004), foram efetivos quando envolveram todos os seus atores, e se ancoraram em suas necessidades via metodologias de ação-reflexão. Duarte afirma que as contribuições e a importância das ações de formação continuada provêm de uma agenda-calendário, com compromissos e envolvimento integral de todos os sujeitos, chancelados pela criação de incentivos de valorização da docência.

Na educação superior, as demandas pela formação continuada também datam do final dos anos 1980 e meados de 1990. Trata-se de um revisitar a própria formação e as práticas conseqüentes movido pela concepção de que a aprendizagem humana é um processo inconcluso.

É neste cenário que a formação de professores para o ensino superior alcança novas exigências, as quais superam a questão da especialização em mestrados e doutorados de áreas específicas, articulando-se [...] na dimensão do processo de aprender[...] na dimensão do processo de ensinar. (LAFFIN, 2008, p.12).

As novas dimensões do ensinar e do aprender revelaram a necessidade de planejar espaços que possibilitassem ampliar e construir conhecimentos sobre a docência na educação superior. A pesquisa cumpriu sua tarefa, no entanto, segundo Cassiani e Costa (2008, p.35), “[...] pouco se avançou em relação à formação para a prática pedagógica”.

Queremos dizer pois que a *docência no ensino superior* exige não apenas domínio de conhecimentos, a serem transmitidos por um professor como também *um profissionalismo semelhante aquele exigido para o exercício de qualquer profissão*. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente. (MASETTO, 2000, p.13).(Grifos do autor)

Vale destacar que se a docência precisa ser encarada de forma profissional, a competência para atender a essa demanda e suas implicações é da instituição contratante. O mundo do trabalho exige profissionalização, atualização, criatividade, inovação e interatividade, competência para lidar com as tecnologias da informação e da comunicação, entre outras competências, no entanto, a contratação para a docência, durante décadas, nas instituições comunitárias e/ou de caráter privado, foi efetuada à convite, marcada pelo notório saber, sem grandes preocupações com a formação específica para esse exercício profissional. Somente nas últimas décadas parecem ocupar-se da formação para atuar na docência. A dúvida persiste: As ações implementadas e a atenção a esse propósito têm sido conscientização e reconhecimento da importância e necessidade de profissionalização?

Outro aspecto interessante, que precisa ser pensado, em relação à formação de professores para a educação superior, mais especificamente a denominada formação continuada, é a sua concepção. De acordo com GATTI (2008, p.58-59),

no Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a formação continuada; com esta abrangência muitas iniciativas, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação.

Em pesquisa sobre a percepção dos professores, relativa aos cursos e aos processos de formação continuada, Geglio (2006) destaca que os sujeitos pesquisados validam as práticas efetuadas quando essas lhes possibilitam refletir, lembrar coisas significativas esquecidas.

Na educação superior, o que se vê não difere do exposto na educação básica. O princípio que rege a formação continuada na educação superior são os estudos sobre temáticas emergentes, assumidas em decorrência da complexidade

do trabalho docente e do reconhecimento profissional de que há necessidade de comprometimento com as questões pedagógico-institucionais relativas à docência.

Tem-se assistido e participado de inúmeros esforços de superação relativos ao paradigma de reprodução do conhecimento pelo paradigma da construção do conhecimento. Esses esforços foram subsidiados por reflexões que emanam do contexto social da docência e das contradições que também a fazem ser como é.

Durante algumas décadas acompanhou-se o ingresso na carreira docente na educação superior de profissionais com pouca e/ou sem nenhuma preocupação com a formação pedagógica, ou seja, sem reflexões críticas sobre o processo de ensinar e aprender, sobre o contexto histórico, social, político, pedagógico, epistemológico e ético. Entende-se que o desconhecimento das teorias pedagógicas, necessárias ao processo do ser e tornar-se professor foram historicamente silenciadas, e seus desdobramentos pautaram a ação docente em uma formação simplesmente “ambiental”. (CARVALHO; PEREZ, 2002).

Essas observações influenciaram estudos sobre e a partir do ofício docente e suas peculiaridades, refletidos à luz de pesquisas sobre o fazer experiência, conforme Pimenta (2002), Tardif (2002), dentre outros aspectos pedagógicos e epistemológicos. Essas particularidades são reiteradas nos estudos de Nóvoa (1995, p.73) e apresentadas como práticas institucionais, organizativas e didáticas. Sem o propósito de secundarizar e/ou priorizar uma ou outra prática ou dimensões, o autor enfatiza que “as práticas didáticas são de responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da sua profissionalidade [...]”. E complementa: “a formação contínua de professores deve por em causa as bases da docência, não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas” (p.76). Por outro lado, Nóvoa (1995) destaca, em sequência, que há diversidade de incursões manifestas “[...] através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.” (p.77).

Nóvoa (1999) discorre sobre os conhecimentos tácito, estratégico e científico, além das dimensões institucionais, organizativas e didáticas já anunciadas, dizendo que “a proposta de profissionalização é a de que os professores dominem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da

gramática e da sintaxe de sua atividade. Esta pode ser a função da investigação e da teoria a serviço da prática” (p.81).

A multiplicidade de saberes e fazeres apresentados e/ou demandados do e para o exercício da docência parece ter sido cerceada, durante muito tempo, enquanto compromisso epistemológico e político, nas práticas formativas, tanto na graduação quanto na formação continuada, porque os sujeitos que se tornam professores da educação superior raramente assumem as implicações éticas de um fazer pedagógico atento ao que se propõe: ensinar de modo que a aprendizagem ocorra.

Sob a ótica de Romanowski (2007), a formação continuada tem como objeto e propósito a melhoria do ensino e do profissional. Em razão disso, os programas de formação continuada devem incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, o saber fazer pedagógico e de gestão, enfatizando que a prática de sala de aula, com seus problemas e soluções, estrutura e define a aprendizagem da docência. Em relação aos professores ingressantes na carreira docente na educação superior, Romanowski diz: “[...] o primeiro ano, geralmente constituiu-se num choque de realidade em que o professor aprende intensamente por ensaio e erro a tarefa de ensinar” (p.131).

Os principais problemas apontados e vividos pelos professores iniciantes, afirma Romanowski (2007), são a promoção da motivação dos estudantes, o lidar com a disciplina e a gestão da classe, a seleção dos melhores e/ou mais eficientes métodos para ensinar e avaliar, o fazer do planejamento, a constituição de relações com os colegas e com o ambiente geral da instituição, entre outros. Esses problemas podem ser o ponto de partida para a escuta e as intervenções necessárias quando os esforços são compartilhados. Destaca-se, aqui, a importância do tutor para desenvolver a denominada “supervisão clínica”, apoiando o professor iniciante a encontrar alternativas para a atuação profissional em sala de aula; para explicitar situações de impasse e para os serviços de apoio necessários.

Os saberes pedagógicos constituídos pela compreensão das ciências da educação, do saber didático – estabelecido na prática pedagógica em permanente exame crítico e intencional desta prática – carecem de estar conformados com as pesquisas na área educacional. Em decorrência e domínio desses conhecimentos por si só não constitui saberes da docência. (ROMANOWSKI, 2007, p.133).

O que merece destaque, nas contribuições de Romanowski, é a necessidade de conexão com o estado da arte, da produção na área da docência e da profissão docente. Acompanhar e refletir sobre a produção em pauta contribui para o indagar-se sobre a profissionalização desejada, as práticas e políticas de formação, subsidiárias dos programas e/ou projetos de formação continuada institucional.

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em *continuum*, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante em cursos, programas e projetos. (ROMANOWSKI, 2007, p.138).

A partir das exigências das duas últimas décadas — final do século XX e a primeira do século XXI mais especificamente — constatou-se a necessidade de explicitação de práticas silenciadas e/ou ignoradas até então: a superação da docência no ensino superior como apenas meritória do notório saber. Historicamente foram buscados ‘excelentes’ profissionais no mercado de trabalho sob a garantia de que, quem sabia fazer, sabia ensinar. Essa prerrogativa institucional, em tempo, passou a ser substituída por processos seletivos sistemáticos e/ou por concursos atentos às incursões curriculares relativas à docência, por práticas de escrita e práticas didáticas, exercícios formais de docência acompanhados por entrevistas voltados ao zelo pelo ensinar e pelo aprender, configurando-se em práticas institucionais de formação permanente, respaldadas pelas necessidades pessoais, profissionais e institucionais, traduzidas por

[...] um conjunto de propostas que objetiva a qualificação do docente para o exercício competente de sua profissão, incluindo conhecimentos relacionados à sua área de conhecimento, questões pedagógicas e as questões políticas, sociais e culturais. (RODRIGUES; DIAS SOBRINHO, 2008, p. 439).

Nessa perspectiva estão imbricadas as dimensões apresentadas por Nóvoa (1995), no que se refere à personalidade e à profissionalidade do professor como dimensões indissociáveis. No dizer de Nóvoa, nessa articulação estão traduzidas as lutas, os conflitos típicos de espaços e lugares que compõem esse estar e fazer-se professor. Para o autor, “tornar-se professor constitui-se um processo complexo, cujo tempo é uma categoria importante”. (NOVOA, 1995, p.16).

A categoria tempo, mesmo sendo importante, parece ser desconsiderada e/ou ignorada na dinâmica da universidade em decorrência da multiplicidade de processos de organização institucional. Há queixas generalizadas dos professores das instituições universitárias em relação à sobrecarga de atividades. O tempo toma dimensão de luta: tempo de planejamento, tempo que se perde, tempo que se ganha; ditadura do tempo.

O tempo biológico, tempo de trabalho, tempo doméstico, tempo livre, [tempo acadêmico, tempo de entrega, tempo de correção e tempo de devolução] tempo portador de acontecimentos que estão carregados de valor e de sentido. Entretanto, alguns destes tempos são mais explorados que outros ou às vezes explorados simultaneamente gerando uma tensão temporal. (VIELLA, 2003, p.150).

Para que sejam fornecidos indicadores de resposta às necessidades pessoais, profissionais e institucionais, esses processos precisam ser avaliados constantemente. Em razão disso, é importante que se construam instrumentos de avaliação e/ou acompanhamento que busquem caracterizar os participantes, os ambientes onde os processos ocorrem, a duração das atividades, os autores estudados, as dificuldades a serem enfrentadas, enfim, avaliar quais mudanças se busca na prática pedagógica e na organização institucional.

Romanowski (2007, p.138) corrobora a importância da avaliação e do diagnóstico das necessidades de formação, ao dizer:

Para o sucesso de um programa de formação continuada é importante a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores, ou seja, um dos princípios dos programas de formação de professores consiste em fornecer respostas para as necessidades de desenvolvimento profissional indicadas por eles[...].

Ainda que o ponto de partida seja a prática olhada teoricamente, a direção do processo pedagógico formativo inicial e/ou continuado é assimétrica. Desse modo, podem ser viabilizadas outras incursões e/ou proposições, conforme as anunciadas por Lucarelli e Cunha (2009, p.79):

Projetos de pesquisa colaborativamente desenvolvidos, como alternativas de formação continuada, grupos de estudos sobre a docência; tutorias; serviços de apoio individual e coletivo; eventos articulados as demandas de professores e estudantes; diálogo teóricos, cotejados por experiências

desenvolvidas na instituição e ou em outras instituições; congressos e visitas institucionais; trocas de materiais e resultados de pesquisas.

No mesmo intento, Boaventura de Sousa Santos (1995) destaca que o que tem movido e move o docente é a necessidade de reinventar um mapa emancipatório, criando novas formas de conhecimento, as quais permitam que se evolua do colonialismo à solidariedade, do individual ao coletivo, atentando para a capacidade de indignação que alimenta o desejo de emancipação. Nessa perspectiva, Lucarelli e Cunha (2009, p.80) declaram que “[...] mesmo dentro de um quadro político complexo era [é] possível agir na recuperação da autoria dos sujeitos como possibilidade de mudança”. A emancipação e a autoria articulam-se à autonomia ensejada como exercício permanente.

As possibilidades de mudança buscadas e desejadas encontram respaldo em Freire e Shor (1987), os quais, mesmo sem focar diretamente a docência, enfatizam processos de escuta, chancelando o compromisso pedagógico, epistemológico, ético e político-social. Desse modo, os diferentes processos de escuta, programas, projetos e ações propostas e desenvolvidas em prol da docência pautam-se nas necessidades desafios/possibilidades para a construção dos saberes docentes. Tardif, Lessard e Lahye (1991) consideram os professores como produtores dos saberes docentes, destacando, sobretudo, a dependência e o compromisso das instituições formadoras nesse processo. Também enfatizam os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência como constituidores da docência. Pimenta (2002) apresenta e discute os saberes específicos, os pedagógicos e os saberes da experiência. Bolzan (2009), ao refletir sobre o desenvolvimento e a formação profissional do professor universitário diz que é preciso que se compreenda a tipologia de saberes que constituem esse processo. Em razão disso, propõe os saberes teóricos, os saberes práticos e as mediações pedagógicas.

Retomam-se, aqui, as contribuições de Nóvoa (1992) relativas à constituição da docência cujos saberes e peculiaridades afirmam as demandas típicas de um tempo e espaço orientados por políticas externas ao seu fazer, embora o desejo materializado documentalmente enseje a busca pela qualidade de ensino. Há incongruências entre a qualidade ensejada pelo mercado e a qualidade ensejada pela universidade em consequência da formação continuada que enseja. “[...] A

formação contínua de professores deve por em causa as bases da profissionalidade docente não se limitando a uma reciclagem ao nível dos conteúdos e destrezas”. (NOVOA, 1995, p.76).

A qualidade que se deseja é uma qualidade social, que se distancia da condição meramente mercadológica e concorrencial. Envolve a condição da docência e a discência, atribuindo significado ao saber produzido e tendo como meta uma sociedade mais justa em que todos assumam suas responsabilidades cidadãs. (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p.86).

Nessa perspectiva, cabe destacar que muitos dos esforços institucionais empreendidos em favor da docência também se sustentam em contradições, ainda presentes na educação superior: a participação obrigatória do professor em processos de formação para a docência, sem propiciar-lhe condições objetivas para tanto; o aceite e/ou a contratação de profissionais apenas pelo critério do notório saber, ou pela experiência em pesquisa; a tolerância ante o desrespeito pelos saberes específicos da docência, tão importantes quanto quaisquer outros.

4.4 INTERFACES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antes de citar quaisquer esforços institucionais anunciados e/ou pesquisados, é preciso dizer que falar, atuar e/ou estar em processo de formação pedagógica (inicial e continuada) na universidade significa assumir o que Freire (1999) enfatiza: ensinar é uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que ensinar exige liberdade, autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, ter disponibilidade para o diálogo e, acima de tudo, exige querer bem ao estudante!

O momento histórico e político em curso, nesta primeira década do século XXI, vivido nas e pelas universidades, independente do seu modelo jurídico, é portador de desafios e possibilidades, talvez impensados por muitos pesquisadores e profissionais da docência atuantes nesse nível de ensino há mais de duas ou três décadas, embora fossem sistematicamente anunciados como prerrogativas.

A mudança de foco do ensino para a aprendizagem constituiu-se um processo de inclusão social diferenciado. A ancoragem teórica que transversaliza as reflexões deste estudo permitem destacar que não há como negar a importância do profissional professor e a formação necessária para atuar na docência universitária. Assim sendo, a falta de zelo histórico com a formação para atuar na docência, para além do conhecimento da área específica, presente em muitos espaços/contextos/lugares, contribui para que se reflita sobre outra contradição: Há alguma profissão que permita o exercício profissional com conhecimento em apenas uma das interfaces ou dimensões necessárias a esse exercício? Por que a docência na educação superior faculta o acesso profissional apenas aos que possuem os saberes específicos da profissão? Como pode alguém ser professor sem conhecer as singularidades e os saberes da profissão docente? Outra questão, que não é objeto deste estudo, mas que perpassa essas reflexões, é: Por que a ascensão profissional na educação superior acontece pela pesquisa e não pela docência?

Nesse sentido, Zabalza (2004, p.105) destaca:

Não se deve estranhar que nós, professores universitários, tendamos a construir nossa identidade profissional em torno da produção científica ou das atividades produtivas que gerem mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais. Isso pode ser chamado, utilizando a denominação de Vanderberghe (1986, p.16-26), de a ética da praticidade.

Em relação à denominada “ética da praticidade”, como ela é percebida no interior das universidades? De que modo as entidades profissionais e as instituições de educação superior promovem os seus professores, com atividades que são ou não típicas da docência? Em complemento a essa questão surge outra: Que promoções profissionais são conferidas aos professores que conseguem êxito na docência ao promoverem aprendizagens? Parece não haver respostas para essas questões.

Os professores universitários, segundo Zabalza (2004), são agentes da formação cujas dimensões (profissional, pessoal e administrativa) formativas e de atuação se inter-relacionam. Longe de quaisquer corporativismos, diz o autor, se é professor de determinada disciplina, de determinada área, mas não se é professor pelos conhecimentos pedagógicos que nutrem essa profissão. Sabe-se, de antemão, que o centro da profissão é a especialidade científica, muito raramente os

conhecimentos docentes, embora, também o devessem ser. Por que o professor não se especializa no conhecimento docente, se o que o torna efetivamente professor é esse conhecimento?

Ainda sob a ótica de Zabalza (2004, p.108), “[...] como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidas, a fim de poder desempenhar adequadamente suas funções”. Sem demérito a uma ou outra dimensão da universidade e da docência, o autor destaca que “ser docente ou ser um bom docente é diferente (requer diferentes conhecimentos e habilidades) de ser bom pesquisador ou um bom administrador” (p.108). Desempenhar, pois, adequadamente as funções significa atingir os propósitos a que se destina a profissão: ensinar de modo que haja aprendizagem.

Logo o primeiro ponto de referência para a análise do papel docente na universidade se assenta na afirmação da profissionalização desse papel e das condições que, assim como em qualquer outro ramo profissional, a docência exige conhecimentos e competências próprios, preparação específica, requisitos para o ingresso, plano de carreira, etc.. (ZABALZA, 2004, p.108-109).

Mesmo que não haja consenso em relação ao papel do professor universitário e às condições para esse exercício, há uma expressiva sinalização de transformação. Ao professor universitário, historicamente foram atribuídas tarefas de ensino, pesquisa, extensão e, como se não bastasse, na última década, diante das demandas da profissionalização, surgiram novas dimensões formativas, formação para a gestão/administração, representação institucional e, atualmente, os *business*. Embora a docência seja o que há de mais intenso na universidade, por absorver mais tempo e por envolver maior número de pessoas, parece não ser merecedora das prioridades necessárias. (ZABALZA, 2004).

A complexidade do ensino, do ensinar, do aprender e suas interfaces requerem um processo de formação que promova colaborativamente a construção dos saberes docentes, semelhante aos que Saviani (1996) apresenta ao dizer que é necessário conhecer a instituição, a natureza do trabalho e as especificidades humanas envolvidas na ação docente, ancoradas em saberes atitudinais, procedimentais, didático-pedagógicos, crítico-contextuais, específicos, entre outros. Zabalza (2004) também evidencia a necessidade de identificar o que o aluno já sabe; estabelecer uma boa comunicação; agir de acordo com as condições e

características apresentadas pelo grupo; estimulá-lo a aprender; transmitir-lhe a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, pela busca permanente ...

Nosso compromisso [na docência] é fazer (ou, pelo menos, tentar) com que nossos alunos aprendam o que desejamos ensinar-lhes. Portanto é preciso que tenhamos noção (ou seja, que nos informemos e nos formemos) de quais são suas características, do que sabem e do que não sabem, do que são capazes de aprender e dos meios para isso, dos conteúdos que são úteis ao propósito a ser alcançado e dos mecanismos que podemos utilizar visando tornar possível uma aprendizagem efetiva ou aos quais podemos recorrer para comprovar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente. (ZABALZA, 2004, p.113).

A ocorrência ou não da aprendizagem altera substancialmente as singularidades da docência. No compromisso com a aprendizagem reside a categoria-chave na teoria de Vigostky, a mediação na e para a aprendizagem. Isso significa pesquisar, identificar de que modo o estudante aprende, com o propósito de selecionar as melhores estratégias de intervenção e/ou mediação.

Poucos professores universitários assumem seu compromisso profissional como docentes fazer (propiciar, facilitar, acompanhar) com que os alunos aprendam. [...] Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares. (ZABALZA, 2004, p.123).

A perspectiva de ensino apresentada por Zabalza (2004) é acreditada por Anastasiou (2004) quando diz que ensinar é marcar com um sinal. Esse processo carrega em si, segundo a autora, duas dimensões: o compromisso e a sua efetivação. Compromisso que, de acordo com Gadotti (2005), requer consentimento do aprendente e compromisso do ensinante de modo que o objeto de aprendizagem faça sentido para o estudante. Além disso, diz Cunha (2003, p.103), “[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações”.

É, pois, nesse movimento que Popkewitz (1997) considera a universidade responsável pela socialização dos professores via processos de formação, o que é reiterado por Bordas (2003) ao dizer que ocupar-se do aperfeiçoamento profissional

não é apenas uma necessidade, mas imperativo ético e social. Na mesma perspectiva, Broillo (2004) destaca que a universidade precisa pensar com os professores suas opções e suas práticas educativas, em decorrência da complexidade deste fazer e suas contradições.

Nóvoa (1992, p. 24) reitera que “[...] para ultrapassar as propostas dicotômicas de formação de professores, faz-se necessária a [...] a existência de uma carreira docente única e a dignificação da profissão docente exigem que a formação de *todo o professor* tenha um estatuto universitário”. Em tese, defende-se que a docência não decorre da naturalização. Trata-se de um processo, de “[...] um jogo de práticas aninhadas, no qual os fatores históricos, culturais, sociais institucionais e trabalhistas tomam parte, junto com os individuais”. (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Nessa direção, cabem outros destaques relativos à formação do professor: Carvalho (1993) fala sobre as relações de confiança que se estabelecem entre professor e estudante, típicas de um momento político; Cunha (2000) destaca os propósitos da pós-graduação na preparação do professor pesquisador e apresenta reflexões sobre a secundarização da docência como atividade de segunda categoria; Dias Sobrinho (1998) declara que a formação pedagógica do professor da educação superior tornou-se uma imposição social, posição compartilhada por Anastasiou, e Pimenta (2002) e Bordas (2003), destacam que o interesse pela formação e inovação didática justifica-se para além do crescimento e da expansão da educação superior. Trata-se, portanto, de um movimento de valorização e de formação profissional para a docência na educação superior.

Compreende-se melhor a significação dos diferentes esforços feitos em favor dos estudos da docência e suas interfaces, com a colaboração dos autores: Masetto (1991); Freire (1992); Nóvoa (1995); Tardif (2002); Pimenta (2002) Pimenta e Anastasiou (2002); Zabalza (2004); Imbernón (2010), entre outros, os quais justificam e dão guarida ao problema da pesquisa sobre a promoção e a significação da formação continuada para a educação superior, visando superar algumas ambiguidades: o autodidatismo, a naturalização da docência, a supremacia da pesquisa em detrimento do ensino.

Nesse contexto, é impossível não explicitar algumas contradições relativas à discussão em análise na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

Lei n. 9394/96, que, em seus Artigos 65 e 66, trata da formação ou preparação para o magistério no Ensino Superior: “A preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado/doutorado”. A prerrogativa legal é problematizada por uma pergunta: Que compromissos de profissionalidade/profissionalização docente possuem os programas de mestrado e doutorado? A legislação citada, além de não referenciar a necessidade de formação específica para a docência, exclui a prática de ensino nesse nível, mesmo sabendo-se ser esse um nicho de rara consideração dos saberes específicos. No Artigo 65 (LBD/9394/96), lê-se: [...] “à formação docente”, exceto para a educação superior, incluir-se-á a prática de ensino de, no mínimo trezentas horas.

Assumir e retomar a responsabilidade para com a formação de professores para a educação superior, via política pública, torna-se imperativo ético. O imperativo ético e político em destaque intenta traduzir-se em diálogo que se nutre de esperança, de confiança, de humildade e de sabedoria, entre os sujeitos e seus pares subsidiados por processos de formação inicial e continuada, através dos quais buscam tornar-se: “[...] ‘o homem de diálogo’ que crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles. [...] é crítico e sabe que embora tenha o poder de criar e de transformar tudo, numa situação completa de alienação, pode impedir os homens de fazer uso desse poder”. (FREIRE, 2003, p.83-84).

É com este propósito que neste capítulo se apresentaram reflexões teóricas que justificam a legitimidade do objeto de pesquisa: a formação continuada para a educação superior como compromisso institucional. São olhares que investigam e que induzem à investigação, circunscrevendo as singularidades deste objeto, na universidade, em um momento histórico e político que exige rompimento do seu silêncio frente a nova ética relativa à formação para a docência.

Contudo, trata-se de um olhar que objetiva reflexão, participação e articulação mediante o diálogo, pois,

[...] o potencial de uma pergunta não termina em seus limites, mas se desenvolve durante os diálogos que se sucedem na pesquisa. O diálogo não representa só um processo que favorece o bem-estar emocional dos sujeitos que participam na pesquisa, mas é fonte essencial para o pensamento e, portanto, elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa. (REY, 2002, p.55).

Explicitar a concepção e a significação da formação continuada na educação superior, a partir de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática e sobre as políticas de formação continuada, promovidas por ações institucionais na universidade comunitária, destaca-se e atribui-se relevância à formação continuada para os docentes da educação superior. Essa relevância se alicerça nas necessidades dos sujeitos (pessoa e profissional) de uma sociedade ali representada, os quais, embora nascidos no século XX, são sistematicamente desafiados pelas contradições do mundo do trabalho e da cidadania necessária ao século XXI. Esse movimento representativo encontra-se graficamente descrito na Figura 2, da página 90.

Nessa perspectiva, Fernandez (2003, p. 97) diz “que não se pode reduzir a formação do professor universitário a pendores naturais ou ao domínio do conteúdo de seu campo específico”, o que significa tratar-se de um processo cujas demandas são múltiplas e plurais.

Assim sendo, ser professor, hoje, exige singularidades que historicamente talvez não tenham sido exigidas; exige dedicação e domínio de habilidades; exige saberes, atitudes e competências; exige humildade e sabedoria para lidar com outros saberes e com as contradições inerentes ao processo de ensinar e aprender; exige reconhecimento do saber do outro, no nível no qual se encontra. Essas e outras exigências, experiências pedagógicas e específicas da área do conhecimento são tratativas recentes, peculiaridades e exigências que transversalizam a docência deste milênio.

Sob essa ótica, a Pedagogia Universitária — enquanto campo do conhecimento em construção com suas múltiplas interfaces — contribui para que se possa reafirmar a reflexão feita por Enricone (2006, p.9), quando diz que, apesar das dificuldades e limitações do passado e do presente, as múltiplas interfaces não são intransponíveis, por que “a docência depende de atuação responsável e esclarecida dos professores”.



Figura 3 – A pedagogia universitária e suas interfaces, 2012.

Fonte: Maraschin, M.L.M. Pesquisa, ... 2012

As diferentes epistemologias, perspectivas e abordagens referidas ou não, tendem a intensificar o debate ora proposto: a formação continuada, na educação superior, objeto de estudo neste recorte é assumido como necessidade, compromisso político e responsabilidade institucional.

5 CAMINHO INVESTIGATIVO

Com o objetivo de melhor explicitar o problema desta investigação, apresenta-se o caminho investigativo nas interfaces formativas.

De que modo a universidade tem concebido e promovido a formação continuada dos seus docentes, e de que modo os professores envolvidos significam a formação que lhes é oferecida?

Evidenciam-se os desafios, as possibilidades presentes na universidade contemporânea, focando a formação continuada em diferentes perspectivas, sua importância no contexto atual e a necessidade de que esta gere impacto no cotidiano da universidade, mais especificamente na aula universitária, de modo a gerar práticas de inclusão social e permanência com qualidade.

Do ponto de vista situacional, a pesquisa nasceu de necessidades inerentes ao campo profissional e aos vínculos pessoais e profissionais, articulados aos compromissos do grupo de pesquisa Ensino e Formação de Professores; grupos de estudo e trabalho dos quais se fez parte, refletindo-se as especificidades e as significações de processos formativos na universidade, à qual a pesquisadora esteve vinculada há aproximadamente duas décadas e à qual se vinculou via programa de doutorado, entre outros já apresentados.

A presente investigação é qualitativa e, segundo Bogdan e Bicklen (1994), apresenta-se como uma estratégia que melhor auxilia a compreensão do comportamento e das experiências humanas, porque “[...] tenta compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados”. (BOGDAN e BICKLEN, 1994, p.70). Além de ser uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, também assume caráter exploratório, com características de estudo de caso. Assim, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 113), na pesquisa de campo, na condição de pesquisador “deve-se ir [...] como alguém [...], que vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, [...] como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele”. Com esse propósito, e na perspectiva da imersão e do distanciamento, adentrou-se, com prévia autorização, nos espaços, acessando-se os documentos institucionais,

dialogando com a empiria que se mostrou nos depoimentos dos interlocutores e nos olhares onde se reflete. Essa busca, de acordo com Leite (2006), é um estudo que, baseado na crítica, em opiniões e juízos, se fundamenta nas percepções dos envolvidos.

Nesse enfoque elucidativo, o estudo de caso constitui-se um “retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (ANDRÉ, 1995, p. 55), pois, afirma a autora, são características do estudo de caso a interpretação em contexto; a utilização de uma variedade de informantes e de fontes de informações e situações; a inclusão de pontos de vista mesmo que conflitantes, e a perspectiva do próprio pesquisador, aliada a um plano de trabalho flexível. Na concepção de Fonseca (1998), cada caso é um caso pelas particularidades que o fazem.

O ato de refletir sobre os desafios e as possibilidades da universidade contemporânea, ancorado em concepções de formação continuada e suas interfaces, incursionando-se por ações institucionais promovidas por instituições de caráter comunitário, implicou escolhas, escolhas essas delimitadas no recorte desta pesquisa: ambientada no estado de Santa Catarina, no modelo de universidade comunitária e, dentro desse modelo, em duas instituições: A Universidade comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó e a Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

5.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DE SANTA CATARINA E A PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS

A educação superior no estado de Santa Catarina iniciou mediante a criação da Faculdade de Direito em Florianópolis, em 1932, oficializada em 1935. Em dezembro de 1960 foi criada a Universidade Federal de Santa Catarina, reunindo as diferentes faculdades existentes. No entanto, sua oficialização ocorreu em 12 de março de 1962 (UFSC, 2009). Em maio de 1963, nasceu a Faculdade de Educação, marco balizador na efetivação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, oficialmente criada em 1965.

A partir desse movimento inicial de ensino superior, centralizado na capital e seu entorno, as diferentes regiões do interior do Estado organizaram-se em decorrência da ausência do Estado na educação superior, via fundações municipais. Na década de 1960 e início da década de 1970, graças aos esforços políticos de lideranças regionais, o processo de interiorização da educação superior foi desencadeado em quase todas as regiões do Estado, via fundações educacionais fundamentadas nos pressupostos legais da Reforma Universitária de 1968.

Na Figura 1, localizam-se as instituições catarinenses filiadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE¹⁵, visualizando-se a presença da educação superior no Estado.

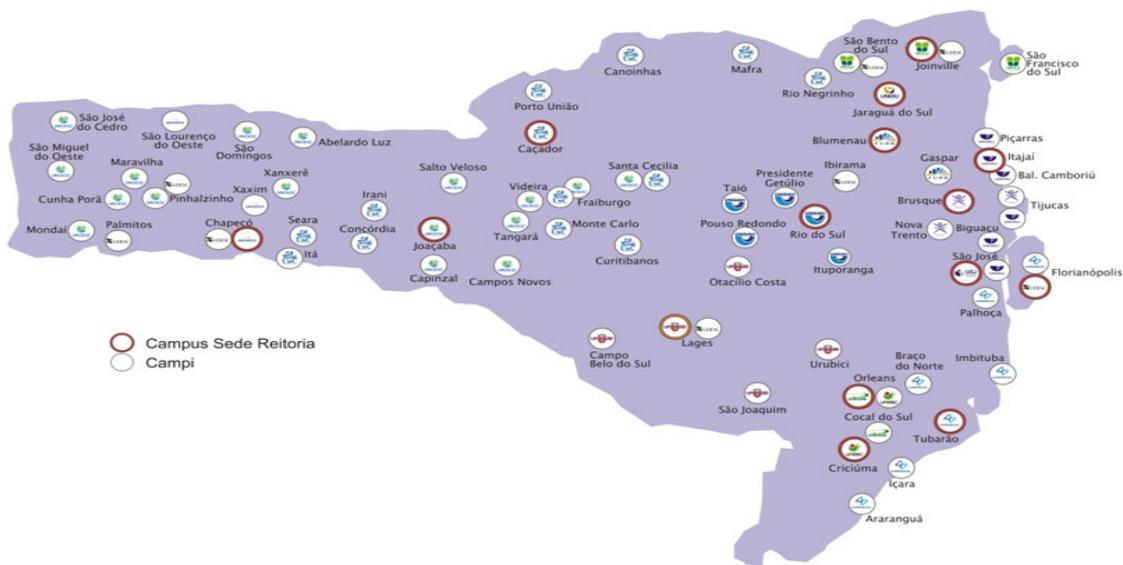


Figura 4 - Mapa do estado de Santa Catarina com localização das Universidades Comunitárias existentes

Fonte – Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Disponível em: [HTTP://www.acafe.org.br/](http://www.acafe.org.br/) Acesso em 30/10/2011.

As instituições fundacionais, criadas por lei municipal como Fundações Educacionais para atender à demanda reprimida de educação superior, em decorrência da ausência do Estado e da União, transformaram-se, posteriormente, atendendo às exigências legais para a educação superior, em universidades comunitárias e em centros universitários de educação superior com essa natureza

¹⁵ ACAFE – Associação Catarinense das Fundações Educacionais.

jurídica. Do ponto de vista legal, são IES públicas, em função de seu ato legal de criação, e privadas, pois seguem as regras do direito privado.

Legalmente, essas instituições são tratadas de forma difusa, tanto pela LDB, Lei n. 9.394/96, quanto pelo Estatuto da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Comunitárias – ABRUC. Nesses documentos, segundo Vannuchi (2005), destaca-se apenas o poder instituidor e mantenedor, silenciando-se quanto às características de pertencimento do vínculo orgânico com a comunidade, da coesão interna, da gestão democrática e participativa.

Universidade comunitária é uma universidade instituída, mantida e supervisionada por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, gerida por colegiados constituídos de representantes dos professores, alunos e funcionários e da sua entidade mantenedora, bem como da sociedade em geral. (VANNUCHI, 2005, p.9).

Nessa perspectiva, assume-se, aqui, a concepção de universidade comunitária: instituição que nasceu da demanda social, com propósito social, mobilizada pelas forças vivas da sociedade civil organizada, com o propósito de garantir acesso à educação superior a muitos daqueles que de outro modo não a teriam. Isso ocorreu, inicialmente, em consequência da alta seletividade instituída pelos vestibulares, dentre outros movimentos mais privados do que públicos, vigentes por longa data. Apesar das contradições com as quais se tem deparado nas últimas décadas, a movimentação da universidade em busca de alternativas é merecedora deste estudo.

Vale destacar que a constituição das diferentes instituições de educação superior responderam e vêm respondendo às demandas do crescimento político, econômico, social e educacional do Estado nas diferentes regiões do território catarinense. Já, as universidades comunitárias, nascidas e constituídas em decorrência de processos de mobilização social, possuem compromissos e especificidades vinculadas às suas comunidades de origem. Isso vem lhe permitindo superar barreiras e limites, anteriormente em decorrência da ausência do Estado e, na contemporaneidade, pela comercialização dos processos educativos na educação superior, demarcados pelo crescimento sistemático das instituições privadas e pela inserção das instituições públicas que contribuem para o fracionamento da demanda.

Na conjuntura atual, salvaguardadas as particularidades do modelo comunitário, sob a categoria da qualidade educacional, observa-se, nessas instituições, a presença e a prática do planejamento estratégico, tangenciando as relações entre ensino, pesquisa e extensão, a aprendizagem dos estudantes, a sua inclusão e permanência, a atenção ao perfil do estudante e suas diversidades, a atenção às demandas comunitárias locais e regionais movimentadas pelos indicadores de avaliação interna e externa, em particular nas últimas décadas. Além dos aspectos anunciados, existem outros focos de qualidade, dentre os quais se destaca a questão da empregabilidade, que, segundo Morosini (2001, p.92), é “a capacidade dos profissionais manterem-se empregados ou de encontrar um novo emprego quando demitidos”. Essa concepção de qualidade tem sido amplamente questionada dentro das próprias universidades comunitárias, em decorrência da tendência ao isoformismo institucional instalado, sob as práticas e discursos dos serviços, do emprego, da agilidade ao atendimento às demandas do mercado, indutoras da secundarização da atitude crítico-reflexiva cidadã, nutrida pela atitude investigativa, pelas temporalidades e contextos, dentre outras.

O movimento citado, ora coerente, ora contraditório mobiliza para a reflexão, para a percepção da Universidade, segundo Panizzi (2006), como *lócus*, como lugar de formação, como uma instituição de fomento marcada pelo local, regional, nacional e pelo internacional. Diante das tensões são necessárias escolhas individuais, coletivas, sociais, as quais ocorrem a partir de bases teóricas, epistemológicas, políticas, éticas, dentre outras. O eixo basilar desse esforço é o projeto de sociedade defendido e assumido pela universidade.

Refletir sobre a identidade das universidades comunitárias no Brasil, mais especificamente no Estado de Santa Catarina, significa, de acordo com Vannuchi (2005), superar a visão simplista que enquadra sumariamente todas as instituições de ensino superior em públicas e privadas. Segundo o autor, há universidades com perfis diferentes pelo Brasil afora, o que requer conhecimento e respeito às suas peculiaridades. Também diz que a universidade comunitária é uma instituição com patrimônio público e legalmente constituída pelo poder público, no entanto, é mantida pela mensalidade dos estudantes, cujo valor, paritariamente, contribui para a estruturação do seu fazer e ser universidade comunitária. “[...] Outra linha marcante no perfil de uma verdadeira universidade comunitária”, segundo Vannuchi

(2005, p.3), “[...] “é a presença e a força de uma causa agregadora, que gera coesão das pessoas envolvidas [...]”.

Afirmar, porém, que Universidade Comunitária é a Universidade que não é nem pública nem particular significa optar por uma definição insuficiente e pobre, porque não elucida a essência da questão. Sem falar na variedade de tipos de universidades Comunitárias brasileiras, umas confessionais; outras, não; umas fundacionais; outras não; umas regionais; outras não. (VANNUCHI, 2005, p.5).

Vannuchi diz, ainda, que ‘as nossas’ universidades comunitárias, referindo-se particularmente às universidades desse modelo jurídico no sul do Brasil, situadas nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em sua maioria nasceram da ausência ou da impossibilidade da presença do Estado na região, em decorrência da distância dos pequenos para os grandes centros e da carência de recursos.

Nesse ponto, as IES comunitárias (públicas não estatais) apresentam um modelo socialmente interessante, uma vez que propiciam o acesso a bolsas de estudo aos candidatos mais necessitados, sendo essa forma mais eficaz de distribuição de investimentos públicos na educação superior, permitindo que, de uma forma suficientemente, os que têm condições de pagar mais, assim o façam, e os que não têm condições financeiras não deixem de estudar. (POLI e JACOSKI, 2009, p.377).

Nas décadas de 1970, 1980, 1990, até início do ano 2000, foram as instituições comunitárias que, em diferentes regiões do estado de Santa Catarina, salvo a capital, ofereceram educação superior. Fortaleceram-se como instituições isoladas e, gradativamente, atendendo ao disposto legal, tornaram-se universidades.

A singularidade do movimento constitutivo da educação superior, nesse caso no estado de Santa Catarina, via universidades comunitárias, também foi promotora de inúmeras iniciativas de valorização e acompanhamento pedagógico destinado aos professores da educação básica e da educação superior, capacitando-os para o exercício da docência por meio de palestras, cursos, grupos de estudo, eventos integrados pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, com olhares atentos aos seus compromissos institucionais.

Somente a partir do início do século XXI algumas regiões do estado de Santa Catarina começam a ter, mesmo que provisoriamente¹⁶, a presença do poder público via instituições de educação superior, e, nesse caso, via universidade estadual com ensino a distância, formando massivamente pedagogos. Em sequência, atendendo a demandas políticas de algumas prefeituras, foram oferecidos outros cursos de bacharelado, investindo-se em edificações físicas, laboratoriais, com processos seletivos docentes, entre outros.

Apenas em meados de 2004 as políticas públicas do Governo Federal contemplaram a região oeste do estado de Santa Catarina, norte do Rio do Grande do Sul e noroeste do Paraná e seu entorno, com a possibilidade de materializar um movimento pró-universidade federal. Esse movimento consolidou-se no ano de 2010, com a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – hoje presente nos três estados do Sul: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O sul do Estado passou a ter, também, a presença expressiva de Institutos Federais de Educação, centrados no ensino técnico profissionalizante.

O desejo de uma educação pública, gratuita, demandada pela sociedade civil organizada, por meio de suas lideranças, dos movimentos sociais, políticos, econômicos, dentre outros, traduziu-se em compromissos do Governo Federal com a implantação da primeira e única universidade federal na região oeste do estado de Santa Catarina, na região noroeste do Paraná e na região norte do Rio Grande do Sul, além de Institutos Federais na região, centrados na demanda do ensino técnico profissionalizante.

Há um movimento ímpar que é signatário da construção da pergunta e dos esforços em estudo que dirigem esta pesquisa: o processo de avaliação institucional desencadeado no início dos anos 1990. Também nessa década os estudos sobre a Pedagogia Universitária começam a se fortalecer como um campo do conhecimento em construção, com expressivo número de pesquisas e de pesquisadores atentos ao clamor dos estudantes desejosos de aprender, porém reféns do seu processo de aprendizagem. Se os denomina reféns porque seu empobrecimento cultural imputa-lhes dificuldades no acompanhamento na aprendizagem. Diante das dificuldades

¹⁶ O termo provisoriamente justifica as condições físicas e organizacionais e estruturais inadequadas a uma instituição de educação superior. Sem biblioteca, sem espaço físico adequado, sem profissionais habilitados, etc.

reveladas pelos estudantes, o argumento dos professores é que esses, não estão preparados, não têm condições de acompanhar, portanto devem reprovar! Não se está argumentando em defesa do não saber, da aprovação sem critérios, a argumentação da defesa que se faz é em relação ao papel do professor, típico da falta de formação para o exercício da docência. Focando sistematicamente a necessidade da formação pedagógica para o exercício profissional da docência, ante o denominado 'despreparo' dos professores universitários em ensinar e a consequente 'falta de didática', as instituições, cada uma ao seu modo, foram instituindo práticas de formação e de reflexão sobre a prática docente.

A partir dessas demandas tornou-se um desafio estudar a mobilidade institucional via compromissos institucionais para fazer frente ao momento desafiador vivido pelas universidades comunitárias, as quais, em decorrência da sua sustentabilidade econômica, passaram a ser alvo de uma crise de propósitos éticos, políticos e organizacionais. A expansão e a interiorização do ensino superior privado provocaram a desestabilização na organização dessas instituições, movidas pelos indicadores de credibilidade social, qualidade de ensino e compromisso com a comunidade regional.

A agilização e a flexibilidade dos modelos institucionais privados para garantir o acesso à educação superior impuseram às universidades comunitárias uma revisão de ordenamentos democraticamente consolidados: o trâmite nas instâncias e processos de gestão, a reorganização curricular, dentre outras questões. Além disso, outros fatores afetos aos processos de ensino e aprendizagem começaram a ser exigidos em decorrência de impactos provenientes de processos avaliativos formais e informais.

Um movimento que merece destaque nas duas instituições: Unochapecó e Unesc - campos deste estudo — têm a ver com a revisão da estrutura administrativa e organizacional, gestadas e implementadas com o propósito de equacionar valores, agilizar processos, profissionalizar a gestão, dentre outras perspectivas, mobilizadas pela desejada qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

Vannuchi (2005) destaca que a identidade das universidades comunitárias é revelada pelo enfoque dado às suas pesquisas, pela tendência permanente de estudar, interpretar e transformar a sociedade local e regional. Sem perder de vista o *lócus* citado, as universidades comunitárias vinculadas ao cenário nacional e

internacional, atêm-se também às demandas da avaliação institucional e seus princípios, iniciadas nos anos 1990 pelo Provão e, atualmente, pelos SINAES¹⁷. Nesse sentido, apesar das dificuldades a serem enfrentadas, as universidades reiteram sua fidelidade ao seu papel nas e para as regiões de onde se originam.

5.2 LÓCUS DA PESQUISA

Selecionou-se, intencionalmente, como campo de análise, a universidade comunitária, modelo jurídico frontalmente atingido pela mercantilização da educação superior. Seu caráter público não estatal a tornou vulnerável diante do crescimento da oferta, com demanda estagnada. O fortalecimento do ensino privado possibilitou a criação e a instalação de novas instituições de ensino superior, presenciais e a distância, na região, o que gerou uma concorrência entre essas instituições de ensino superior pela divisão de públicos e serviços. Com valores de mensalidades mais baixos e muitas vezes sem identificar os diferenciais, os estudantes passaram a migrar de uma instituição para outra, movidos pelas condições econômicas e pelas exigências de formação/titulação. Em razão disso, as instituições comprometidas com a qualidade de ensino e com desenvolvimento regional, viram-se obrigadas a dar devolutivas urgentes à sua comunidade, ocupando-se com agilidade e efetividade das necessidades dos seus grupos, ou seja, a universidade comunitária precisou pensar e atuar de modo que os diferentes pudessem ser tratados como tal, contrapondo-se ao paradigma hegemônico da igualdade como modelo clássico padronizado como única referência. A igualdade de saberes e fazeres, igualdade no acesso e construção de conhecimentos cujas diferenças, embora evidentes, foram cerceadas. Mobilizada pelos desafios caracterizados anteriormente adentra-se no território catarinense, buscando-se refletir sobre a construção da educação superior nesse Estado, enfatizando a singularidade do ente jurídico: Universidade Comunitária.

A escolha intencional desse *lôcus* investigativo são os desafios vividos e os esforços empreendidos em prol da defesa desse modelo jurídico: a universidade comunitária em um cenário atravessado por ameaças, entre as quais: a competitividade econômica, o desenvolvimento sustentável, as mudanças do mundo

¹⁷ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

do trabalho e suas implicações na sala de aula, as transformações educacionais, novas exigências no domínio de técnicas e instrumentos, mudanças nas relações, sistemas de produção de conhecimento em redes; modalidade de absorção do conhecimento, a efemeridade, a cooperação interinstitucional. Essas e outras mudanças discursivas e práticas são dinâmicas que questionam o constituído e as mudanças que o constituem, no cotidiano da universidade.

Atualmente, todas as instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina, sem exceção, têm realizado, ao seu modo, diferentes investimentos na e para a formação docente. No entanto, há as que se destacam pelos investimentos pontuais, caracterizadas por ações isoladas, porém, vinculadas às discussões do cenário local, nacional e internacional; há as que se destacam pelos investimentos permanentes, articulados a reflexões concentradas em períodos de férias para os estudantes; há as que se caracterizam por investimentos na pós-graduação *stricto sensu*, centradas nos critérios da titulação; há as que zelam pela formação pedagógica como política institucional, investindo na formação inicial, continuada e em serviço, dirigida pelas necessidades que emanam do movimento micro, meso e macrossocial. Portanto, há uma diversidade metodológica marcada por diferentes ações.

Destaca-se que a opção pela universidade comunitária como campo desta pesquisa, entre todas as que assim se denominam no Estado, também decorreu da relativa ausência de estudos sobre as práticas e/ou políticas de formação continuada nelas desenvolvidas, além de compreendê-la como uma identidade institucional diferenciada ante as inquietudes que lhe são postas.

As universidades comunitárias, de modo especial as destacadas como campo de estudo, têm materializado compromissos isolados e articulados, os quais demandam estudos de impacto. Além disso, por ter sido pesquisadora professora de uma dessas universidades comunitárias e por acompanhar, nessa instituição, um processo na qualidade de partícipe e colaboradora, situa-se, aqui, o esforço feito para (re)dimensionar as reflexões e as práticas historicamente propostas. Dessa forma, assume-se a reflexão como possibilidade, em um debruçar-se sobre os fazeres e o seu impacto na qualificação da docência, dialogando com sujeitos desse processo: professores e gestores. Na mesma perspectiva, buscou-se outra

instituição cujo compromisso com a formação pedagógica é equivalente, enquanto registro e enquanto prática constituída.

Utilizando-se o critério da explicitação e registro no sítio da universidade, de ações em atenção à fidelidade aos propósitos da universidade comunitária, foram selecionadas, entre as instituições comunitárias do estado de Santa Catarina, a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), situada na região oeste de Santa Catarina, e a Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), situada ao sul do Estado. A escolha de duas instituições comunitárias como campos desta pesquisa, entre as 14 instituições da ACAFE, ocorreu por dois motivos pontuais: o primeiro é por acreditar no diferencial circunscrito nas opções políticas dessas universidades. Há posturas e escolhas feitas por essas universidades comunitárias, demarcadas por uma força subjacente não explicitada devidamente nos documentos institucionais; o segundo é por ter compartilhado de um desses espaços na condição de professora e acompanhar o esforço feito em prol deste fazer, considerando-se a qualificação da docência da aula universitária e das suas especificidades. A afinidade entre ambas explicita-se no modelo de gestão democrática e participativa, eleições diretas para dirigentes, pelo forte vínculo com a comunidade local e regional, pela trajetória marcada por compromissos com a formação de professores da educação básica à educação superior. Outro fator que justificou essa escolha é que essas universidades possuem um histórico de mais de duas décadas de atenção e cuidados com a docência no ensino superior, com a formação continuada de seus professores, organizadas desde ações isoladas a programas, núcleos e/ou política institucional, conforme será apresentado no capítulo seis.

Tratando-se das regiões Oeste e Sul do estado de Santa Catarina, geograficamente distantes, o que nelas se observa, e que merece destaque, é uma cultura de valorização da educação básica à educação superior, cuja “legitimidade social deve ser vista, portanto, em função do papel e do lugar que ocupa a universidade no seu entorno em termos de missão e de seus fins” (POLI e JACOSKI, 2009, p.386).



Figura 5 - Mapa do estado de Santa Catarina com localização das Universidades Comunitárias campo de estudo desta pesquisa

Fonte: Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Disponível em: [HTTP://www.acafe.org.br/](http://www.acafe.org.br/) Modificado em 30/10/2011.

Outro aspecto interessante nas duas instituições pesquisadas, também merecedor deste estudo, são as aproximações existentes entre ambas, embora geograficamente distantes e inseridas em regiões com problemas e possibilidades distintas.

5.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

As instituições selecionadas como campos de estudo revelam particularidades em relação aos compromissos institucionais com a docência. São ações assumidas em seus ordenamentos e promovidas como intervenções políticas. Para além do escrito, do concebido e promovido, trata-se, de acordo com Bordieu (1983), de espaços, lugares de lutas políticas, pela autoridade científica marcada pelos compromissos com a docência.

No conhecimento e reconhecimento dos objetos de disputa por meio da pesquisa, partiu-se do pressuposto de que a formação continuada na e para a educação superior é uma estratégia de formação pessoal e profissional que, de acordo com Cordeiro (2006), se configura em possibilidade de aproximação da realidade, cuja produção de conhecimento também depende do olhar do pesquisador.

Buscou-se, na realidade explicitada, nos documentos pesquisados, PDI, PPI, portarias, resoluções, projetos e relatórios de atividades e artigos produzidos por meio da abordagem qualitativa, identificar as manifestações de atenção com a formação continuada e seus desdobramentos como objeto desta investigação. Como se trata de uma pesquisa de campo com características de estudo de caso, a intenção foi ir ao encontro de experiências formativas a partir de documentos e de falas de sujeitos colaboradores deste estudo: gestores e professores universitários. No entender de Bogdan e Biklen, “[...] conduzir investigação qualitativa assemelha-se mais ao estabelecimento de uma amizade do que de um contrato. Os sujeitos têm uma palavra a dizer no tocante à regulação da relação, tomando decisões constantes relativamente à sua participação” (1994, p. 76).

A atividade de campo foi realizada em dois momentos. Na parte descritiva é a própria pesquisa sendo desenvolvida, circunscrevendo o objeto, buscando-se a missão, os pressupostos, os objetivos institucionais, os compromissos e as ações consideradas mais significativas e/ou impactantes nos documentos. Foram analisados os seguintes documentos institucionais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Políticas de formação pedagógica continuada, projetos e relatórios de ações voltados a esse propósito.

Na parte exploratória foram entrevistados os gestores (reitores e pró-reitores de graduação) com o intuito de identificar quais ações, na visão deles, foram e são mais efetivas. Em sequência, foram ouvidos os coordenadores dos núcleos pedagógicos e professores partícipes de ações institucionais, selecionados por sorteio a partir do critério de participação nas ações promovidas pela instituição. Para tanto, adotou-se a entrevista como instrumento de coleta, com questões semiestruturadas, pois, segundo Minayo (1999, p.106), “a fala é reveladora de condições estruturais de sistemas de valores, normas e símbolos.” Justifica-se essa escolha com base em Freire (1999), isto porque a entrevista possibilita que se compreenda a inteireza da fala, razão pela qual é necessário ouvir o que o sujeito diz para além do que expressam as palavras. A entrevista dá voz e vez aos sujeitos e permite que se retome sua voz. Goodson (2005) diz que na entrevista se reconstitui a dimensão identitária, envolvendo aspectos individuais e coletivos, focando os sentimentos que perpassam cada oportunidade registrada como coconstrutora da personalidade e da profissionalidade docente.

Nessa perspectiva, assume-se a pertinência do argumento de Poupart (2008, p.246) sobre a entrevista, quando afirma que se trata de “uma via de acesso privilegiado para apreender o ponto de vista e a experiência dos atores”. Nesse sentido, com o objetivo de pesquisar a formação continuada promovida por ações institucionais elegeu-se, como problema desta pesquisa, analisar: a concepção e a promoção das ações de formação continuada e significação destas ações, ouvindo os professores partícipes dos processos formativos.

Na interlocução e interação de vozes buscadas, procurou-se apreender um movimento constitutivo e construtivo da docência universitária, marcado por singularidades institucionais, pessoais e coletivas. O que se buscou, aqui, além de compreender o processo de concepção e promoção das ações foi analisar a sua significação. Os diferentes esforços de diálogo, explicitados pelas bases teóricas, documentos institucionais e depoimentos foram tentativas de realizar essa leitura, significando o processo em estudo.

A análise e a interpretação desses resultados foram instituídas a partir de agrupamentos e reagrupamentos, formando categorias. Bardin (1979) compreende a análise como operações de classificação constitutivas de um conjunto de aproximações. Para esta tese foram buscadas aproximações nos documentos institucionais e nas falas de gestores e professores, partícipes no movimento da formação continuada nas instituições campos de pesquisa.

A Unochapecó, caracterizada como a Instituição A, participou deste estudo com doze sujeitos colaboradores, sendo quatro vinculados à gestão do ensino e oito professores da graduação que frequentaram o curso de “Pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior”, oferecido pela instituição, no período de 2006 a 2008. A UNESC, caracterizada como instituição B, também participou deste estudo com doze sujeitos colaboradores: — três vinculados à gestão do ensino e nove professores da graduação, partícipes. nas ações de formação continuada, no período de 2004 a 2010. Os sujeitos em ambas as instituições, foram selecionados de forma aleatória, por sorteio.

O anonimato dos sujeitos colaboradores foi preservado. Para identificar os gestores foi utilizado o código G e para os professores, o código P. Assim, os gestores da Instituição A foram denominados G1A, ... G4A. Os gestores da Instituição B foram denominados G1B, G2B e G3B. Os professores da Instituição A

foram denominados P1A, ... P8A. Os professores da Instituição B foram denominados P1B, ... P9B. A codificação obedece à sequência da realização das entrevistas.

Explicitada a perspectiva teórica e o caminho metodológico que ancora e fundamenta esta investigação, apresenta-se o conjunto de categorias que norteiam a análise inerente aos desafios que circunscrevem a formação continuada como necessidade (individual e coletiva) na universidade comunitária: a concepção dos programas de formação continuada e os propósitos de sustentação; os desafios constitutivos dessas demandas; as narrativas dos gestores pedagógicos sobre as (pré)ocupações com a docência e as significações dos professores.

Nesse sentido, o caminho investigativo pautou-se na hipótese de que a universidade, ao assumir e respaldar os conhecimentos necessários à formação continuada para o exercício da docência na educação superior, como responsabilidade institucional, mobiliza seus interlocutores, tornando-os corresponsáveis e sujeitos ativos nesse processo. E, nessa perspectiva, os espaços pedagógicos, se núcleos de apoio pedagógico, se núcleos de pedagogia universitária, independente da denominação que receberam, constituíram-se em espaços privilegiados de discussão, de reflexão, de produção sobre e a partir do ensino institucionalmente assumido. Em razão disso, possuem destinação física, humana, recursos materiais, técnica e política diferenciados, os quais subsistem aos propósitos da gestão — são políticas institucionais.

Reitera-se assim, o pensamento de Minayo (1999, p.17): "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática". Desse modo, a adesão ao problema desta pesquisa localiza-se na prática social vivida na docência universitária. A busca de esforços institucionais junto a universidades comunitárias selecionadas como campos de pesquisa, por terem constituído programas e/ou políticas de formação continuada, permitiu que se refletisse sobre o tensionamento que marca o compromisso institucional, na concepção e significação das possibilidades de formação constituídas.

Em decorrência dessas escolhas, apresentam-se e caracterizam-se os investigados e suas peculiaridades no próximo capítulo.

6 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS: O CASO DA UNOCHAPECÓ E DA UNESC

Neste capítulo abordam-se alguns aspectos das instituições campo de pesquisa, suas experiências institucionais empreendidas em atenção à formação continuada e suas interfaces depreendidas de documentos acessados, os quais explicitam o que se denomina, aqui, de sensibilidade pedagógica, de compromissos com a profissão docente na educação superior. A caracterização efetuada tem como propósito apresentar o cenário que move as instituições comunitárias investigadas, considerando-se a profissionalização e a profissionalidade docente.

6.1 A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ (UNOCHAPECÓ): APRESENTANDO A UNIDADE DE ESTUDO

A Universidade comunitária da Região de Chapecó

[...] é uma Instituição de Ensino Superior, com sede na cidade de Chapecó, e com cursos fora da sede nas cidades de São Lourenço do Oeste, Xaxim, com prazo de duração indeterminado, criada pela Resolução n.º AS/002/2002 de 11 de março de 2002. É mantida pela Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE, criada por Lei Municipal n.º 141/71, de direito privado, declarada de utilidade pública municipal, estadual e federal, filantrópica, sem fins lucrativos, com sede na cidade de Chapecó, Estado de Santa Catarina. (CARACTERIZAÇÃO JURÍDICA, sítio: www.unochapeco.edu.br. Acesso de 30.06.2011).

No âmbito social, acadêmico e político, a Unochapecó, no decorrer dos seus mais de 40 anos de existência, vem perseguindo a consolidação de processos de busca para a construção de um paradigma comprometido com a articulação ensino, pesquisa e extensão, com atividades a serviço do desenvolvimento social, “o que indica o desejo de não reduzir-se às demandas do mercado, mas de pensar-se para além dele”. (GRUPO DE TRABALHO ACADÊMICO/PDI/2004, p.22).

Acessar a história dessa instituição significou buscar, em suas matrizes e raízes políticas, a ousadia e a compreensão do que é, do que foi e no que ela se constituiu junto à comunidade local e regional, coletivamente comunitária. Segundo

Renk (2004, p.7), nessa instituição “há pessoas engajadas em ações. Há uma corresponsabilidade pela qualidade, pela aplicação de recursos, e compromissos com o social”. A instituição nasceu carimbada por um esforço de coalizão de forças, mesmo que aparentemente antagônicas: a igreja e a agroindústria. Conforme destaca Dom José Gomes, bispo precursor desse movimento e seu grande incentivador, as lideranças dessas forças vivas da comunidade suplantaram suas divergências para propiciar aos filhos desta terra acesso à educação superior. (UCZAI, 2002).

Foi a partir de 1970, que começou o movimento em prol do ensino superior em Chapecó. No dia 06 de dezembro de 1971, foi instituída a Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE) e instalada oficialmente no dia 21 de fevereiro de 1972. [...]. D. José Gomes teve presença marcante como um dos fundadores da instituição. O primeiro curso foi o de Pedagogia que, para poder funcionar na prática, iniciou no Seminário Diocesano que D. José disponibilizou [...]. (UCZAI, 2002, p.53).

Uczai destaca que a liderança e a metodologia pastoral vivida e ensinada por D. José Gomes marcou essa instituição desde sua origem, com exercícios de escuta, com práticas de inserção social, com responsabilidade social, centrada no conhecimento das necessidades e demandas da comunidade. Sua relação com a perspectiva de desenvolvimento regional, econômico, ético e político, apesar das contradições típicas das relações com o mundo econômico e do trabalho, salvaguardou compromissos sociais, capitaneados pelos esforços dessa instituição, entre os quais: as práticas democráticas e participativas, o comprometimento com os movimentos sociais, a formação cidadã, a justiça e a ética, entre outras.

Rossato (2005, p.146) ratifica esse esforço, dizendo que, a partir de meados de 1964, quando houve a expansão acelerada no ensino superior, denominada pelo “binômio desenvolvimento e segurança”, “[...] nesse momento, foi muito difundida a teoria do capital humano, que defende a tese de que o maior investimento que alguém pode realizar é na própria capacitação ou qualificação”.

As marcas da interiorização da Educação Superior no país, nos anos de 1970, o que não se diferencia no oeste de Santa Catarina, geraram chances e movimentos irreversíveis. “Assim, a educação passou a ser vista como a principal forma de ascensão social ao alcance do indivíduo; por meio dela, o indivíduo poderia

preparar-se melhor e potencialmente lutar por melhores salários e melhores condições de vida”. (ROSSATO, 2005, p.146).

Consta no PDI/RESOLUÇÃO/N.098/CONSUN/2005 que essa Instituição nasceu com o compromisso de contribuir com a formação de professores para a educação básica, inicialmente com o curso de Pedagogia e, posteriormente, com as demais licenciaturas e com o compromisso de desenvolvimento regional, focando a formação de administradores, contadores, dentre outros.

Tumelero e Viella (2001) destacam que, para a Fundeste, instituição pública não estatal, estavam previstos, desde a sua origem, recursos do Poder Público Municipal para a sua manutenção, mediante a doação de bolsas de estudo por pessoa jurídica ou física. “A 10ª Carta Estatuária de 1970 estabelecia que: para pleno, cabal e absoluto desempenho de seus objetivos, a Fundeste, contaria dos orçamentos anuais dos municípios participantes, a porcentagem de 1% de suas receitas tributárias e quotas de participação”. Esse compromisso de incentivo financeiro municipal/regional nunca foi cumprido. Assim, desde o início, a Fundeste passou a obter sua sustentação econômico-financeira por meio das mensalidades dos alunos, condição que persiste até os dias atuais.

Essa instituição, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aprovado pelas Resoluções 98/CONSUN/2005, 121/CONSUN/2005, 140/CONSUN/2005 e 146/CONSUN/2005, dá destaque ao amplo apoio da comunidade local, desde a condição de Faculdade isolada para a condição de instituição *multicampi*, constituída e reconhecida como universidade. Diferentes movimentos foram precursores da então Faculdade isolada à pró-universidade para a região oeste do Estado, em meados dos anos de 1990. De Fundações localizadas em regiões geograficamente distantes entre si e das capitais dos três estados do sul do País (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), as Fundações: FUOC, FEMARP e FUNDESTE iniciaram tratativas de aproximação visando um projeto maior, na condição de instituições isoladas. A Fundeste diferenciava-se das demais fundações pela superação dos antagonismos na própria constituição do ensino superior local. Sua história, apesar de conflituosa, foi efetivamente marcada pelo vínculo com os movimentos sociais, com processos de empoderamento e cidadania, com as pastorais da Infância e da Adolescência, da Terra, com o Movimento de Mulheres, entre outros. Apoiada por lideranças da igreja católica vinculadas à

Teologia da Libertação, a Fundeste foi protagonista de uma história de emancipação e cidadania marcada por muitas lutas e superações.

Em consequência da multiplicidade de esforços empreendidos para a causa da educação superior, no período de 1992 a 1996, com objetivos aparentemente comuns, a então Fundeste inseriu-se em um processo de constituição de uma possível universidade *multicampi*. Essa inserção possibilitou a unificação da Fundação Universitária de Desenvolvimento do oeste-Fundeste, da Fundação Educacional do Oeste Catarinense, FUOC de Joaçaba, e da Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe, Femarp, localizada em Videira. Atendidas as especificidades legais constitui-se, então, a Universidade do oeste de Santa Catarina (Unoesc). Essa constituição *multicampi*, tendo suas fundações como comantenedoras, deu à Unoesc as condições quantitativas e qualitativas exigidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para sua constituição e credenciamento, como universidade. O reconhecimento da Unoesc como universidade ocorreu pelo CEE - Conselho Estadual de Santa Catarina, pelo Parecer 263/95, e o seu credenciamento pelo Decreto Presidencial de 14 de agosto de 1996. (UNOCHAPECO/PDI, 2005).

Os desafios inerentes à manutenção, expectativas e atribuições de uma universidade *multicampi* marcaram essa instituição, exigindo-lhe investimentos no processo de formação e qualificação do quadro docente e técnico. Em razão disso, no período de 1992 até 2000, a instituição implementou o Plano de Capacitação Docente e Técnica da Universidade (PICDTU), com o objetivo de administrar a qualificação e a requalificação de seus profissionais. Esse esforço institucional materializou um dos grandes compromissos da universidade visando sua consolidação e institucionalização.

No *campi* Chapecó, essa prerrogativa vigorou até meados de 2002, o que lhe conferiu legitimidade e reconhecimento social. A competência acadêmica técnica e política instalada foi reconhecida desde então “[...] pela função que exerceu em seu território, como agente de desenvolvimento social [...]”. (RENK, 2004, p.7).

Embora o apoio à capacitação citada tenha sido suspenso em 2002, em decorrência de problemas de sustentabilidade da proposta, os efeitos da capacitação mantiveram-se na titulação e competência construídas e propiciadas. Expressivo número de profissionais concluiu seus estudos de mestrado e doutorado,

colocando a instituição em condição de destaque no que se refere ao cumprimento dos critérios legais necessários à condição de universidade.

Vale destacar que a unificação, efetuada no período de 1992-1996 e, no processo de consolidação, de 1996 a 2000, denominada UNOESC, também possibilitou a emergência de incongruências decorrentes da diversidade de ideias e opções políticas diluídos no processo de construção e implementação do projeto. Assim, as expectativas no encaminhamento de projetos institucionais de ensino, pesquisa e extensão; as políticas diferenciadas para o ingresso e permanência dos professores; o crescimento dos *campi*; o ônus do deslocamento para as reuniões *intercampi*; a morosidade dos processos de gestão colegiada e participativa e as interfaces da gestão coletiva e colegiada; a falta de fidelidade entre o anunciado e o realizado; as movimentações diferenciadas para a promoção de uma universidade, dentre outras especificidades, legitimaram dificuldades ante as quais o *campi* Chapecó sinalizou um processo de cisão tecido no período de 2000 a 2002.

Nesse processo de cisão, e considerando os desafios da educação superior no final dos anos de 1990, a instituição passou a ocupar-se da formação continuada para os seus professores. Essas atitudes são citadas como diferenciais nos documentos e nas falas dos gestores e professores colaboradores deste estudo:

Esta instituição sempre fez a diferença, em relação à formação dos professores, nós raramente poupamos recursos e esforços. Enquanto para algumas instituições isso caracterizava desperdício de recurso, nós sempre os encaramos como investimento imprescindível. Sonhávamos com uma universidade diferente, atenta às necessidades mais amplas da sociedade. Em razão disso oportunizamos adesão aos programas de mestrado e doutorado e investimos em formação continuada. (G1A)¹⁸

O fragmento a seguir amplia e explicita o registro anterior.

Se no momento do surgimento da UNOESC, a unificação das instituições foi muito oportuna, em virtude do estágio do seu grau de desenvolvimento, essa unificação passou a dar nítidos sinais de esgotamento enquanto estratégia de desenvolvimento. [...] o momento pode ser caracterizado como a ruptura, pela existência de ideias radicalmente diferentes e muitas vezes conflitantes sobre a função social da universidade e as formas de ação para se aproximar dessas funções. Algumas diferenças que sinalizam a ruptura: Ônus diferenciados em termos de investimento em pessoal, com diferentes

¹⁸ Todas as falas dos entrevistados dos gestores e professores colaboradores pesquisados, estão transcritas no corpo do texto na fonte 11, espaço simples.

expectativas de retorno no encaminhamento dos projetos institucionais. (TUMELERO; VIELLA, 2001, s/p).

Em decorrência dessas e de outras incongruências, o processo de cisão foi iniciado com a construção de um projeto próprio de universidade, para além das disputas de espaço, poder e intencionalidades. Refletidas as implicações de um processo dessa natureza, e seu impacto no projeto anteriormente construído e assumido, com a mediação da reitoria e do Conselho Universitário, deu-se início à construção do processo de cisão.

Um movimento que merece destaque no período de consolidação da então UNOESC é o denominado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1994 pela SESU (Secretaria da Educação Superior), implantado como Programa de Avaliação Institucional da Universidade (PAIU), na UNOESC, em agosto de 1995. De acordo com o Relatório da CPA (2007), de 1995 a 1997, em fase de implantação e testagem, o programa fez movimentos de avanço e recuo. Foram realizadas várias avaliações no contexto global da instituição. No campus Chapecó, o programa de avaliação institucional buscou sistematizar informações, com o intuito de subsidiar suas tomadas de decisão e práticas institucionais.

A instituição compreende que os processos de avaliação trazem contribuições significativas para as leituras sob diferentes aspectos do desempenho das atividades educacionais, mas com devido cuidado, pois os mesmos não podem ser tomados de forma absoluta como únicos balizadores do desempenho institucional. É necessário qualificar os conceitos que os mesmos expressam, bem como tomá-los no contexto histórico-social de sua produção. (CAMPUS CHAPECO/RELATÓRIO/PAIU/2001, p.13).

O Campus Chapecó, apesar de todas as críticas que pesaram sobre o processo de avaliação institucional, foi determinante no esforço institucional efetuado em prol de capacitação interna e externa buscada com o intuito de qualificar a docência. Dias Sobrinho (2000, p.183) ancora a afirmação anterior, destacando que “[...] a avaliação institucional se tornou, na atualidade, um dos temas de maior interesse e foco de complicados conflitos no âmbito da educação superior”. Os maiores conflitos decorrem da subjetividade e das intencionalidades que perpassam as exigências dessa imposição, induzindo a própria instituição a problematizar-se.

A universidade tem um potencial de mobilizar os diferentes segmentos da comunidade/sociedade relacionamente. Há uma tendência externa em substantivar a presença e a ação da universidade. Esquecem que se trata de aspectos relacionais, inerentes às organizações sociais. A Unochapecó, movimenta-se e é movimentada. Envolve-se e é envolvida. Faz e é feita. Procura e é procurada. É propositiva. Recebe propostas. [...] (RENK, 2004, p.7).

O processo de constituição e credenciamento da nova universidade denominada Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó, tributário de uma história de três décadas, se completa em 2002:

A Unochapecó, credenciada pelo parecer n.347/2002/CEE/SC, Resolução n.158/2002/CEE/SC e pelo Decreto Estadual m. 5.571 do Governo do Estado de Santa Catarina, publicado no Diário Oficial do Estado em 28/08/2002, constituiu-se num projeto marcado pela autonomia universitária e pela afirmação de uma concepção de universidade diferente. (DOCUMENTO BASE DO GRUPO TEMÁTICO: INSERÇÃO REGIONAL/PDI/2004, p.42).

Nessa lógica organizativa e constitutiva, os desafios do PAIB e do PAIU foram precursores da construção de alternativas e espaços de reflexão sobre e a partir da docência (seus saberes e conhecimentos). Marca, portanto, posição institucional que, embora não consensuada, tem sido predominante: a gestão da universidade chama para si a responsabilidade da formação para a docência, atenta ao que anuncia a sua missão enquanto universidade. Já, em 2005, através da Portaria 027/REITORIA/2005, considerando o disposto na Lei n.10861, de 14 de abril de 2004, a Unochapecó fez da constituição eletiva da Comissão Própria de Avaliação parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação (SINAES).

Contudo, conforme argumenta Dias Sobrinho, por maiores que sejam os esforços institucionais, as iniciativas de avaliação estão ancoradas em objetivos que extrapolam as questões da qualidade do ensino oferecido:

O interesse pela avaliação da educação superior não se deve somente a seu potencial de transformação qualitativa, de melhoramento pedagógico e de maior eficácia de gestão, como geralmente espera a comunidade acadêmica, mas também e com crescente impacto ela se impõe em função das exigências da regulação e do controle da educação superior por parte dos Estados. (DIAS SOBRINHO, 2000, p.183).

Trata-se, pois, de um movimento que não é neutro. Sem dúvida, o que se evidencia no relatório da CPA/Unochapecó (2007, p.42) “[...] é que, o que a instituição concebe e promove como formação continuada, atenta à qualidade

docente, manifesta em suas múltiplas representações, é frontalmente negado pelo mundo do trabalho”. Deseja-se cidadania, uma sociedade justa e igualitária, no entanto o que se evidencia é competitividade e produção a qualquer preço. De que modo a universidade lida com essas contradições legitimadas pelas políticas governamentais?

A Unochapecó, atualmente organizada em quatro grandes áreas (Área da Saúde, Área das Humanas e Jurídicas, Áreas das Sociais e Aplicadas e Áreas das Exatas e Ambientais), pautada em princípios de gestão democrática e participativa, atenta aos desafios da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento regional sustentável, busca, além do ensino de graduação, firmar-se no cenário regional e nacional por meio de programas de pesquisa e extensão e pós-graduação *lato e stricto sensu* com qualidade científica, técnica e política. Esse compromisso é signatário de esforços e reflexões temáticas presentes nos programas de formação continuada.

Sua missão, marcada pela produção e difusão do conhecimento, objetiva contribuir para o desenvolvimento regional e a formação para a cidadania. Sua visão de tornar-se referência como universidade comunitária pelos critérios acadêmicos e princípios comunitários forja movimentos de ruptura interna e externa ante o cenário no qual a universidade precisa protagonizar-se e reinventar-se. Dessa forma, ao reconfigurar sua missão na Resolução n. 098/CONSUN/2005, a Unochapecó retoma com propriedade os pressupostos de sua origem: a responsabilidade ética pela consolidação de um processo que intenta, em suas várias dimensões.

Produzir, difundir conhecimentos, contribuindo com o desenvolvimento regional sustentável e a formação profissional cidadã. (UNOCHAPECO/RESOLUÇÃO/N.068/CONSUN/2005).

Contribuir para o desenvolvimento regional sustentável e para a formação cidadã significa atuar com ensino inclusivo, com práticas de pesquisa inclusiva e uma extensão, em diálogo permanente com a comunidade interna e externa. Assim, essa instituição define como visão, como compromisso político.

Ser referência como universidade comunitária, reconhecida pela sua produção científica, qualidade acadêmica, gestão democrática e atuação na sociedade. (UNOCHAPECO/RESOLUÇÃO/N.068/CONSUN/2005).

A Unochapecó parece demonstrar comprometimento com uma educação crítico-reflexiva, mobilizadora de esforços brutalmente desqualificados pelas práticas neoliberais. Busca, nos seus princípios orientadores, a materialização de suas práticas, ações e reflexões de ensino, pesquisa e extensão, alicerçadas na:

Formação profissional para a cidadania;
 Gestão democrática, participativa e eficiente;
 Compromisso com o desenvolvimento regional;
 Indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão;
 Garantia de meios de acesso e permanência de acadêmicos na Unochapecó;
 Pluralismo;
 Autonomia;
 Interdisciplinaridade;
 Avaliação institucional permanente.
 (UNOCHAPECO/RESOLUÇÃO/N.068/CONSUN/2005).

É no desempenho de suas funções, na qualidade de instituição social que a Unochapecó mostra-se (pré)ocupada com a formação para a docência, para a cidadania e para o mundo do trabalho. Ao dedicar-se à formação de pessoas e profissionais que nela atuam e dos profissionais que nela se formam para atuar na sociedade busca o que é: uma referência como universidade comunitária.

Destacam-se, neste campo de investigação: a formação cidadã, a prática do diálogo como estratégia de relação interna e externa à universidade, a gestão democrática e participativa, o comprometimento e o vínculo com os movimentos sociais, a força da avaliação como instrumento pedagógico de tomada de decisão, e “[...] a formação de professores [...] como um processo de descoberta e de desenvolvimento pessoal, mais do que um mero processo de ensinar como ensinar”. (JESUS e BITENCOURT, 2008, p.77).

6.1.1 Constituição do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e as práticas de formação continuada

A instituição A, de acordo com relatórios e projetos de cursos de formação continuada (aos quais se teve acesso) desencadeou esforços em prol da docência na educação superior, via ações isoladas, desde meados dos anos 1970. Nos anos 1980 houve esporádicas ações formativas para a docência, efetivadas como

intervenções teórico-práticas, as quais ocorreram, inicialmente, mediante consultorias. Nos anos de 1990, contou, mais especificamente, com a colaboração dos estudos e resultados do processo de avaliação institucional iniciados nesse período via PAIUB e PAIU. Além dos processos de avaliação, internos e externos, coordenados por equipes constituídas com essa finalidade, a coordenação dos cursos de graduação, sob a gestão da Pró-Reitoria de Graduação atuava com outras frentes e modalidades avaliativas, fazendo a gestão do projeto pedagógico do curso.

Nos relatórios do antigo PAIU figuram problemas históricos em relação à docência, pouco assumidos pelas instituições de ensino superior até esse momento. Nesse movimento de leitura interna e externa de desafios institucionais foi instituído, pela Resolução n. 032/Conselho de Gestão/2000, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), o qual descreve uma trajetória construída a muitas mãos.

O Núcleo de Apoio Pedagógico desde sua implementação em 2000, constituiu-se como um setor vinculado a Pró-Reitoria de Ensino, com o objetivo de debater questões e problemáticas relacionadas ao processo pedagógico, buscando construir ações inovadoras para a graduação. [...] Esta constituição dá-se a partir da proposição da Pró-Reitoria de Ensino, em razão dos resultados levantados pelas avaliações dos cursos de graduação realizadas pelo PAIU, os quais reforçaram a necessidade de dirigir o olhar para os aspectos didático-metodológicos do processo pedagógico. (RELATÓRIO CPA, 2007, p.35).

Constam, na Resolução n. 032/CONSELHO GESTOR/2000, como objetivos do NAP/Unochapecó:

- Sugerir alternativas didático-metodológicas que possam contribuir para melhorar a qualidade da aula universitária através da avaliação permanente.
- Oferecer programas de qualificação e assessorias individualizadas aos professores.
- Possibilitar aos professores espaços para debates de temas relativos às tendências no processo pedagógico.
- Apoiar professores ingressantes na carreira docente, através de orientações coletivas e individualizadas.
- Identificar necessidades de aperfeiçoamento dos educadores.
- Implementar sistemática de acompanhamento dos professores, com vistas ao replanejamento das aulas e do curso.

Nas atas de reuniões do NAP constam deferências, com destaque à estrutura físico/organizacional propiciada ao NAP, no momento de sua constituição. Foi

definido um espaço amplo e central na universidade para acolhimento, interação e infraestrutura humana adequada à demanda. O núcleo foi constituído por um pedagogo, um estatístico e um professor da área das ciências sociais, um técnico administrativo com formação pedagógica, todos capacitados para o processo com o propósito de atender paralelamente às demandas da avaliação institucional articulada às demandas da docência.

O compromisso institucional com a docência apresenta-se nos documentos institucionais, com as marcas da criação e oferecimento dos cursos de licenciatura, dos quais procedem muitos dos seus professores universitários na contemporaneidade. Outro indicador foi a postura assumida pela instituição ante a exigência legal das disciplinas de formação pedagógica nos cursos de especialização, mais especificamente a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, oferecendo, gratuitamente vagas em qualquer curso de especialização aos docentes atuantes que necessitassem qualificar seu exercício docente.

No período de 2000 a 2004, de acordo com Viella (2003), foram oferecidos aos docentes da Instituição, pelo NAP, vários exercícios formativos: palestras, debates, fóruns e oficinas, atentos à qualificação da aula universitária. Em decorrência desse compromisso institucional com a formação continuada, centrado na reflexão sobre a prática e seus desafios na educação superior, as categorias tempo, espaços e experiência foram promotoras e construtoras de reflexões sistematizadas pelos interlocutores nesse processo, o que propiciou a publicação do livro “Tempos e espaços de formação”, organizado por Viella.

Iniciamos em 2004 os Ciclos de docência, [...] instituímos os articuladores pedagógicos, (representantes dos centros) que compunham o NAP, junto com a coordenação deste. Entendíamos que este espaço não é da coordenação, mas, ele tem que ter uma capilaridade deste [...]. A partir de então passamos a ter 8 oito representantes que eram professores que dialogavam com seus pares e que traziam informações, sugestões, determinantes nas escolhas temáticas das capacitações. (G4A).

Em 2004, a Pró-Reitoria de Graduação, amparada em processos de diálogo e escuta junto aos estudantes e professores, empreendeu esforços para explicitar necessidades provenientes dos diferentes campos do saber, dos espaços profissionais, do espaço da sala de aula, a partir das relações que ali se

estabeleciam. A prática do diálogo entre os segmentos foi amplamente aceita e é valorizada nas falas dos gestores e professores partícipes desse movimento.

O ponto de partida de todas as nossas discussões e iniciativas focadas na formação pedagógica e seus desdobramentos ancorou-se nos altos índices de reprovação das denominadas áreas exatas, as ditas áreas duras. A reprovação como prazer! O fato mais preocupante neste processo é que ao mesmo tempo em que reprovação gerava desconforto, insatisfação, reclamação quanto a ausência de compromissos com a aprendizagem nos estudantes, isso gerava satisfação nos professores. Era entendido como salutar. Outro aspecto que provocou mudanças foram os novos perfis de estudantes que começaram a chegar na universidade. (G1A).

O prazer em relação à reprovação do estudante, sob a alegação do não saber deste e de outros adereços, impôs, institucionalmente, estudos sistemáticos sobre a avaliação da aprendizagem como conteúdo pedagógico na e para a Instituição. O esforço depreendido da fala do gestor remete a outras reflexões: os vínculos e os valores da personalidade do professor.

Entendo que o processo avaliativo está intrinsecamente ligado ao professor. Assim, qualquer possibilidade de transformação significativa desse processo deve implicar necessariamente uma transformação pessoal daquele. Trata-se de uma perspectiva bachelardiana, de favorecer uma catarse intelectual e afetiva desse profissional. O professor sempre vai ensinar o que entendo que deve ser ensinado, e vai avaliar de acordo com suas convicções e limitações, de modo que uma qualificação [...] torna-se imperativa para qualquer intenção de uma prática educacional transformadora. (LINSINGEN, 2008, p.96).

Esse movimento dialético de escuta dos envolvidos (professores, estudantes e gestores), possibilitou reflexões sobre a realidade a ser assumida e enfrentada. Segundo o entrevistado (G1A), as diferentes ocupações relativas à docência, constituíram-se no “[...] ponto de partida para as ações formativas institucionais”. Outra evidência apresentada como positiva é que “[...] As demandas, começaram a vir sistematicamente das necessidades dos professores, as quais fluíram dos diferentes processos de escuta e de avaliação institucional”. (G1B).

Concluiu-se gradativamente, que a universidade deveria instituir um movimento de formação continuada com regularidade e permanência. O Núcleo de Apoio Pedagógico deveria constituir-se em uma ação colegiada, salvaguardados os objetivos e as especificidades dos cursos e áreas. (G3A).

Destaca-se, outrossim, que o movimento anunciado e constituído no período designado para esta investigação, de julho de 2004 a julho de 2010, ocorreu sob intensas mudanças, dentre as quais destacam-se a revisão e a alteração de estrutura organizacional da universidade e da organização do NAP. Os relatórios e atas acessados dão destaque a olhares e reflexões sobre a aula universitária, o atendimento e assessoria individual a professores, a constituição de espaços de debate sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, o levantamento de demandas de capacitação por meio de relatórios da CPA, relatórios dos cursos, reuniões com estudantes, oficinas regulares para ingressantes. Outro aspecto presente nas sistematizações acessadas, que parece não ter se constituído e/ou feito eco institucional, refere-se às intencionadas sistemáticas de acompanhamento e auxílio diferenciado para os professores. Essa discussão parece ter permanecido em aberto.

Vale destacar que a variedade de esforços citados e implementados voltados à formação continuada, demonstra carecer de processos de acompanhamento sistemático, de exercícios que transversalizem as ações pontuais, ações essas marcadas pela cumplicidade do ensino, da pesquisa e da extensão, em atenção à docência e aos seus interlocutores.

Em razão disso, em 2004, por decisão da nova gestão da universidade, ancorada nas experiências desenvolvidas e avaliadas até então, a Pró-Reitoria de graduação, respaldada pelo seu plano de gestão apresentado e discutido no período eleitoral, propôs o redimensionamento das ações político/pedagógicas do NAP. Foram revisados os objetivos, as estruturas humana e física vigentes e foram colaborativamente convidados “professores sensíveis” às causas da docência e seus desafios, para constituírem uma equipe multidisciplinar de estudos, tendo a avaliação, em suas múltiplas representações, como instrumento pedagógico central. Nesse convite, nada aleatório, havia o objetivo de trazer para o centro do debate o ponto nevrálgico da instituição, seus processos avaliativos internos e externos e, por extensão, os compromissos com a avaliação da aprendizagem/ensinagem. Assim, considerando-se a multiplicidade de temáticas e discussões que circunscrevem a formação pedagógica, a docência universitária na educação superior, transversalmente atingida pela avaliação e suas consequências, tornou, essa revisão, ponto de partida para a reflexão intencionada.

A Unochapecó, ancorada nas avaliações institucionais, internas e externas, e no processo de escuta realizado, com o propósito de refletir sobre as implicações desta, foi assumindo seus resultados como instrumentos pedagógicos, construindo alternativas de intervenção. Durante todo o primeiro semestre de 2004, sob a coordenação do Pró-Reitor de Graduação, o grupo de professores convidado que aceitou o desafio de refletir sobre a docência e seus desdobramentos se reuniu semanalmente para leitura e reflexões, legitimando esses momentos como um espaço de mobilização, visando um processo de capacitação institucional ensejado para o segundo semestre daquele ano letivo.

Redimensionar as bases deste fazer [...] é tarefa fundamental, num encontro fértil da didática com outras áreas do conhecimento, englobando todos os saberes implicados na formação do educador/professor segundo SAVIANI (1996): 'saber atitudinal, saber crítico contextual, saberes específicos, saber pedagógico e o saber didático-curricular'. (RELATÓRIO CPA, 2007, p.43).

A equipe interdisciplinar constituída referendou uma prática sistemática de estudos e reflexões. O propósito desse movimento interno foi o de desencadear um exercício de formação continuada, mediada por interlocutores internos provenientes de diferentes áreas do conhecimento. Após um semestre de estudos e reflexões, esse grupo, subdividido em oito equipes de trabalho articuladas intercentros¹⁹, mediaram reflexões sobre as problemáticas institucionais a serem assumidas.

Fazia-se necessária tomar decisões e pensar alternativas e/ou possibilidades ante os problemas institucionais vigentes, tais como: o alto índice de evasão, repetência, trancamentos, desistências, baixa demanda, sem ignorar obviamente o processo de concorrencialidade que se instalava na região, em decorrência da mercantilização da educação superior, aliada às fragilidades pedagógicas descritas pelos estudantes nos instrumentos de avaliação e nos exercícios de interlocução realizados pela reitoria em suas diferentes instâncias representativas. (G1A).

A análise transversal das situações/problema elencadas deram à instituição alguns pontos de partida, indicadores que impunham intervenções urgentes. Além dos instrumentos de avaliação da CPA, ao proceder o trancamento parcial ou integral do curso, o estudante preenchia um instrumento de pesquisa na Secretaria

¹⁹ Eram oito centros organizados por área: Educação, Sociais e jurídicas; Sociais e Aplicadas, Ciências da Comunicação e artes Humanas e Sociais; Exatas; Ambientais, Saúde.

Acadêmica (SERCA)²⁰ - no qual registrava os motivos da solicitação. Feito o pedido pelo estudante, seguia para a chancela do diretor do Centro, para que, ao tomar ciência da situação descrita, ele tomasse providências. O aluno que desistia era procurado, com o intuito de saber o que justificava a desistência. Esses processos possibilitaram à vice-Reitoria de Graduação a constituição de um acervo de dados qualitativos e quantitativos, os quais possibilitaram a (re)leitura de compromissos institucionais demandados, inscrevendo os problemas pedagógicos em diferentes categorias.

Os dados empíricos, à luz dos referenciais teóricos, contribuíram para a tomada de decisão de enfrentar o problema da falta de preparo para a docência. A reflexão efetuada tinha o propósito de sensibilizar os protagonistas (professores e estudantes universitários) e comprometê-los com a causa da docência, com suas implicações e/ou demandas. Foi um esforço de legitimação da profissão docente. Nesse movimento constitutivo, a universidade chamou para si a responsabilidade da formação pedagógica continuada dos seus docentes.

A marca constitutiva que tece as falas dos gestores desta instituição (G1A, G2A, G3A, G4A) investigados, e os documentos acessados (PDI, PPI, Políticas de ensino, pesquisa e extensão, relatórios, artigos, enfim documentos que tratam das especificidades institucionais) é reveladora do compromisso dessa instituição.

Sabíamos que não seria fácil e aquele naquele momento a decisão tinha que ser tomada. Se estava correta estratégia ou não, não sabíamos. Sabíamos outrossim que a gestão da universidade precisava, manifestar-se, dar centralidade à docência. Por isso com a participação dos diretores e da equipe que de professores colaboradores, damos início ao processo. [...]. Hoje parece que estamos colhendo frutos. (G1A).

Quando houve a primeira iniciativa forte eu era diretora de Centro, eu lembro que havia um descontentamento muito grande em relação a falta de formação pedagógica dos nossos docentes. E aí se pensou na época [...] a proposição dos ciclos que vem ocorrendo desde então. A visão que eu tenho do NAP de 2000 a 2004, é que eram ações pontuais. [...] Não havia uma política, uma ação institucional forte [...]. E isso foi se transformando, [...] tornou-se uma tradição! Que ainda assim, acho que é insuficiente. (G2A).

O que as falas traduzem e o que os documentos apontam é que se trata de um marco institucional, um divisor de águas; o antes e o depois.

²⁰ Secretaria Acadêmica.

Instituímos neste esforço coletivo: O Ciclo. Inicialmente era anual, agora é semestral (Fev e Julho), período de recesso. E ao longo do ano outras ações oficinas, vão sendo feitas, algo mais pontual, de oportunidade mesmo. Instituímos também para os docentes ingressantes a entrevista. Quando o professor ingressa o Nap faz entrevista para conhecer um pouco a perspectiva teórico-metodológica e pedagógica do professor. Este exercício é dirigido por algumas questões básicas: sua trajetória docente e preocupações com o exercício da profissão [...] O grande problema é a disponibilidade do professor em estar presente, em participar do que propomos. Estamos tentando gerar formas que sejam assíncronas para o professor estar presente. [...]. (G1A).

Nesse movimento constitutivo de apoio aos docentes e de apoio a si própria, a universidade retomou uma proposta de pós-graduação *lato sensu* que havia sido pensada pelo grupo que coordenava o NAP no período de (2000 a 2004) para a formação de seus professores, e a reconfigurou, sensibilizada pelas necessidades de formação para a docência que emergiam dos desafios contemporâneos.

O curso de pós-graduação em Docência na Educação Superior como foi denominado, vem se consolidando em uma ação institucional oferecida em 2006-2008 e está em sua segunda edição 2010-2012. O objetivo geral desse curso de pós-graduação *lato sensu*, instituído no âmbito da política de formação continuada, é: Intensificar estudos acerca da docência na educação superior, considerando-se a qualificação da aula universitária, a pesquisa e a produção teórica, consolidando um grupo de docentes que, com inserção nos diferentes centros e cursos de graduação da Unochapecó, assumam posturas de articuladores pedagógicos²¹ (FOLDER de divulgação interno/2006).

A gente planejou e assumiu a execução do pós-graduação em docência. Acho que esse foi realmente um marco, um investimento interessante. Mas hoje acho que esse investimento não deu os resultados que esperávamos. Claro as pessoas que participaram tiveram um ganho de ordem pessoal e Profissional enquanto docentes, mas acho que a intencionalidade do articulador pedagógico, que era o objetivo, não se firmou até hoje. [...] Eu imaginava que a partir desse pós a gente construísse uma proposta de formação pedagógica mais ampla. [...] A gente não está conseguindo envolver as pessoas [...] adesão, por compromisso com a causa. [...] Eu acho que [...] ainda temos problemas, [...] prova disso é que temos convocar para que haja participação expressiva [...] Há fragilidades [...]. (G2A).

O que se evidencia nos documentos e nas falas dos gestores é que, no período de 2004 a 2008, o NAP da Unochapecó protagonizou exercícios de atuação

²¹ No âmbito da Política de Formação Continuada vigente na Unochapecó, o articulador pedagógico é um professor vinculado ao curso de graduação, que participou do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior e que por extensão se compromete com a dimensão pedagógica, com a docência, junto aos demais professores colegas de curso.

sistemática, instituindo o “Ciclo de Estados em Docência no Ensino Superior” focado em ações concentradas nos períodos de recesso escolar (fevereiro e julho), dando centralidade à política de formação continuada, construída em um movimento sistemático e permanente de atenção tanto ao professor ingressante quanto ao professor experiente. Também implementou a primeira edição do pós-graduação *lato sensu* em “Docência na Educação Superior” para os seus docentes.

Um dos gestores entrevistados destacou a força matricial dos exercícios institucionais realizados.

Se eu não compreendo como o sujeito aprende, se eu não me interesso pela sua aprendizagem, pelos seu jeito de ser e aprender, se não penso nele como ser humano/cidadão, eu não posso dizer que sou professor e muito menos que estou preparado para o exercício da docência. Nesta concepção, a docência é arte, é técnica, é ciência. Exige e possui conhecimentos específicos [...] é um campo do saber em atuação, tão importante, quanto o saber técnico de qualquer área de atuação. Possui saberes específicos, peculiares de seu fazer, ausentes em outras áreas do conhecimento. Se sei como opero com o conhecimento, consigo interagir com a realidade em curso. O conhecimento pedagógico possui um lugar que precisa ser respeitado e assumido. [...] Esse compromisso é um dos saberes do professor(a) que sabe ensinar [...] Neste sentido nossa instituição tem uma proposta, tem um projeto, tem uma direção, tem uma intencionalidade que está expressa claramente na sua missão. (G2A).

O Gestor G2A evidencia alguns aspectos pontuais relativos à docência, entre os quais: o zelo pela compreensão de como o sujeito aprende; o conhecimento sobre a ciência do ensinar, do que e do como ensinar. Esse aspecto é determinante nas e para as escolhas metodológicas a serem feitas no processo de ensino, pois há diversidade de jeitos de ser e de aprender. Isso impacta substancialmente o processo de ensino, porque a aprendizagem é a razão da existência e deve ser a matriz orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem.

A reflexão em destaque propõe chamamento à curiosidade e à postura epistemológica defendidas por Freire (1996), condições inerentes ao ato de conhecer e de ensinar, consideradas pressupostos balizadores para que o ato de conhecer se efetive, e apresenta tais posturas como cotransformadoras da compreensão da realidade do sujeito e suas singularidades. Freire (1992) diz, também, que o ato de ensinar e aprender são parte integrante da natureza da prática educativa e, em razão disso, reitera que a curiosidade epistemológica está ligada ao difícil e prazeroso ato de estudar.

Compreende-se, assim, que a partir da exigência, da organização e do compromisso político, o próprio processo de conhecimento vai se traduzindo em curiosidade, em movimento, tornando-se cada vez mais metodicamente rigoroso.

Até este momento explicitou-se o modo com que a instituição despertou para a demanda da formação continuada, se organizou e a assumiu. A análise pormenorizada dessas ações de formação continuada e seu impacto na aula universitária, sob a ótica dos docentes, serão apresentados mais adiante.

6.2 UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE (UNESC): UNIDADE B DO ESTUDO

Instituição de ensino superior, nascida no final dos anos de 1960, a UNESC apresenta-se e é reconhecida socialmente pelo seu vínculo com a comunidade local e regional e para além destas. De acordo com a apresentação do PDI (2009), é nascida e constituída na diversidade de forças, etnias, compromissos e esforços de mobilização. A Instituição mantém-se atenta aos desafios históricos, éticos e políticos que lhe impõem constantes tomadas de decisão. Essa universidade vem se fortalecendo e buscando adequar-se às exigências internas e externas de modo atento e responsável, centrada na qualidade e na excelência acadêmica, e

[...] é resultado de uma grande mobilização social, constituída em meados dos anos 1960, devido à ausência de uma instituição de ensino superior em Criciúma e região. A partir dela surgia, em 1968, a FUCRI (Fundação Educacional de Criciúma), criada pela lei municipal nº 697, no dia 22 de junho, como uma instituição pública não estatal, que se transformaria, no futuro, na mantenedora e no embrião da universidade. (PDI/UNESC, 2009/2013. p.14).

[...] situada em Criciúma, no Sul de Santa Catarina. O município sede abrange uma área de 236 km² e possui, aproximadamente, 188.233 habitantes¹. Em sua origem, contou com o trabalho fundamental de colonizadores europeus, com destaque para os italianos, alemães, poloneses e portugueses e, posteriormente, o negro, vindo de outras regiões do país. Essas etnias tiveram influência significativa no desenvolvimento, não só da cidade de Criciúma, mas também das demais que compõem o sul de Santa Catarina. (PDI/UNESC, 2009-2013, p.25).

Evidencia-se que “em sua fase inicial, a FUCRI - Fundação Educacional de Criciúma - priorizou a criação de cursos voltados para o Magistério, em razão da

carência de professores na região. Formou professores de Matemática, Ciências Biológicas, Desenho e Pedagogia”. (PDI/UNESC, 2009/2013. p.14).

Outros cursos [...] para atender as demandas da área empresarial, impulsionados pelo crescimento econômico da região em cada época. [...] passou por duas alterações estatutárias, em 1973 e em 1988, de acordo com a necessidade de atualização de seu mecanismo regulador, ganhando caráter de utilidade pública pelo Decreto Federal nº. 72454/73, pelo Decreto Estadual nº 4336/69 e pelo Decreto Municipal nº 723/69. (PDI/UNESC, 2009, p.14).

A priorização de cursos de formação inicial para o magistério explicita os propósitos de uma instituição que, mesmo valorizando a sua origem, mantém-se atenta às demandas e compromissos sociais da sua região, o que é típico de uma universidade comunitária.

Diferente do que ocorreu nos anos de 1970, em relação à educação básica, há, na contemporaneidade, uma diversidade de contradições impensáveis em décadas anteriores. Negar a evasão docente, o abandono da profissão, mesmo com todos os esforços empreendidos em prol dessa causa, significa negar os conflitos que traduzem a profissão, especialmente na educação básica. Subliminarmente, há um desconforto institucional em relação a essa fragilização.

Temos feito uma infinidade de esforços, mas, no entanto, há momentos que nos sentimos impotentes. Mobilizamos os nossos estudantes para a docência, mas conjuntamente, tudo joga contra. (G2B).

A universidade vê-se forçada a tomar decisões que implicam em sua sobrevivência enquanto instituição que depende quase exclusivamente da mensalidade paga pelo estudante para a sua manutenção. Apesar das contradições inerentes à área das humanidades, especialmente os cursos de licenciatura, o que se evidencia nos documentos e nas falas dos sujeitos colaboradores é um compromisso intenso com as unidades escolares da região, via projetos de extensão e pesquisa, colaborativamente pensados e materializados com o propósito de, ao refletir sobre a realidade, vislumbrar possibilidades concretas de mudança.

A universidade deve ser um espaço de criatividade, participação e reflexão. Precisamos das unidades escolares e dos professores, para refletirmos sobre o que fazemos, como fazemos e o que entendem que devemos fazer para ajudá-los. Assim como isso se faz necessário

com todos os profissionais e os seus campos de atuação. As práticas de extensão tem se constituído num caminho ímpar, pela regularidade e pela permanência das ações, crítico-reflexivas. (G3B).

A UNESCO, Inserida na região Sul do Estado, região que sofreu e sofre graves impactos ambientais em decorrência da extração do carvão mineral, destaca-se pelo compromisso de, por meio da ciência, contribuir para a recuperação das áreas degradadas, atuando no ensino, pesquisa e extensão. Segundo Filho e Virtuoso (2009), seus mais de quarenta anos de trajetória a credenciam a apresentar-se como uma instituição que venceu muitas etapas em busca da consolidação de sua missão: “Educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente e da vida”.

Antes de tornar-se efetivamente universidade, reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), a Fucri chegou a manter quatro unidades de ensino - Faciecri (Faculdade de Ciências e Educação de Criciúma), Esede (Escola Superior de Educação Física e Desporto), Escca (Escola Superior de Ciências Contábeis) e Estec (Escola Superior de Tecnologia). Em 1991, houve a unificação regimental das faculdades que passaram a integrar a Unifacri (União das Faculdades de Criciúma). Esta etapa desencadeou definitivamente o processo de transformação universitária com a constituição, em 1993, da comissão de acompanhamento pelo CEE. (PDI/UNESCO/2009/2013,p.14).

Aprovada como Universidade pelo Conselho Estadual de Educação em 3 de junho de 1997, continuou mantida da FUCRI, criada pela Lei n. 697, de 22 de junho de 1968, com cursos voltados para o magistério e às demandas empresariais. Como toda a região interiorana, desassistida pelo poder público federal e estadual, respaldada pela legislação vigente, obteve, durante as várias décadas de existência, respaldo da comunidade através de suas forças vivas.

Com sede na cidade de Criciúma (SC), a hoje Universidade do Extremo Sul Catarinense de Criciúma – UNESCO, e seu *Campi* em Araranguá e Extensões em Turvo, Orleães e Urussanga, integra-se a toda a região Sul do estado de Santa Catarina. Essa Instituição destaca-se na região de inserção pelo compromisso com as questões ambientais, da saúde, da educação, das engenharias. Diferencia-se, também,

[...] pela participação efetiva de acadêmicos, professores e funcionários em seus processos decisórios tem sido um aspecto relevante na vida da instituição, tanto que a Universidade realiza eleições diretas para a Reitoria e as coordenações dos vários cursos, promovendo a gestão compartilhada,

para a qual a promoção de processo democrático torna-se imprescindível. (MILIOLI FILHO e VIRTUOSO, 2009, p.388-389).

A prática participativa e democrática lhe confere interna e externamente legitimidade social, prerrogativa que advém das respostas que a comunidade lhe dá ao participar ativamente dos seus ordenamentos, conselhos representativos e demais possibilidades como universidade comunitária.

Em seus ordenamentos também consta a descrição de uma trajetória de mais de duas décadas de compromissos com a docência na educação superior, explicitada na resolução que instituiu, no ano de 2010, o Núcleo de Pedagogia Universitária (NEP). Na justificativa dessa implantação consta que, “[...] sendo a pedagogia universitária um campo que estuda e pesquisa a formação docente do professor universitário, sua constituição implica em reconfigurar os processos de ensinar, aprender e avaliar na educação superior” (RESOLUÇÃO 10/2010/CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO/UNESC). Nesse movimento histórico há deferência aos programas de avaliação institucional iniciados pelo MEC/SESU/1994, por exemplo, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), assumido pela instituição como um compromisso político interno e externo semelhante como Programa de Avaliação Institucional da Universidade (PAIU).

Acessar aos compromissos institucionais empreendidos para com a qualificação da docência na educação básica e docência como exercício profissional para a educação superior significa, de acordo com a coordenadora pedagógica do Núcleo de Pedagogia Universitária (2010), “[...] fazer exercícios de persistência, marcados por reflexões, sobre e a partir da própria prática”. A formação pedagógica inicial, continuada e/ou em serviço nessa Instituição, foi desenvolvida em diferentes formatos, o que proporcionou diferentes resultados, dentre os quais o que propiciou e propicia redimensionamentos constantes, semelhante ao descrito anteriormente: a constituição do Núcleo de Pedagogia Universitária.

Dada a realidade que inquieta, para gestores, coordenadores de unidades, núcleos de estudo, professores e, por extensão, estudantes, o ato de refletir sobre o instituído como cultura pedagógica significou debruçar-me sobre os compromissos pró-construtores da política ou práticas de formação continuada institucional. Entre os desafios constantes nos documentos, flui, com certa insistência, a necessidade

de adequações organizacionais e estruturais da universidade, em decorrência da proliferação de novas instituições de ensino superior particulares e públicas na região.

Disposta a buscar sua sustentabilidade para cumprir o papel de universidade comunitária, a Unesc, também implementou a partir de 2005, uma reforma acadêmico-administrativa, promovendo mudanças significativas em seu organograma. Um dos marcos da iniciativa foi agrupar os seus 32 cursos em quatro unidades acadêmicas (UNAs) – Ciências da Saúde; Ciências, Engenharias e Tecnologias; Humanidades, Ciências e Educação e Ciências Sociais e Aplicadas. Com a nova estrutura acadêmica, buscou-se promover maior diálogo entre as áreas, com ênfase na aproximação entre ensino, pesquisa e extensão para que tornem efetivamente indissociáveis. (MILIOLI FILHO e VIRTUOSO, 2009, p.387).

A ancoragem institucional ocorreu por meio das diretrizes e decisões estratégicas que emanam da sua missão, visão e princípios estratégicos, descritos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UNESC, 2009, p.15). Quanto à missão, visa:

Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e sustentabilidade do ambiente de vida. (PDI/UNESC/2009).

E deseja

ser reconhecida como uma Universidade Comunitária, de excelência na formação profissional e ética do cidadão, na produção de conhecimentos científicos e tecnológicos, com compromisso socioambiental. (PDI/UNESC/2009).

Os seus princípios institucionais estão organizados em quatro eixos norteadores, definidos como estratégias institucionais:

1. Qualidade da Educação (Pesquisa, ensino e extensão) e dos demais serviços prestados pela instituição;
2. Sustentabilidade Financeira da instituição;
3. Desenvolvimento Humano;
4. Melhoria da Gestão institucional. (PDI/UNESC/2009).

De acordo com o PDI, esta universidade, a UNESC, está organizada em áreas de atuação denominadas Unidades Acadêmicas - (UNAS), envolvendo cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, alocados em quadro Unidades Acadêmicas (UNAs): Ciências, Engenharias e Tecnologias – (CET);

Ciências Sociais Aplicadas – (CSA); Humanidades, Ciências e Educação – (HCE); Ciências da Saúde – (SAL).

A organização institucional, ancorada em um processo de reforma da estrutura pensada e materializada pela instituição, explicita uma série de propósitos, dentre os quais se evidencia a agilidade, a dinâmica e a organização dos processos acadêmicos, considerando-se os desafios circunstanciais vividos pela universidade.

A missão, ancorada nas dimensões universitárias — ensino, pesquisa e extensão —, respaldada pelo compromisso do reconhecimento como universidade comunitária, voltada às suas especificidades e compromissos políticos, explicita um cenário político econômico que lhe impõe sustentabilidade, guiada pelos indicadores definidos pelo mercado.

A ação estratégica na revisão do PDI/UNESC (2008), publicado em 2009, em relação ao ensino de graduação, é a de “[...] desenvolver continuamente a qualidade do ensino, estabelecendo parâmetros de qualidade” (p.15). Evidencia-se um esforço amplo para atender as exigências e as demandas do mercado, tangencialmente ancoradas na qualidade de ensino.

Em relação à caracterização do momento histórico, econômico, ético e político, apontado como marco situacional, no PDI/2009/2013, (p.18), consta:

Estamos vivendo um tempo de muitas turbulências, em que valores são confundidos, interesses pessoais são negociados e sobrepõem-se à necessidade do coletivo. Tal situação contribui para o aumento da violência, da ganância e da falta de humanidade. A sociedade está organizada de tal forma que não há estrutura adequada para a construção do cidadão consciente-crítico. Movimentos religiosos estão em conflito declarado na busca de espaços de poder. Da mesma forma, relações se estabelecem no mundo da política partidária refletindo atitudes que descaracterizam a decência, a honestidade, a ética. Esses fatos contribuem para que as pessoas, cada vez mais, sintam-se desorientadas e descrentes da possibilidade de melhoria de mudança social. Há certa desconfiança por parte de muitos em relação à verdade, pela falta de transparência em vários segmentos da sociedade e também pela diversidade de informações e avanços tecnológicos.

A caracterização introdutória do documento tipifica o movimento que transversaliza a relação da sociedade, demandando reflexões urgentes da universidade sobre o impacto do descrito nas decisões institucionais exigidas da universidade pela própria sociedade.

No que se refere à educação, há preocupação dos órgãos governamentais em atender exigências internacionais de aumentar o índice de escolaridade e diminuir o analfabetismo. Com isso, o processo é feito de qualquer forma, sem preocupação com a qualidade. Busca-se o aumento de estatística e não o resgate da cidadania, a elevação da qualidade de vida dos sujeitos. (PDI/UNESC-2009-2013, p.19).

Presente e atenta a esse cenário contraditório, a instituição propõe-se contribuir, avançando para além das estatísticas, ao revelar-se sensível ao descaso para com a educação básica e seus professores, apresentando-se como copartícipe e corresponsável nesse processo de qualificação desejado pela sociedade, refletindo sobre seu próprio fazer: “da mesma forma, a Universidade [também] não está sendo o palco privilegiado para discussões políticas, econômicas, sociais e pedagógicas. As discussões acadêmicas ainda estão restritas ao espaço [...] da academia”. (PDI/UNESC, 2009, p.19).

Ao apresentar-se e ao assumir-se como uma universidade proativa, atenta às necessidades sociais, evidencia ser a educação básica um dos seus focos de atuação social com intuito de dirimir o fosso existente entre educação básica e educação superior. Destaca sua ocupação com a qualidade de ensino, apresenta a gestão democrática e participativa²² (como seus diferenciais). Dessa forma, caracteriza-se como

[...] uma Universidade em que o processo de ensino-aprendizagem seja comprometido com os valores humanos essenciais já mencionados, visando ao bem-estar da comunidade e à melhoria da qualidade de vida do ser humano, com investimento em projetos tecnológicos para resolver problemas essenciais relativos à sobrevivência da vida do homem e do planeta, desenvolvendo programas sociais que possibilitem a inclusão de todos, oportunizando-lhe a participação no crescimento e desenvolvimento regional. (PDI/UNESC, 2009-2013, 2009, p.23).

A UNESCO, em decorrência da sua origem e propósitos, explicita, em seus documentos, particularmente no PDI, sua articulação com as dimensões que a tornam universidade. Por meio das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, busca excelência na formação integral do cidadão; universalidade de campos de conhecimento; flexibilidade de métodos e concepções pedagógicas; equilíbrio nas dimensões acadêmicas; Inserção na comunidade. (CRICIUMA/PDI/2009/2013).

²² A gestão democrática é uma prerrogativa institucional, garantida nos ordenamentos legais, com eleições diretas para dirigentes e participação colegiada e representativa.

6.2.1 Constituição do Núcleo de Pedagogia Universitária (NEP)

Ao se registrar a história do atual Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC destaca-se que sua dinâmica de organização pedagógica institucional foi subsidiada, inicialmente, pelos resultados da avaliação institucional do ano de 1997. Nesses resultados, foram constatadas fragilidades na prática docente, principalmente quanto às habilidades didático-pedagógicas necessárias ao exercício dessa profissão.

Conforme se depreende do PDI/UNESC (2009/2013), a reflexão e as análises demandadas possibilitaram compreender que as atitudes, as habilidades e/ou saberes inerentes ao fazer docente, na maioria das vezes são portadoras de conotações valorativas que não correspondem ao que demanda a instituição para os seus sujeitos. Isto posto, permite que se indague sobre os elementos éticos que perpassam as práticas educativas no exercício da profissão docente. Na maioria das vezes, as opções metodológicas, epistemológicas e ou teóricas explicitam opções pessoais, em alguns casos contrárias à intenção da instituição. Em razão disso, possibilitar estudos sobre as opções ético-políticas da docência tornou-se um imperativo institucional para as unidades e para os professores ingressantes.

De acordo com o PDI/UNESC (2009/2013, p.137), constam, como programas especiais de formação pedagógica para esta instituição, o Programa de Formação Continuada dos Professores da UNESC, implantado em 1998, o qual tinha por objetivo

[...] constituir-se num espaço sistemático de reflexão dos professores e coordenadores de cursos sobre suas práticas docentes na universidade, promovendo o aperfeiçoamento das habilidades técnico-administrativo-pedagógicas, de modo a alcançar o enriquecimento das relações humanas e do processo ensino-aprendizagem, com base nos princípios filosóficos e éticos defendidos pela instituição.

Atualmente, compõem o esforço formativo proposto: o Programa de Formação Continuada Geral (PFCG) — espaço de estudo e reflexão pedagógica por meio de conferências, seminários, minicursos, oficinas, etc., ofertado a todos os docentes nos períodos de recesso escolar; o Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-contratados (PFCDRC) — espaço de estudo e reflexão, destinado aos professores ingressantes no corpo docente da UNESC, visando a proporcionar-lhes inserção acolhedora e compreensiva na dinâmica da universidade,

por meio de palestras, minicursos, seminários, etc., no decorrer do semestre de sua contratação. Ambos são coordenados pela Pró-Reitoria de Ensino Graduação; o Programa de Formação Continuada Específico (CPFCE) — coordenado pelas Unidades Acadêmicas, constituiu-se em um espaço de formação organizado com base nas necessidades pedagógicas da UNA ou de seus cursos em particular, utilizando palestras, reuniões, minicursos, entre outras estratégias. A formação dos docentes, quanto ao uso das novas tecnologias em educação, é realizada constantemente pelo Setor de Educação a Distância (SEAD).

Ao assumir as três frentes formativas em destaque, a instituição assume o compromisso legal, expresso na LDB, que lhe atribui essa competência. Assumir e reconhecer que a docência possui um espaço lugar, um conteúdo, com saberes específicos, significa, sobremaneira, adensar os pressupostos da Pedagogia Universitária que emergem como um campo do saber, um processo de construção, cuja universidade é corresponsável.

Entendemos que é fundamental promovermos a reflexão sobre a própria prática, sobre o exercício profissional da docência. Enquanto gestora [...] penso que é possível avançar, quando o professor se autoavalia, quando se é avaliado.[...]. O problema é que também temos professores que não aceitam a avaliação, mas que avaliam [...] ele tem dificuldades, [...],aliás, todos nós temos dificuldade em aceitar as próprias limitações. [...]. A gente pegou os dados da avaliação institucional e ali estão evidenciadas as fragilidades, [...] Mas daí ao dialogarmos com os coordenadores de cursos, com os diretores das unidades acadêmicas [...] chegamos a conclusão que estas demandas vem sendo trabalhadas na parte específica. Observamos a pesquisa por exemplo [...] fizemos todo um esforço interno da discutir o projeto de pesquisa, as metodologias, as tipologias de pesquisa, os encaminhamentos ao comitê de ética, etc. Isso tudo foi feito, porém nos deparamos também com a não efetividade deste fazer. Nos damos conta que há questões que implicam e ou estão implicadas na compreensão, na elaboração individual das incursões formativas feitas. (G2B).

Na fala de G2B há alguns aspectos que merecem atenção: o primeiro deles tem a ver com a avaliação e com a autoavaliação. “O processo de (re)significação da avaliação, em todas as suas dimensões, depende do compromisso de seus agentes, sejam os órgãos institucionais, seja o educador em sala de aula [...]” (MENDES, 2005, p.180). Outro aspecto procede da leitura da avaliação, apresentada como instrumento de tomada de decisão, “instrumento pedagógico e não como acerto de contas”. (MORETO, 2001). Além dos aspectos inerentes e relativos à avaliação interna e externa, há o esforço de autoavaliação sinalizado na

efetividade ou não das ações desenvolvidas nas áreas específicas que corresponsabiliza os envolvidos.

Outro indicativo que merece apreço refere-se ao esforço empreendido pela instituição no que se refere à adesão dos professores às práticas e à política institucional de formação continuada. Os gestores G1B, G2B, G3B dão destaque aos diferentes esforços e alternativas empregadas para obter a adesão e a mobilização dos professores para a participação, no entanto, continuam a indagar-se sobre qual a melhor forma para este fazer, de modo a obter participação efetiva. Embora esse não seja, nem será um processo fácil, diante da dificuldade de mobilização e adesão significativa dos professores nas ações institucionais, merece destaque a fala de um gestor, colaborador deste estudo.

Eu não tenho dúvidas, nossa grande preocupação é elevar a qualidade de ensino chegar a excelência. (Excelência entendida como sucesso na aprendizagem dos estudantes) Num lugar desejado pela instituição, pela sociedade, avançar o máximo na qualidade de ensino que é ministrado na instituição focado na formação pessoal profissional, enfim eu não tenho dúvida, eu acredito que os alunos quando adentram a universidade com 17, 18 anos, eles tem quatro cinco anos para se tornar um profissional competente; **o professor também quando entra na instituição ele tem que percorrer fazer um caminho, um caminho de formação de formação pedagógica profissional** para ser professor, porque ele é formado em diversas áreas do conhecimento, **ele não é formado para ser professor**, ele não tem uma formação pedagógica, ele não tem uma formação instrumental que lhe dê condições para conhecer os conceitos da educação e conhecer as concepções de aprendizagem, de ensino metodologias, estratégias. Ele não teve essa discussão durante sua formação e ele precisa ter por parte da instituição e **essa formação precisa ser feita pela instituição**, a instituição que o chama que o tem como professor, que o tem como profissional da educação. Ele vai se tornar profissional da educação ela vai formar outros profissionais, então a gente precisa oportunizar esta formação. E assim todo o investimento é no sentido dele melhorar e assumir uma outra condição, também de professor não só a de profissional de outra área que ele já é. (G1B). (Grifos nossos).

Na fala de G1B, constam: a projeção institucional de excelência na aprendizagem dos estudantes; a necessidade de um percurso temporal coletivo e individual destinado aos professores para que façam as elaborações necessárias à profissão docente; a confirmação de que os saberes do ensino são especificidades da profissão docente e que este é um compromisso institucional; a formação necessária ao professor, de modo que ele se reconheça e se assuma como tal.

Há outros desafios, além desses, de acordo com Zabalza (2004, p.56-57): “[...] a enorme explosão de informações e conhecimentos; as novas fórmulas organizacionais das empresas e do mercado de trabalho; os novos recursos

técnicos disponíveis e as novas sensibilidades e novos compromissos com os valores”.

Em atenção ao que propõe Zabalza (2004), a formação contínua e/ou continuada “constituiu-se um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos” (p. 53). Esse processo formativo é reconhecido e valorizado pela própria instituição.

[...] a formação continuada na nossa universidade, existe desde sua origem. “Sem exceção todos os meses de fevereiro e julho tivemos formação continuada. Essa formação sempre esteve ancorada nas necessidades pessoais e institucionais. Trata-se de um processo de reflexão teórico/prática balizado por desafios, contradições, possibilidades. (G3B).

Os esforços formativos, materializados em diferentes perspectivas e opções metodológicas, ora são valorizados ora são questionados.

Inicialmente identificadas as necessidades matriciais²³, levantávamos as necessidades mais urgentes na universidade e trazíamos palestrantes de renome de fora da universidade para trabalhar conosco, para contribuir no processo reflexão desejado. Gradativamente fomos mudando, vez que com as grandes palestras até conseguíamos mobilizar os professores, no entanto, dias após a mobilização reflexiva efetuada, isso desaparecia no ar! (G3B).

O que comparece subliminarmente nessa fala é a materialização de um chamamento feito por Freire (1999) sobre a importância da prática para ajudar a refletir sobre o que se faz, como se o faz e a significação desse fazer. Esse exercício de reflexão sobre a prática reforça a afirmação de Mello, et al (2005, p. 403): “este espaço de formação possibilita aos professores compreender que é essencial pensar a sala de aula como um lugar de crítica, de dialogicidade de criatividade , e que para isso o professor deve ser um profissional que [...] lê, experimenta[...] em um processo de ação-reflexão-ação”.

Iniciamos nos últimos anos outro movimento. Continuamos trazendo palestrante externo, com pesquisas e conhecimentos reconhecidos pela comunidade científica sobre a temática, para palestra no primeiro dia. No dia seguinte (considerando que normalmente definimos três ou quatro dias), passamos a discutir o impacto das discussões teóricas trazidas em pequenos grupos, organizados nas UNAs. Para olhar para a própria área/organização, à luz do que fora discutido anteriormente, de modo que o proposto pudesse fazer sentido para os desafios e necessidades institucionais/locais. (G2B).

²³ Citadas como necessidades mais fortes, geradoras de tomada de decisão e compromissos institucionais.

Esse esforço citado por G2B é respaldado por Imbernón (2000, p.55) quando enfatiza que “uma formação deve propor um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores”. O gestor assim especifica:

Nos outros dias buscamos construir alternativas de intervenção para as demandas identificadas, dando sequência com as reuniões por curso/colegiado, organizadas por eles e entre eles. (G3B).

Em relação ao diálogo entre os pares, Freire e Guimarães (2000) destacam a importância do aprender com a própria história, com as interlocuções acerca dos saberes necessários à prática educativa, apontando como caminho a curiosidade epistemológica, acompanhada pelo rigor metodológico e a disciplina intelectual.

Vale ressaltar que os esforços em destaque vêm gestando perspectivas de formação como vivências de curiosidade epistemológica. Indagar e indagar-se sobre a própria prática, à luz de referenciais teóricos, é um desafio de autoconsciência, relativa aos saberes em construção também coconstrutores de novos saberes, conforme se depreende da fala de G2B:

O que se observa, é um compromisso com os desafios conjunturais: ‘Queremos formar grupos pequenos que o professor reflita sobre sua própria prática, que estude discuta textos e apresente no final um resultado na sua prática, que interfira na sua prática imediatamente. Por exemplo, se é avaliação, se é relação ao professor aluno, se é planejamento de ensino que ele apresente uma possibilidade de mudança na sua prática pedagógica. (G2B).

Segundo Zabalza (2004, p.53), “partindo da nova ideia de que as pessoas se formam ao longo da vida, um novo marco de condições foi se configurando [...] para o desenvolvimento da formação”. Para as condições pensadas e materializadas, o autor chama a atenção por serem essas condições matriciadas como exigências típicas do novo desenvolvimento social e econômico, e que os primeiros a manifestar-se sobre a necessidade da formação continuada foram os sistemas produtivos. De que modo a universidade se posiciona e que atitude toma diante da exigência da formação continuada e seus desdobramentos? Faz toda a diferença: atender as demandas da cidadania e/ou do mercado, por exemplo! Outro aspecto que o autor pontua procede “[...] da vulnerabilidade da própria ideia de formação. Todos discutem a formação, mas nem sempre é feita uma reflexão adequada para o

seu verdadeiro significado” (p.53). Ou seja, não se pode perder de vista, a natureza, as condições e contexto de aplicação da formação continuada em análise.

Nesse sentido, a fala de um gestor possibilita pensar sobre o papel da universidade por meio da formação continuada para os docentes. Entre os desafios a serem assumidos pela universidade e pelo professor, em relação aos compromissos com a aprendizagem dos estudantes universitários, está o compromisso com a aprendizagem, função precípua do ensino. Dessa forma, quando se fala sobre os compromissos citados fala-se de uma instituição e/ou, no máximo, de algumas instituições atentas à missão a que se propõem.

O programa de formação continuada faz parte uma política do ensino de graduação. A gente precisa fortalecer a formação continuada no sentido de constituir um processo de reflexão sobre a própria prática e as teorias que lhe dão sustentação. Então é isso que a gente está tentando agora. Tivemos já vários formatos tínhamos a formação vinculada à Diretoria de graduação, depois passamos para a Pro Reitoria de Graduação a qual quem cuidava deste processo. Depois para o setor que cuidava da formação continuada e atualmente constituídos o Núcleo da Pedagogia Universitária que trabalha e discute a formação continuada. (G2B).

A ancoragem e a constituição do NEP decorre de diálogo e de experiências similares desenvolvidas, e em desenvolvimento, em universidades gaúchas, em decorrência da inserção de profissionais dessa instituição em programas de doutoramento e de outras inserções profissionais vinculados à instituição. Essa dinâmica da troca entre as instituições no processo de formação continuada tem legitimidade, conforme afirma Zabalza (2004, p.65):

Enfim, estamos diante de um leque de possibilidades de qualificação das universidades como instituições formativas, onde a formação já não é algo que acontece “entre paredes”, estando limitada a um espaço e um tempo concretos. A posição e a missão da universidade no contexto da “sociedade do conhecimento”(ou seja, de uma sociedade em que é preciso se manter sempre disposto ao aprendizado para poder preservar um certo nível de qualidade de vida) adquire uma orientação bem diferente: é uma universidade menos autossuficiente, mais preparada para consolidar as bases do conhecimento do que em desenvolvê-lo por completo, mais comprometida com o desenvolvimento das possibilidades reais de cada sujeito do que em levar até o fim um processo seletivo do qual só seguem adiante os mais capacitados ou os melhores adaptados.

Em decorrência dos desafios que cercam as teorias pedagógicas, independente das correntes teóricas a que são afiliadas na atualidade, o estudante é o protagonista que, entre outras questões, desestabiliza certezas históricas

convencionadas na e pela universidade. Isso põe a universidade em movimento, exigindo reflexões teórico-práticas, entre as quais as que cercam os processos formativos em análise.

Formar grupos pequenos para que o professor reflita sobre sua própria prática. Estude, discuta textos e apresente no final um exercício desta natureza, para inferir sobre sua prática. Por exemplo, se o problema é avaliação, se é relação professor aluno, se é planejamento de ensino que ele, refletindo junto aos seus pares apresente uma possibilidade de mudança na sua prática pedagógica. A gente está entendendo que isso funcionaria bem mais que nos ficarmos oferecendo sempre uma atividade para que ele participe. Isso não significa que não mantenhamos as conferências gerais sobre as temáticas. Uma coisa não invalida a outra. Mas agora estamos organizando com base nos dados da avaliação institucional e das demandas das Unidades Acadêmicas²⁴ pequenos grupos: de sete, oito, dez professores porque a ideia do Núcleo, é que os professores estudem, não é que fique alguém oferecendo palestras e conferências. A ideia é eles mesmos estudarem textos e discutirem seus planejamentos suas experiências e formatar na sua prática pedagógica um diferencial no nesta formação. (G2B).

Negar a história, seus fazeres e implicações é, no mínimo, um equivoco. O que parece emergir como possibilidade é a adoção de um paradigma de conhecimento, ancorado na proposição de Santos (1987), o qual considera necessário um “conhecimento prudente para uma vida decente”. Nessa perspectiva, assume-se que todo o conhecimento científico natural é científico social; é total e local, é autoconhecimento, e só tem sentido quando se transforma em vida e em vida cidadã, com dignidade e justiça social.

Nessa perspectiva,

[...] o movimento da profissionalização da docência não é só ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características do contexto do exercício da atividade docente. A profissionalização coloca a formação docente em um outro “patamar” o que nós consideramos como “modelo emergente de formação”. (RAMALHO, NUÑES, GAUTHIER, 2004, p.20).

Transitar entre a profissionalidade (processo interno)²⁵ e a profissionalização (processo externo), segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), significa fazê-lo a partir de duas dimensões, transitando em um movimento de busca dos

²⁴ Unidades Acadêmicas – Estruturas organizacionais.

²⁵ Dimensões discutidas em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004).

conhecimentos necessários para o desempenho das atividades docentes (interno) e o reconhecimento do status político da profissão junto a categoria (externo).

Nesse status político, a Instituição B buscou e busca dar legitimidade ao processo formativo entre os pares, através da criação do NEP, comprometido com a consolidação e o fortalecimento das políticas de ensino, pesquisa e extensão. São seus princípios norteadores:

Formação pedagógico-profissional do docente, a partir de suas necessidades.
 Melhoria do processo-ensino aprendizagem.
 Promoção da autonomia do processo de aprendizagem dos estudantes;
 Socialização dos saberes/concepções/metodológicas dos cursos.
 Articulação PPP dos cursos ao PPP institucional e ao PDI.
 Integração do Núcleo Docente Estruturante – NDE – dos cursos de graduação.
 Inserção da modalidade de EAD, na educação superior.
 Fortalecimento do uso das tecnologias da informação e da comunicação na Educação Superior.
 Utilização dos resultados da avaliação institucional para melhorar a qualidade de ensino.
 Ampliação das práticas e políticas de atenção ao estudante.
 Melhoria do desempenho dos cursos nas avaliações externas.
 Excelência no ensino de graduação. (RESOLUÇÃO 02/2010, p.2).

Considerando-se os princípios destacados, de acordo com a Resolução 02/2010, de 20 de maio de 2010, no item 2, o que se evidencia é um processo de formação continuada, marcado pela escuta das necessidades do profissional, pela promoção da autonomia dos estudantes, pela explicitação da concepção dos cursos de graduação e sua articulação teórico-metodológica coerente com o proposto, pela sintonia entre o que se propõe documentalmente e o que se realiza, pela integração horizontal e vertical do que matrícia o curso, pela inserção das novas tecnologias da informação e comunicação, pela leitura atenta dos resultados da avaliação institucional, enfim, pela busca da excelência acadêmica, subliminarmente e de forma explícita, descrita nos compromissos com o estudante e com o professor da instituição.

Outro aspecto interessante presente nessa resolução de constituição do NEP decorre da composição dos integrantes do Núcleo. Integrarão o NEP UNESC: a) a Pró-Reitoria de Graduação; b) um coordenador de extensão e um de pesquisa das UNA, indicado pela PROPEX; c) coordenador de ensino de cada Unidade

Acadêmica; d) coordenador do Setor de Avaliação Institucional; e) coordenador do Setor de Educação à Distância; f) coordenador do Setor de Estágios; g) coordenador da Coordenadoria de Políticas de Atenção aos Estudantes – CPAE; h) gerente do Departamento de Desenvolvimento Humano. Evidencia-se, portanto, que a constituição do NEP procede de um ordenamento formal, de uma atribuição funcional de quem assume as funções citadas no organograma da universidade.

Em relação à constituição e materialização dos propósitos políticos explicitados em relação à docência faz-se alguns destaques: a decisão política da constituição é louvável, pois a instituição assume e dá importância a esse processo. Por outro lado, a sensibilidade à docência não ocorre por decreto; nasce da interlocução com os pares, da pesquisa, da produção, da adesão à docência. Aqui se ousa formular outra indagação: De que modo os docentes que compõem as equipes pedagógicas das universidades se legitimam nessas funções/atribuições, junto aos seus pares?

Impactada pelos desafios da avaliação institucional e pelos movimentos internos provocados, em decorrência do processo de mercantilização da educação superior, a instituição foi atribuindo centralidade ao processo de formação continuada, buscando, de forma compartilhada junto aos seus pares, construir alternativas permanentes. Tomou para si a formação continuada atenta ao seu projeto pedagógico, aos desafios conjunturais; assumiu o professor ingressante de modo que este construísse identidade institucional e compartilhou com os gestores das Unidades Acadêmicas e seus professores as singularidades da área e seus desafios.

6.3 SIGNIFICAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS

Em relação aos desafios e sentidos atribuídos à formação inicial e à continuada faz-se necessário retomar o destaque feito por Peter Ducker (1993), de que se está vivendo a e na “sociedade do conhecimento”. Sociedade essa que, de acordo com Hargreaves (2005), constituiu-se também na “era da insegurança”. Nessa perspectiva estamos imersos em paradoxos. Parte-se desta paradoxalidade para se refletir sobre o modo com que as mudanças impactam e/ou têm impactado a vida dos sujeitos, gestores, professores, estudantes e funcionários da

universidade, e da sociedade em geral, que faz a instituição e as suas escolhas serem o que são.

Zabalza (2004) chama a atenção para todas as dimensões do desenvolvimento humano; trata das exigências/demandas provenientes do mundo social, do trabalho, dentre outros, e dos sistemas de apoio, do respeito às individualidades, dos seus recursos e autonomia, do protagonismo necessário à própria aprendizagem; dos conteúdos acadêmicos e conteúdos vida; da formação para além da pressão: desenvolvimento pessoal, autoestima e dignidade humana. Nessa contenda, destaca que a formação contínua “não é um slogan vinculado ao neoliberalismo, orientado para a pressão adaptativa sobre os futuros profissionais, [...] seu sentido transcende [...] situam-se no compromisso com o desenvolvimento constante das pessoas [...]”. (p.55).

Nessa perspectiva, entre os maiores desafios, contradições e/ou possibilidades que perpassam os processos de formação continuada, estão os que procedem da forma como esta se origina e/ou é definida/apresentada nas instituições. Se decisão política de *outrem*, ou se uma decisão compartilhada entre os pares, a modalidade de definição da demanda traduz-se em diferentes significações.

Constam, neste item, reflexões teóricas a partir de elementos empiricamente identificados que corroboram a caracterização dos processos formativos em análise, assumindo o que consta como desafio na Pedagogia Universitária no contexto brasileiro, sinalizados por Leite (2003): a diversidade de instituições de educação superior, a ausência de programas de formação docente continuados, e as pressões curriculares, demandadas pelo mundo do trabalho, trazidas pelos processos de avaliação.

A análise documental e as entrevistas realizadas possibilitam destacar alguns indicadores analíticos investigados e a seguir apresentados.

6.3.1 Fidelidade ao Projeto Institucional

A fidelidade ao projeto em ambas as Instituições extrapola o dito e o escrito, aparece e desaparece, é vivida e percebida. Por nascerem da ausência do Estado,

as universidades comunitárias, às vezes, se confundem com ele. “Neste sentido é fundamental entender estas instituições como um esforço da comunidade local para construir espaços alternativos ao ensino superior público, ainda que mantido pelas mensalidades dos acadêmicos”. (CHAPECÓ, CPA, 2007, p.26).

O processo de mudança econômico-social proveniente de alterações exigidas pelo mundo do trabalho, declaram Moraes (2001) e Dourado et al. (2003), impôs à universidade desafios que objetivaram convertê-la em “negócio” altamente lucrativo. Esse movimento de natureza privada e competitiva atingiu o modelo comunitário em sua sustentabilidade cuja manutenção é privada. Ao forjar alternativas mais rápidas, mais flexíveis, adequadas às demandas imediatas e com menor custo, o movimento impôs redimensionamentos, os quais foram assumidos de diferentes maneiras e perspectivas.

O comunitário pode ser entendido como um espaço ambíguo não só pelas distinções entre as (universidades) confessionais e não confessionais, mas por não se identificar com as instituições públicas e tampouco com as estritamente particulares, ao mesmo tempo em que alguns elementos presentes nestes dois segmentos: público estatal (pesquisa) e particular (pagamento de mensalidades), estão presentes também no comunitário, evidenciando sua heterogeneidade. (COSSIO, 2008, p.67).

Marcadas pela heterogeneidade e salvaguardadas suas especificidades, as universidades comunitárias precisam ser pesquisadas, a fim de que se compreendam as tessituras de sua origem, as marcas e os vínculos de cada instituição, e a função social que exercem em suas regiões de origem e entorno.

Em relação ao objeto de estudo e suas interfaces, os dados empíricos desta investigação sinalizam a multiplicidade de esforços de qualificação docente e discente que busca dar ‘respostas’ às exigências contemporâneas, sem, contudo, descaracterizar-se enquanto instituição comunitária atenta às necessidades da comunidade, à qualidade acadêmica e à cidadania apregoada.

Como tendência, pode-se afirmar que houve acentuação da natureza privada dessas IES e a busca de identidade singular diante da concorrência. [...]. Há, poder-se-ia afirmar, a busca de uma pretendida vocação regional e de uma cultura institucional vazadas nos valores da localidade, no âmbito do suposto cenário universal da educação superior. (SILVA JR; SGUISSARDI, 2000, p.172).

São duas instituições comunitárias, nascidas de demandas sociais, sob o apoio e a mobilização das lideranças locais e regionais. Situadas em regiões com realidades e problemas sociais distintos, a instituição A, situada em uma região de agroindústrias, cujos modelo trabalhista e organizacional, traduz-se em práticas neo-escravistas. A Instituição B é marcada por graves problemas ambientais decorrentes da extração do carvão mineral.

Observa-se que em ambos os casos o esforço de fidelidade ao projeto traduz-se no fortalecimento das práticas e processos de participação e escuta da comunidade, explicitando o que fazem, como fazem e o que tencionam fazer, trazendo a comunidade para dentro da universidade, criando o sentimento de pertença. Ambas as instituições assumem a formação inicial e continuada na educação básica, como compromisso político com suas regiões de origem. Essas incursões se tornaram compromissos históricos junto ao poder público local, regional e estadual para pensar e fazer a docência, possibilitando que a universidade se repensasse, sem descuidar-se dos diferentes saberes, fazeres e conhecimentos necessários à docência na educação superior.

Os processos de avaliação institucional explicitaram fragilidades, em decorrência dos desafios que se fizeram presentes, sinalizados pelo olhar interno e externo antes silenciado. Os programas de avaliação institucional passaram a explicitar dados que justificam o estudo sobre a docência na educação superior. As Instituições investiram na formação de seus docentes em nível de mestrado e doutorado e instituíram, de forma sistemática, a formação continuada para a docência na educação superior.

Merecem destaque alguns precursores que estão presentes nos programas de formação continuada de ambas as instituições analisadas: a formação cidadã, a prática do diálogo como estratégia de relação interna e externa da universidade com a comunidade, a gestão democrática e participativa, o comprometimento e o vínculo com os movimentos sociais, a presença da avaliação como instrumento pedagógico e de tomada de decisão.

6.3.2 Formação para a Docência: da educação básica à educação superior

As Instituições investigadas, cada uma ao seu tempo, e a partir de suas peculiaridades, despertaram para a necessidade da formação continuada na educação superior desde o seu vínculo com a Educação Básica. Depreende-se dos dados obtidos a existência do que se denomina, aqui, de “sensibilidade” para com a formação pedagógica, para com a docência como profissão cujos saberes pertencem a um campo do conhecimento em construção, em busca de consolidação.

Contudo, observa-se que em passado recente, no dizer de Bordas (2005, p.3), “[...] sempre foi escasso o valor atribuído aos saberes ligados ao ensinar na universidade [...]”, no entanto, na atualidade, observa-se que há redes organizadas nacional e internacionalmente, há programas e linhas de pesquisa que aglutinam significativo número de teses e dissertações, há programas e políticas institucionais que de forma individual e/ou coletiva têm se mostrado inquietas, e que justifica a sensibilidade à docência, caracterizada como compromisso político nas instituições investigadas.

Ao assumirem a docência na universidade como uma profissão que demanda formação inicial e continuada, as universidades investigadas lhe conferem algumas distinções: instituem espaços físicos e organizacionais com estrutura física e humana, estimulam reflexões e produções, organizam eventos, buscam assessorias internas e externas, destinam carga horária para formação docente, instituem sua regularidade de formação em calendário acadêmico e fazem leituras e releituras internas.

As IES investigadas cumprem, de acordo com suas condições, o que ensinam Nóvoa e Imbernón — oferecem espaços e destinam recursos. No entanto, em decorrência do seu modelo jurídico carecem de uma possibilidade crucial ‘tempo destinado às ações de formação docente e as especificidades da docência’ e/ou pouco tempo para as elaborações necessárias ao exercício da profissão. O tempo para completar e fazer a formação e o exercício da profissão docente se apresenta como uma demanda inquestionável à renovação e à mudança.

Imbernón (2010) apresenta as demandas de estudos e reflexões sobre a docência como imperativos ante a mudança e a insegurança geradas na

denominada sociedade do conhecimento. O autor destaca “[...] que uma educação que serve para adaptar acriticamente os indivíduos à ordem social, [...] torna o professor vulnerável ao entorno econômico, político e social [...]”. Desta forma, evidencia que “[...] é preciso dotar o professor de bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual [...] capacitá-lo para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessários [...]” (p.63).

É preciso formar-se para a mudança e a incerteza, diz Imbernón (2010), e apresenta a necessidade de (re)definição da docência como profissão, ancorada em bases sólidas, contrapondo-se à volatibilidade apregoada, em algumas áreas e saberes, “[...] para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar [...] ”(p.63). O autor faz a defesa da retomada de aspectos formativos silenciados, entre os quais destaca: os saberes éticos e políticos; os saberes coletivos e colaborativos, os saberes provenientes do diálogo e da escuta, saberes esses, entre outros, diluídos pela competitividade do modelo neoliberal e pela arrogância de achar que o que se sabe, é soberano em relação ao que os outros sabem, mas, muitas vezes, não se sabe.

Nóvoa (2002) evidencia a formação para a docência como um processo de renovação da pessoa e do profissional. Diz, ainda, que participar dos processos de formação significa assumir-se sujeito e sentir-se parte do processo. Apresenta algumas teses para debate, em um cenário considerado propício à reflexão. Afirma que a formação contínua deve alimentar-se de perspectivas inovadoras do ponto de vista educativo, deve valorizar a formação participada, alicerçar-se na reflexão na prática e sobre a prática, via investigação-ação, constituindo redes colaborativas interinstitucionais e capitalizando-as.

6.3.3 Desafio da Avaliação Institucional

A avaliação institucional e suas políticas e/ou consequências têm sido assumidas como desafio estratégico pelas Instituições investigadas. Há movimentos de reflexão interna que se caracterizam em diferenciais para a compreensão da realidade em estudo e possíveis intervenções; há compromissos com o novo perfil

de estudante e professor apontados como necessários à conjuntura atual, os quais legitimam e fortalecem a afirmação a seguir:

A busca de novas estratégias para a construção das universidades [...] em bases inovadoras, preservando sua vocação [...] a serviço de suas respectivas sociedades nos níveis regional, [...], supõe não só uma atitude criativa diante dos novos dilemas como também a procura da melhoria da qualidade, da pertinência e da equidade. (LEITE, et al. 2000, p.23-24).

A procura da melhoria, da qualidade, da pertinência e da equidade, dentre outras, configuraram-se compromissos políticos provenientes de leituras internas e externas, marcadas pelas contradições, rupturas e tomadas de decisão. O que caracteriza seu fazer, seu compromisso em relação a essa prerrogativa têm sido as imposições das agências de fomento, movidas pela competitividade produtiva, entre outras perspectivas.

As instituições analisadas apresentam, como disparador da formação continuada, a avaliação institucional. Por mais adversas que possam parecer as implicações desse movimento, ele foi apontado por ambas as instituições, na análise documental e nas entrevistas realizadas, como desencadeador das reflexões sobre a docência e suas interfaces.

Nessa perspectiva, buscam-se, na intimidade dos dados apreendidos, vínculos explicitadores da dinâmica formativa das universidades pesquisadas.

7 DA CONCEPÇÃO À SIGNIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: ESFORÇOS INSTITUCIONAIS EM ESTUDO

Identificados e reconhecidos os campos de pesquisa constatam-se, na trajetória histórica das IES pesquisadas, movimentos empreendidos como compromissos de formação para a docência. Nessa travessia, buscou-se a origem da demanda da formação e o modo com que as instituições responderam a essa necessidade evidenciada por meio da formação continuada. Após a caracterização das instituições e dos seus propósitos procurou-se identificar, na visão dos gestores e professores pesquisados, as ações de maior impacto na política institucional de formação continuada para a docência universitária.

Identificadas as ações de maior significação, foram entrevistados, na Unochapecó, doze sujeitos colaboradores, sendo quatro vinculados à gestão do ensino (Reitoria e coordenadores do NAP) e oito professores da graduação entre os que frequentaram o curso de “Pós-Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior”, escolhidos por sorteio. Na UNESC também participaram doze sujeitos colaboradores, sendo três vinculados à gestão do ensino (reitoria e coordenação do NEP) e nove professores da graduação, sorteados, aleatoriamente, entre os que participaram das ações de formação continuada, promovidas, institucionalmente, no período de julho 2004 a julho de 2010, buscando-se a significação das ações políticas de formação continuada na sua atuação docente.

Portanto, neste capítulo são apresentados e analisados os dados identificados a partir das experiências de formação empreendidas e seus objetivos, com ênfase nas concepções de formação continuada presentes e nas significações destas segundo a avaliação/análise dos docentes.

7.1 AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DESENVOLVIDAS

As ações de formação continuada, identificadas e analisadas em cada instituição investigada, são ações de formação continuada iniciadas isoladamente e que, atualmente, se configuram em programas/política permanente de formação continuada.

7.1.1 Unochapecó e suas Ações Formativas

Nessa instituição, os compromissos político-pedagógicos, ético-epistemológicos relativos à docência nasceram do seu vínculo com a formação de professores da educação básica e, após, com a formação de professores para a educação superior, demandados pelos desafios conjunturais. A revelação desse propósito advém das políticas de avaliação institucional, da atenção às relações sociais e interpessoais típicas de um modelo institucional democrático e participativo, inserido em uma sociedade que vive sob os ditames neoliberais. Mesmo sem ser propósito das políticas de avaliação institucional, o zelo pela docência emerge na Unochapecó em sintonia com os estudos sobre outras instituições de ensino superior, por exemplo, os que constam em Morosini (2005).

A sincronia entre os processos formativos e sua gestão advém, em parte, da crença e da manutenção dos objetivos da ação, materializados como compromissos políticos. A coordenação do processo de formação continuada institucional na Unochapecó tem sido feita pelo NAP, desde meados de 2000, por um professor designado pela reitoria, com carga horária parcial de vinte horas semanais. Atualmente, o coordenador desse Núcleo é apoiado por uma comissão colegiada, constituída por um representante indicado e/ou eleito entre seus pares, em cada uma das quatro áreas que agregam a diversidade de cursos na estrutura da universidade.

As ações de formação continuada empreendidas, anteriores à constituição do NAP, embora tímidas, relevam esforços institucionais que possibilitaram a sua constituição sistemática em 2000. Esse compromisso se depreende do Projeto de criação da universidade²⁶ que diz: “[...] fala-se muito em desempenho inexpressivo da educação básica, seus atrasos e arcaísmos [...]. Diante disso, a universidade, enquanto agência formadora, também necessita reinventar [assumir] os seus próprios profissionais, qualificando o seu fazer” (2000-2001, p. 3256).

A reinvenção de suas tarefas profissionais é compromisso de atuação constante da universidade, descrito em diferentes ordenamentos. No item que caracteriza o NAP, no projeto de criação da IES, lê-se:

²⁶ Projeto de criação da Unochapecó, 2000/2001.

O redimensionamento das bases do fazer pedagógico é tarefa fundamental, e o NAP apresenta-se como uma estrutura de apoio aos docentes para melhorar a condução de suas atividades a partir da promoção e coordenação de eventos, seminários, cursos com caráter de difusão e problematização dos grandes temas educacionais. (PROJETO DE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE/2000/2001, p.3256).

Redimensionar as bases do fazer pedagógico significa redefinir a concepção epistemológica que ancorará o fazer docente e discente na universidade. Ao ouvir-se e ao ouvir seus pares, a universidade torna-se um espaço de acolhimento ético sintonizado com os propósitos de uma universidade democrática e participativa, atenta às demandas da sua comunidade. Caracterizada como um espaço/contexto/lugar que se apresenta e se reconhece como parte integrante da vida da comunidade, seus esforços em movimento atentam para os desafios da educação superior, apoiando uma nova profissionalidade como exigência contemporânea.

De certa maneira, a formação continuada parece surgir como uma resposta às avaliações. Contudo, apesar das contradições ético-políticas que emergiram e emergem das sistemáticas de avaliação institucional (PAIU, PROVÃO), entre as quais a concorrencialidade, o ranqueamento e a corresponsabilidade do estudante pelo fracasso e ou pelas limitações, os gestores e coordenadores do NAP entrevistados dão ênfase ao uso que fazem das avaliações, às respostas às contradições da avaliação, ao fato de que os professores ensinam, mas lhes falta “didática”, conforme o observado pelos sujeitos entrevistados::

Ao invés do que a avaliação poderia fazer conosco, identificamos e atuamos sobre o que nós poderíamos fazer com ela e seus resultados. (G2A).

O desafio de respondermos às contradições foram maiores que a indignação diante deles. (G4A).

A avaliação institucional sinalizou que os nossos professores sabiam o conteúdo, porém tinham dificuldade para ensinar. O argumento dos estudantes era a falta de didática. Lidar com esta fragilidade, assumi-la com respeito e obter do colega professor a adesão a este apelo, em muitos momentos foi/é difícil!. [...]. (G1A).

Vale destacar que, neste estudo de caso, o processo de formação continuada assentou suas raízes no período de transição da Unoesc para a Unochapecó — de

2000 a 2004. Nesse período, surgiram as primeiras iniciativas de formação continuada através de: oficinas sobre a aula universitária, oficinas sobre inovações e estratégias tecnológicas, oficinas de estratégias didático-metodológicas, ações centradas nos aspectos didático-metodológicos, assessorias ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as avaliações institucionais, com o propósito de redimensionar a formação continuada em curso. A formação continuada e as modalidades de apoio ao docente são explicadas pelo sujeito G1A:

Retomamos o processo de formação continuada, com as marcas da história da instituição e da realidade explicitada pelos relatórios da avaliação institucional e avaliação feita nos cursos de graduação. Foram várias modalidades de apoio e de compromisso direto com a docência: instituímos uma **entrevista com os professores ingressantes**²⁷, com o intuito de ouvir suas ansiedades para atuarmos sobre elas; instituímos as **oficinas de profissionalização** focando aspectos pedagógicos e administrativos básicos; **grupo de vivências, grupo de estudos** para compartilhar experiências. Enfim institucionalizamos a docência em várias frentes de atuação. (G1A).

A institucionalização da docência, conforme citado, configura-se um refletir sobre a prática. De acordo com Freire (1999), pensar sobre a prática constituiu-se uma das melhores maneiras para se pensar certo. Observa-se, neste caso, um convite à reflexão e à adesão ao chamamento institucional, o qual tem se configurado em desafio institucional.

Em razão disso, justifica-se que mesmo com os esforços institucionais empreendidos, em meados de 2004, na perspectiva dialógica já explicitada na constituição desse processo, a instituição assumiu a revisão dos propósitos do NAP e sua organização. No primeiro momento, esse processo contou com um coletivo de professores de vários centros: Educação, Sociais Aplicadas, Humanas, Jurídicas e Econômicas, Exatas e Tecnológicas, Agroambientais e Alimentos, Comunicação e Artes e Saúde²⁸ que, sensíveis à causa e às problemáticas da docência, aderiram ao convite da Pró-Reitoria de Graduação e sob sua coordenação dispuseram-se a estudar durante um semestre, com encontros semanais, sobre e a partir das situações-problema de avaliação recorrentes na universidade. No final daquele semestre (2004/1), em consequência do processo de estudo, foi construída,

²⁷ Grifos nossos.

²⁸ A denominação e a organização dos centros surgiram na criação da universidade, em 2002. Em 2008, em decorrência de revisão na estrutura das universidades, os oito centros foram organizados em quatro grandes áreas: Humanas e Jurídicas; Exatas e Ambientais; Sociais e Aplicadas e Saúde.

coletivamente, uma proposta de formação institucional em atenção às possibilidades e às contradições em curso, dando ênfase aos problemas relativos à aprendizagem dos estudantes. No segundo momento, sob a mediação de colegas dos cursos e centros, ocorreu um chamamento institucional feito por convocação, sob a justificativa de que aquele momento demandava a presença de todos.

Depreende-se, aqui, uma contradição que chama a atenção, considerando-se a natureza do processo, que deveria se apresentar como democrático e participativo. Por mais convincentes que possam parecer os argumentos da convocação que foi feita, à época, sendo a educação um processo de natureza política, o estímulo à crítica não passa despercebido. Para entender esse fato, buscou-se em Nóvoa (2002) uma reflexão que problematizasse a situação em curso. Para o autor, a formação continuada deve capitalizar as experiências inovadoras e as redes de trabalho existente e/ou em construção, evitando a instalação de dispositivos de controle e enquadramento. No caso, a crítica dirigiu-se aos dispositivos de controle que acompanharam o processo formativo oferecido.

Considerados os consensos e as tensões, segundo um dos gestores, interlocutor neste estudo (G1A), esse processo, envolvendo a quase totalidade dos professores, foi iniciado no período de recesso, julho de 2004, com uma exposição geral de motivos. A Pró-Reitoria de Graduação, com a atenção voltada para as bases teóricas que sustentam as concepções de ensino e aprendizagem apregoadas pela universidade, centralizou suas discussões nas demandas traduzidas pela missão e propósitos da universidade. Na sequência, mediados pelos estudos feitos durante o semestre, pelo grupo anteriormente constituído, os docentes reuniram-se por centros para refletir sobre indicadores teórico-metodológicos necessários ao enfrentamento das necessidades dos cursos, em atenção ao que prescreve o Projeto Institucional e o PPC de cada curso, em atenção ao resultado das avaliações internas e externas dos cursos.

Embora considerada uma postura arbitrária, em decorrência da convocação, segundo os sujeitos pesquisados G1A, G4A, esses “[...] afirmam terem sido maiores os ganhos que os prejuízos”, e que naquele momento essa atitude institucional fez-se necessária, em virtude dos problemas pedagógicos já evidenciados.

O processo de formação continuada que mobilizamos institucionalmente em julho de 2004,

foi um convite (convocação) à reflexão, para compreendermos, como e onde nos encontrávamos para avançarmos numa perspectiva de produção de novos conhecimentos, com novos olhares e perspectivas subsidiados pela realidade e pela própria prática. Atualmente avaliamos que tratou-se de uma terapia de choque". (G1A).

Nesse movimento convocatório tratado pelo G1A, as posturas e atitudes dos docentes foram as mais diversas: de rejeição, de crítica, de militância e de cooperação. Esse esforço traduziu-se em uma diversidade de incursões institucionais. Foram instituídos exercícios sistêmicos de escuta para os estudantes, entre os quais se destacam: a) reuniões de líderes de turma, que se constituíram um fórum de debate, um exercício de diálogo efetuado a partir de convite formalizado pela vice de Graduação aos líderes de turma, eleitos entre os seus pares. Esse exercício, foi implementado no primeiro semestre de 2004, como um espaço de diálogo dos líderes de turma, entre os quais com a Vice-Reitoria de Graduação, direção de centro e coordenação de curso, para avaliar trimestralmente o processo pedagógico, administrativo e de gestão da universidade; b) Visitas a outras instituições e/ou universidade. São visitas a outras instituições, propiciadas pela instituição, como viagens de estudo. Além da estrutura específica dos cursos de interesse, os acadêmicos buscam conhecer as estruturas de laboratórios, biblioteca e outros espaços de acesso permitidos em cada instituição. As viagens de estudo, também iniciadas no segundo semestre de 2004, foram mediadas por profissionais da Pró-Reitoria de Graduação da instituição proponente e da instituição visitada. Essas viagens têm o objetivo de conhecer e avaliar melhor o disposto e o necessário para a qualificação desejada e a constituição de um canal de diálogo online para contato direto com a reitoria; c) Projeto "Metamorfose". É um Projeto Institucional de acolhimento aos estudantes e de apresentação da universidade para os ingressantes. Tem como propósito inserir os estudantes na vida universitária reconhecendo o espaço, dirimindo dúvidas, etc. É coordenado pelo Programa de Atendimento aos Estudantes – ATENTO, e caracteriza-se pelo exercício de dinâmicas de grupo; d) Projeto " Marcos de uma trajetória". Como já anuncia o nome, esse projeto objetiva retratar a caminhada acadêmica dos formandos, dialogando sobre as expectativas, as conquistas, as dificuldades e as possibilidades que se traduzem em reflexões para a universidade e para os estudantes, em fase de conclusão de curso. Essa incursão esteve sob a responsabilidade do ATENTO. O projeto instituído em 2004/2 enseja garantir um espaço de produção de significados

que marque a finalização de um processo, o curso de formação profissional e a iniciação de outro: a atuação na vida profissional. É desenvolvido e acompanhado por profissionais desse setor de atendimento aos estudantes, com a participação de psicólogas e assistentes sociais. São ações desenvolvidas com o auxílio de dinâmicas de grupo, junto aos acadêmicos formandos do curso, no final do último semestre. Essas ações subsidiaram esse processo destinado aos estudantes, em atenção à qualificação da aula universitária e da profissão docente.

É possível se depreender que, além das diferentes alternativas de acolhimento e escuta destinadas às demandas dos estudantes, foram concebidas e promovidas ações regulares e contínuas para a formação dos professores, caracterizadas e assumidas como constituidoras do programa/política de formação permanente, em atenção às demandas apontadas pelos movimentos avaliativos internos e externos, para os professores da universidade:

[1] “As oficinas/encontros de profissionalização”.

[2] “Os ciclos de formação para a docência na educação superior”

[3] “Pós Graduação *lato Sensu* em: Docência na Educação Superior”.

[4] Outras ações de formação continuada da IES.

7.1.1.1 “Oficinas/encontros de Profissionalização”

As oficinas (encontros) de profissionalização foram instituídas com o objetivo possibilitar ao professor ingressante: “Compreender aspectos pedagógicos e administrativos referentes à docência da educação superior, tendo em vista o processo de profissionalização”. (PROJETO DO CURSO, 2004). São ações regulares, realizadas no início de cada semestre, ou de acordo com a demanda dos próprios professores, também oferecidas a qualquer tempo, com o objetivo de aprofundar temáticas específicas solicitadas por eles e/ou demandadas conjuntamente.

Outra fonte de informação, subsidiária desse exercício foram as entrevistas individuais realizadas pelo NAP com os professores, por ocasião do ingresso na docência. Essas entrevistas, ora ocorrem antes do encontro/oficina de

profissionalização, ora depois. Em razão disso, esse diálogo tem o objetivo de identificar as necessidades e/ou reivindicações pessoais, além de subsidiar o NAP na definição de temáticas e de modalidades de estudo, as quais ocorrem eventualmente, fora das programações regulares.

Os encontros de profissionalização, com carga horária de vinte horas, contam com a acolhida dos gestores da universidade e são acompanhados sistematicamente pela Pró-Reitoria de Graduação.

O projeto que gerou as oficinas/encontros explicita a intenção de “compreender aspectos pedagógicos e administrativos referentes à docência da educação superior, tendo em vista o processo de profissionalização”. No que tange aos conteúdos, destacam-se:

Aspectos administrativos: diário de classe, sistema acadêmico;
 Plano de ensino: aspectos pedagógicos e administrativos;
 Estratégias e técnicas de ensino;
 A aula universitária: desafios do ensino superior;
A aula universitária: a construção do conhecimento.
 Avaliação universitária;
 Relações interpessoais na Educação Superior. (CHAPECO, PROJETO DE CURSO DO ENCONTRO/OFFICINA DE PROFISSIONALIZAÇÃO/2004)..

O que se observa nessas oficinas é que elas se constituíram em um esforço epistemológico relativo ao processo de construção do conhecimento, com atenção a outros aspectos que compõem a aula universitária, entre os quais: o planejamento, a avaliação, relações interpessoais, além de outros desafios típicos da docência na educação superior. Entre os desafios assumidos, emergiram outros, com indagações indutoras de outras frentes, por exemplo, as que figuram no depoimento do pesquisado.

As discussões iniciais sobre a instituição me induziram a buscar informações sobre o diagnóstico pedagógico. O que é, pra que serve? Por que algumas áreas fazem diagnósticos e outras não? Entendi que este exercício é fundamental e necessário para o professor e para o estudante. Precisamos saber a onde estamos e com quem estamos. Afinal de contas, quem somos? O que estamos fazendo juntos?
 [...] Há diferentes modelos e ou organizações de família, de grupos, de sociedade de vivências culturais. [...] Passei a refletir sobre algo incomum, na área de onde venho, constatei que nosso aluno faz parte e é parte integrante de um conjunto heterogêneo [...] Na verdade passei a compreender que o ato de ensinar e aprender é uma vida de mão dupla. Trata-se de um processo de troca, ímpar para algumas profissões. (P5A).

Depreende-se dessa significação o apelo do professor colaborador (P5A) para a compreensão do compromisso institucional do apresentar-se enquanto instituição que tem uma missão, uma visão, fundamentada em pressupostos e princípios caracterizados pelos seus compromissos com o professor, o estudante e a comunidade. A reflexão sobre o diagnóstico traduz-se em decorrência da inquietude sobre o que se conhece e/ou se desconhece ao ensinar e ao aprender. No entender de Cassiani e Costa (2008, p. 25), “[...] nós precisamos conhecer os estudantes, precisamos saber suas necessidades, carências, desafios, possibilidades e perspectivas, enfim, precisamos nos ocupar com a sua aprendizagem”. Portanto, de acordo com G4A, quanto ao exercício epistemológico do conhecer e do conhecer-se, há um destaque para o aprender com o outro, para a troca de saberes:

As experiências de formação continuada foram trocas de diferentes saberes, em decorrência de possibilidades e de contradições vividas no processo de ensino. Foram, e ainda precisam fortalecer-se como exercícios de escuta entre os professores mais experientes, com os menos experientes e vice-versa. (G4A).

Paralelamente aos compromissos anunciados e implementados há um aspecto que merece destaque, também depreendido dos relatórios das oficinas e/ou encontros de profissionalização, relativo ao baixo percentual de adesão dos professores iniciantes. Na mesma posição constatou-se que há, por parte dos gestores, um destaque significativo, no que se refere aos processos de mobilização, com elaboração de materiais informativos, com convites, convocações, dentre outros. As constatações em voga possibilitaram informalmente indagar os professores, quanto ao exposto, os quais sinalizam que o fato de serem profissionais liberais inseridos no mercado de trabalho, com uma rotina instituída, raramente conseguem liberação para participar das ações nos horários em que são oferecidas. Em decorrência das práticas de escuta e acolhimento institucionais descritas, compreende-se necessário, quiçá, repensar os períodos, adequando-os às necessidades do público, pois esses valorizam e evidenciam a importância dos fazeres institucionais relativos à docência.

Em concomitância às oficinas/encontros de profissionalização foram instituídos os “ciclos de formação”, com o propósito de atender a demandas provenientes das interlocuções efetuadas, em um esforço mais amplo, envolvendo, sistemicamente, o maior número de interlocutores.

7.1.1.2 “Ciclos de Formação em Docência na Educação Superior”

Os ciclos de formação em docência foram constituídos a partir das reflexões efetuadas e assumidas coletivamente como demandas e/ou necessidades pessoais e profissionais dos docentes. A dinâmica de trabalho desse esforço compreendeu uma conferência geral, seguida de discussões complementares sobre as interfaces da docência universitária. Essa ação formativa mostrou-se diversificada tanto em relação ao conteúdo quanto à forma. Trata-se de uma atividade sistemática que contempla aspectos do ensino, da pesquisa e da extensão, quanto em relação às modalidades metodológicas, em sintonia com as especificidades das áreas e dos próprios conteúdos, e realizou-se desde os anos de 2004/2 até 2010/1.

A sintonia dessas especificidades foi entendida pelo gestor e pode ser mais bem explicitada e compreendida a partir do seu depoimento.

Embora iniciais, os exercícios de formação continuada, nos provocaram a pensar a pesquisa e a extensão, com dimensões que qualificam o ensino. São produções, reflexões sobre os fazeres e saberes que dão legitimidade a ação docente na sala de aula [...]. não são aqueles pacotes prontos de treinamento [...]. (G4A).

Nessa perspectiva, que rejeita o pacote pronto, o catálogo, ao escrever sobre as experiências e os espaços pertinentes à formação continuada, Nóvoa (2002, p.38), evidencia a importância de que esta ocorra no coletivo de pares e na instituição. Para tanto, diz: “[...] é importante ultrapassar a lógica dos catálogos [...]” e construir dispositivos de troca implicados no processo de formação”. Diz ainda que esses esforços devem “[...] estimular uma perspectiva crítico-reflexiva [...], favorecendo a autonomia e a autoformação participada”.

Entre as temáticas comuns, assumidas como eixo integrador dos ciclos, no período de julho de 2004 a julho de 2010, mereceram destaque:

- a) A Docência na universidade no século XXI;
- b) Os desafios no mundo do trabalho na contemporaneidade e as implicações na educação superior.
- c) A aula universitária e os desafios da educação superior;
- d) A educação superior e a emergência dos múltiplos paradigmas;
- e) Universidade: presente e futuro;

- f) O ensino e construção do conhecimento na sala de aula na Educação Superior;
- g) Desafios na educação no mundo contemporâneo;
- h) O professor universitário na transição de paradigmas. (ITEM CONTEÚDO, NO PROJETO DO CICLO/2004/2010).

As conferências gerais foram articuladoras dos diferentes eixos de formação e não descuidaram dos aspectos peculiaridades da aula universitária, entre os quais:

- a) As novas tecnologias da informação e da comunicação;
- b) Aspectos relacionados à saúde do professor;
- c) A administração e a gestão do processo pedagógico;
- d) A escrita e a produção acadêmica;
- e) As relações ensino, pesquisa e extensão. (PROJETOS DO CICLO/ITEM CONTEÚDO/2004/2010).

As peculiaridades da aula universitária e das áreas do conhecimento foram resguardadas nas ações em análise. As diferentes temáticas foram abordadas em diferentes modalidades (oficinas, seminários, grupos de estudo, grupos de vivências, grupos de debate) de modo a propiciar a compreensão da organização do processo de ensino em sala de aula.

Na justificativa do projeto dos “Ciclos de Estudo em Docência na Educação Superior” é recorrente a ideia de que:

A docência no ensino superior é uma profissão exercida por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e com diferentes tempos de dedicação à instituição onde atuam. Alguns, nunca estiveram em contato com a formação pedagógica sistemática e buscam esse preparo ao se depararem com os desafios da sala de aula.

Ocupar-se desta reflexão significa refletir sobre os estudos que indicam que quando o profissional não tem nenhuma formação pedagógica, a sua prática normalmente reflete a postura dos professores que atuaram na sua formação.

Alguns se tornam autodidatas e superam dificuldades movidos pelo entusiasmo da profissão e outros, aprendem por erros e acertos. Há também os que buscam a preparação pedagógica quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula. (PROJETO CICLOS DE ESTUDO.. 2004/2010,s/p).

Parece que na dinâmica formativa buscada por essa IES, a profissão docente foi assumida como profissão, cujos saberes e particularidades requerem formação. Em razão disso, a profissão marcou seu espaço e seu compromisso ao construir alternativas, ante os desafios da sala de aula, em sintonia com estudos sobre a docência de Masetto (2000), Pimenta (2002), e as pesquisas de Cunha (2004), que a apresenta na condição de movimento, arte, exercício permanente.

Merece destaque a densidade dessa ação de formação depreendida dos objetivos constantes no projeto:

Construir subsídios teórico-metodológicos para fundamentar a docência na educação superior. (PROJETO DO CICLO, 2004, s/p).

Compreender aspectos pedagógicos e administrativos referentes á docência na educação superior, tendo em vista o processo de profissionalização docente e a qualificação da aula universitária. (PROJETO CICLO/2005, s/p).

Fundamentar a docência na educação superior nas dimensões ensino, pesquisa e extensão. (PROJETO CICLO/2006 a 2010, s/p.).

Analisar e assumir a atividade docente como profissão cujos saberes são plurais, científicos e indissociáveis. (PROJETO CICLO/2006 a 2010, s/p.).

Dada a relevância atribuída à docência, à profissão, à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, na construção das propostas de formação docente nessa IES estuda, seria possível afirmar que a formação continuada foi compreendida e assumida no âmbito da instituição, como um processo que vai além das etapas escolares (ZABALZA, 2004); como processo permanente ancorado nos desafios da prática (FREIRE,1999); como comum exercício que envolve a pluralidade de saberes que se (inter)complementam. (TARDIF, 2002). É um processo institucional que, orientado em práticas dialógicas, se respalda em uma perspectiva de gestão democrática plural e participativa, e que, por extensão, requer a presença e o comprometimento de todos os envolvidos chamados a discutir a docência e a participar do movimento de construção e reconstrução de novos paradigmas para o ensinar e o aprender.

Trata-se, pois, a docência como uma profissão com saberes plurais (TARDIF, 2002) que, no interior dos seus fazeres, busca conhecer-se para melhor promover a aula universitária, a formação continuada e suas singularidades.

Nas oficinas/encontros de profissionalização e nos ciclos de estudos em docência se evidenciou que **o ensino e a construção do conhecimento em sala de aula na Educação Superior**²⁹ são importantes, enquanto processo de formação continuada e espaço de reflexão, esse eixo anuncia um compromisso institucional que matricia a convergência de esforços de diferentes segmentos da instituição no sentido de gerar uma ação de maior densidade teórica e que articule o ensino, a

²⁹ Grifos nossos.

pesquisa e a extensão. No caso, a ação de maior densidade seria o curso de pós-graduação *lato sensu*.

7.1.1.3 “Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior”

O curso de especialização *lato sensu* em “Docência na Educação Superior”, aprovado pela Resolução n.138/CONSUN/2005, é parte integrante do programa de formação continuada da Unochapecó e marca um compromisso político institucional, coletivamente pensado, executado e avaliado com o propósito de qualificar a aula universitária, produzindo e refletindo sobre ela e a partir dela, além de formar “articuladores pedagógicos” para os cursos de graduação.

O curso de Pós-Graduação *lato sensu* em: Docência na Educação Superior, ancora-se na [...] decisão institucional de constante busca de qualificação da aula universitária, especialmente sob o enfoque da profissionalização docente. (JUSTIFICATIVA do PG/2005).

Coletivamente concebido, esse curso carrega marcas de múltiplas reflexões, construídas com a participação de assessores pedagógicos e interlocutores da Unochapecó desde meados dos anos 2000. Essa ação de formação continuada foi concebida, mas não foi promovida no período de 2000/2004 por falta de recursos. A proposta do curso foi retomada em meados de 2004, novamente com a participação de outros interlocutores, em decorrência de todo o movimento institucional centrado na docência universitária. O projeto foi rediscutido e a matriz curricular foi redefinida, organizada a partir de eixos integradores que caracterizam as demandas institucionais. Esse curso transversaliza as discussões teórico-práticas das ações de formação que anteriormente já vinham sendo desenvolvidas.

A matriz curricular do curso está organizada em quatro eixos:

Eixo: 1- A universidade e a educação superior; 1.1.Trajatória histórica da educação superior: do princípio à atualidade;1.2-Profissionalização do professores universitário: identidade docente; 1.3-Inovações pedagógicas.

Eixo: 2- O processo ensino e aprendizagem. 2.1- Abordagens epistemológicas e educação: as tendências atuais do pensamento pedagógico; 2.2-O ensino e a **construção do conhecimento** na sala de aula na educação superior.

Eixo: 3-Organização e sistematização da educação superior. 3.1-Dimensões do Projeto Político Pedagógico e a aula universitária; 3.2. Planejamento da ação pedagógica; 3.3- Ensino com pesquisa e extensão;

3.4- Relações interpessoais no processo educativo; 3.5- Mediação Pedagógica.

Eixo 4- Produção do conhecimento.

4.1. Pesquisa em educação. (Grifos nossos)

De acordo com o projeto do curso, é um movimento teórico metodológico que pretende articular os eixos integrativos construídos e materializados com o propósito de formar articuladores pedagógicos para os cursos de graduação da instituição, em atenção a um esforço institucional de profissionalização para a docência. Trata-se de outra perspectiva de formação continuada, signatária de um compromisso que pressupõe o reconhecimento da universidade, como um lugar do ser e do fazer-se professor universitário. Observa-se que há um foco central nessa ação: **o ensino e a construção do conhecimento**, tecido no âmbito da articulação entre ambos os movimentos — o pedagógico e o epistemológico. Também há a presença da pesquisa, pensada, apresentada e desenvolvida no âmbito do conhecimento sobre a docência tecida pelo rigor do desejo de saber, de aprender e de produzir a partir de reflexões sobre a docência e suas especificidades e singularidades.

Os diferentes eixos, expressos nos objetivos do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Superior, particularizam especificidades formativas de todas as ações institucionais:

- Intensificar estudos acerca da docência na educação superior, tendo em vista a qualificação da aula universitária, a pesquisa e a produção teórica, consolidando um grupo de docentes que, com inserção nos diferentes centros e cursos de graduação da Unochapecó, assumam posturas de articuladores pedagógicos;
- Compreender a universidade enquanto instituição, sua trajetória histórica, suas diferentes perspectivas de desenvolvimento, sua função social, sua dinâmica de funcionamento e seus desafios na atualidade. (PROJETO DO CURSO DE POS GRADUAÇÃO/RESOLUÇÃO n.138/CONSUN/2005).

A ação em destaque explicita aspectos teóricos que foram apresentados por Freire (1999; 2011), entre os quais: a necessidade de se ter bases teóricas para reinventar o conhecimento, a necessidade do rigor como desejo de saber, como um método crítico de ensinar e aprender, a pesquisa como estratégia para assumir os desafios da prática docente; Pimenta (2002, 2009) aponta o caráter dinâmico da profissão e a emergência de novas práticas sociais mobilizadoras dos saberes da experiência, dos saberes pedagógicos e dos saberes específicos. Destaca, ainda, a importância do trabalho coletivo e compartilhado para além do conhecimento

específico; Nóvoa (2002) dá destaque à capitalização de experiências inovadoras e às redes de trabalho via pesquisa, em atenção ao que existe, ao que acontece; Zabalza (2004) apresenta a formação como um processo de construção que vai acontecendo ao longo da vida.

7.1.1.4 Outras Ações de Formação Continuada da IES

Outros projetos viabilizados nessa IES estudada merecem destaque, os quais são articuladores dos propósitos da política institucional de formação continuada. São atividades diversificadas sobre metodologias destinadas à formação continuada de professores com o propósito de qualificar a docência, a fim de que seja assumida, na instituição, como profissão e respeitada como tal³⁰. São coordenadas e promovidas pelo NAP, em paralelo aos ciclos, às oficinas e à pós-graduação, outras ações, a qualquer tempo, quando emergem necessidades e/ou oportunidades, com as temáticas:

- a) Políticas editoriais e de publicação de artigos;
- b) Escrita acadêmica;
- c) Elaboração de instrumentos de avaliação;
- d) Cinema na sala de aula;
- e) Ética na pesquisa;
- f) A transversalidade da metodologia científica: diretrizes básicas;
- g) Trabalho, contemporaneidade e educação;
- h) Desenvolvimento tecnológico e educação;
- i) Cognição, aprendizagem e metacognição;
- j) Arte-terapia;
- k) Pesquisa e inovação;
- l) Extensão universitária no contexto da formação cidadã;
- m) Articulação teoria e prática na aula universitária;
- n) Historicidade regional: quem e o aluno que frequenta universidade?

³⁰ Falas reiteradas nas justificativas, nos objetivos presentes nas propostas acessadas no sistema de registro institucional.

- o) Dinâmicas de grupo e trabalho pedagógico, dentre outras. (FONTE: SISTEMA DE REGISTRO DA DIRETORIA DE EXTENSÃO/ UNOCHAPECO NO PERÍODO DE 2004/2010).

Entre os esforços institucionais situa-se o que Lucarelli e Cunha (2009) destacam como possibilidade de mudança: o agir na recuperação da autoria. Emerge dessas ações o compromisso com a recuperação do protagonismo na escrita, como exercício individual e coletivo, descrito como compromissos dos núcleos de pesquisa, de extensão e o ensino. Trata-se de um compromisso recorrente nas falas dos entrevistados, apresentado como especificidade de um esforço acadêmico desafiado a inovar as próprias práticas educativas, refletido e produzindo sobre elas. Na IES estudada são, ainda, garantidas anualmente, via edital, publicações de livros que relatem experiências de ensino, pesquisa e extensão.

Destaca-se, também, um esforço sistemático de formação continuada que objetiva “[...] aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos docentes [...]. contribuindo para o fortalecimento da cooperação entre os segmentos institucionais. [...]”. (RELATÓRIO DE GESTÃO 2004/2008, s/p).

Cabe dizer que, em paralelo aos compromissos com o fortalecimento da cooperação, da capacidade pedagógica e profissional dos docentes, há pontos frágeis que são deduzidos das falas dos entrevistados, por exemplo, a questão das condições de trabalho. Os docentes se queixam da sobrecarga de trabalho em sala de aula e/ou fora dela pelo excesso de reuniões e de outros exercícios que decorrem do fazer docente — a falta de tempo para planejamento, para correção, para pesquisa e aprofundamento das temáticas, entre outras.

Adentrar nas condições de trabalho e na falta destas, também significa zelar pela qualidade política e ética do fazer docente, zelar pelo desenvolvimento da pessoa.

A importância da formação deriva, a meu ver, de sua necessária vinculação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas, aperfeiçoamento que tem de ser entendido em sentido global: crescer como pessoas. Levando isso ao extremo, torna-se desnecessário falar a respeito da contínua formação se não é sob a perspectiva de crescer como pessoas. Qual é o sentido de sermos profissionais cada vez mais informados e competentes se isso, ao

mesmo tempo, não supõe nos aperfeiçoarmos como pessoas? (ZABALZA, 2004, p.39)

Apesar das dificuldades e contradições evidenciadas no caso em análise, o que se depreende dos documentos e das entrevistas é um esforço de aproximação e de diálogo entre os diferentes profissionais, espaços, núcleos, grupos de pesquisa e/ou divisões na instituição. Essa estratégia é apresentada como esforço interno de superação das práticas individualistas historicamente estimuladas nas relações profissionais. Depreende-se dos documentos e das falas dos entrevistados, certo cuidado com a construção e o fortalecimento das alternativas de participação. Apresentam-se, igualmente, como práticas alternativas, circunscritas em um contexto de esforços, “colegialidade”, pela provocação da cooperação e participação de todos os professores, no enfrentamento das dificuldades e possibilidades institucionais. (IMBERNÓN, 2010).

A busca da qualidade de ensino, pesquisa e extensão, ancorada no princípio da “Qualidade acadêmica” (PDI, 2005), parece estar presente em todos os ordenamentos dessa IES, ou seja, “tornar-se referência como universidade comunitária, pela qualidade de ensino, pelos compromissos com a comunidade local e regional”, implicou tomada de decisão.

Penso que a universidade precisa manter-se atenta as necessidades dos seus professores e dos seus estudantes. Afinal eles são a razão da sua existência enquanto instituição social. Centrada nas necessidades nos objetivos institucionais e nas práticas docentes [.] fomos entendendo que a gente precisa avançar nas reflexões sobre a própria prática, sem perder de vista o contexto meso e macro estrutural, da sociedade na qual estamos inseridos [...].G2A).

Outro fator que requer consideração é que, além dos propósitos da universidade, explicitados, há aspectos da personalidade que foram considerados. O professor P4A relata o que mudou e contribuiu para a melhoria de sua aprendizagem ainda que ele não tenha atingido os objetivos da IES:

Na verdade minha participação no processo de formação mais especificamente no pós em docência, não atingiu os objetivos propostos pelo programa. Não consegui trabalhar a articulação pedagógica dentro do curso conforme desejado pelo e pela instituição. No entanto tenho certeza que melhorou minha prática em sala de aula e mesmo meu diálogo com demais professores sobre a prática docente. No decorrer do curso e após a conclusão dele, procurei me aproximar (apropriar) de novas metodologias de ensino e aprendizagem,

fato que acredito que venha contribuindo na melhoria da aprendizagem dos meus alunos. (P4A).

Masetto (1991) dá destaque à relevância da interação recíproca entre um leque de possibilidades que ocorrem nas e através das práticas educativas. O autor evidencia o empenho necessário ao desenvolvimento cognitivo, ao desenvolvimento da pessoa como um todo, ao desenvolvimento das relações sociais e às habilidades sociais e políticas; evidencia o zelo pela aprendizagem do estudante, reiterando que para que esta ocorra precisa ser significativa, ser guiada por objetivos e acompanhada de feedback, respeitando-se a personalidade e a individualidade do estudante: “[...] sou favorável a que se exija seriedade intelectual, para conhecer o texto e o contexto”. (FREIRE e SHOR, 2011, p.29).

Os elementos descritos até o momento, da sensibilização à descrição das ações, caracterizam exercícios e ações coconstrutoras do programa/política institucional de formação continuada, concebida e desenvolvida na Unochapecó. A significação desse processo depreendeu-se das entrevistas com os gestores e professores entrevistados, interlocutores neste estudo.

Destaca-se, também, que a caminhada em análise se apresenta como um movimento que, em defesa do conhecimento pedagógico, à medida do possível, busca manter-se vigilante inserida num movimento de “pulsações e desassossegos”. (OLIVEIRA, 2009, p.114).

Nesta perspectiva,

Podemos afirmar que a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão. É preciso criar uma rede de relações capaz de proporcionar que o conhecimento seja compartilhado e re-construído cotidianamente desde a formação inicial.(BOLZAN, 2006, p.136).

No quadro a seguir se esboça uma síntese do caso estudado e seus propósitos.

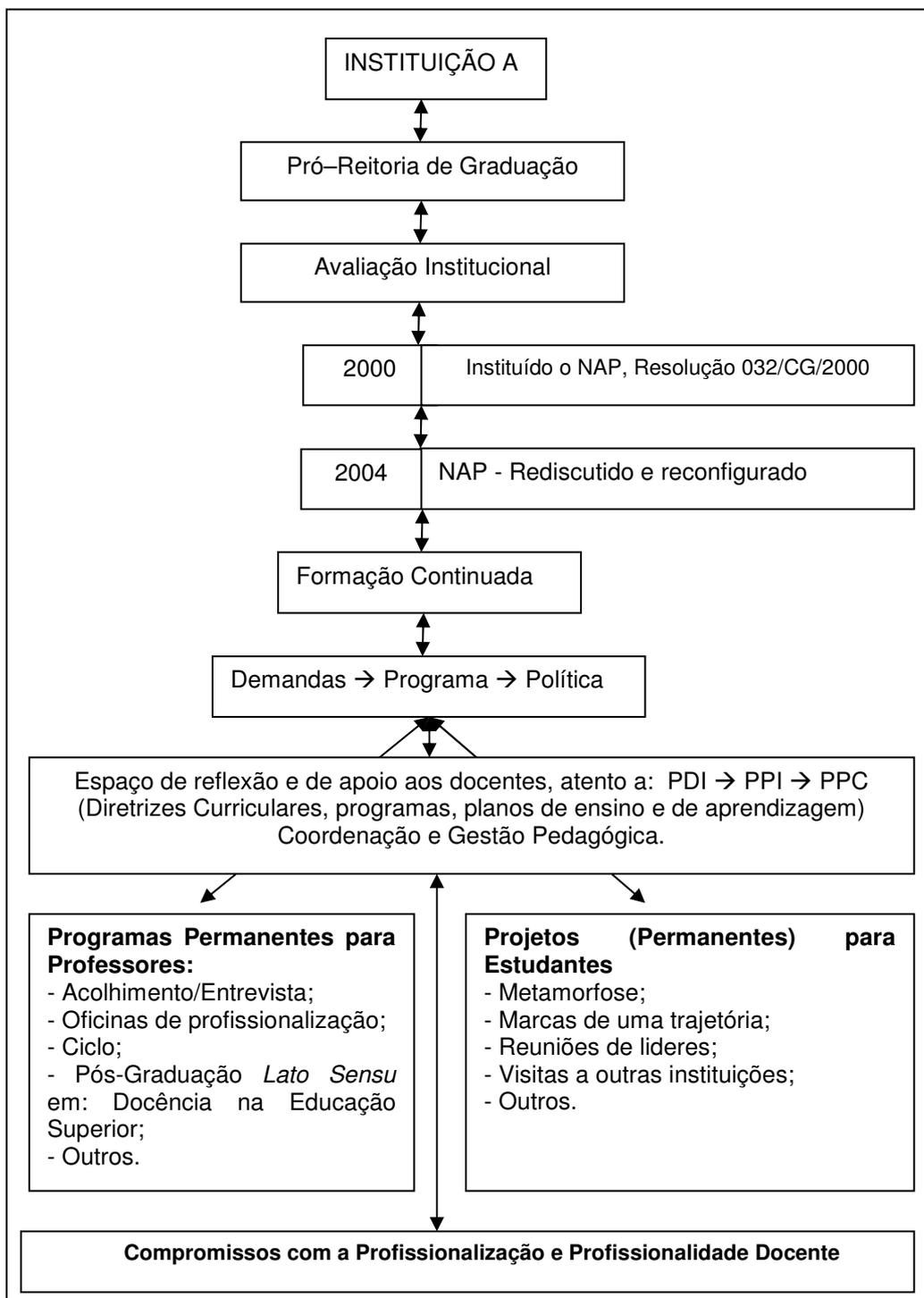


Figura 6 – Mapa-síntese da institucionalização e organização da Formação Continuada na Instituição A - 2012.

Fonte: Maraschin, M.L.M. Pesquisa., 2012.

Depreende-se dos documentos institucionais que, além das iniciativas descritas e desenvolvidas junto aos estudantes, já assinaladas anteriormente (como subsidiárias do programa/política de formação continuada), a IES, em atenção às alterações no perfil do seu estudante (que cada vez mais se apresenta com maiores dificuldades acadêmicas), institucionalizou, com a anuência de alguns professores sensíveis ao problema, outras ações, as quais foram institucionalizadas como projetos de extensão com relativa regularidade. São ações com aprendizagem mediada pelo professor, monitores e bolsistas de extensão, vinculados aos cursos de Matemática, Letras e Ciências da Computação de Sistemas de Informação, os quais propiciam aos seus estudantes algumas atividades de reforço de aprendizagem, entre as quais: Pré-cálculo (para os estudantes das engenharias e outras áreas exatas); Escrita acadêmica para todos os estudantes interessados em qualificar sua escrita e seu domínio da língua; e o programa de inclusão digital, propiciando o domínio das ferramentas de informática básica disponíveis na instituição. Essas atividades poderiam ser consideradas um apoio à ação docente em sala de aula.

7.1.2 UNESC e suas Ações Formativas

Constituído no final dos anos 1990, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e, atualmente, Núcleo da Pedagogia Universitária (NEP), criado em 2010, foi aprovado pela Resolução n.02/2010/Câmara de Graduação. Constam, como propósitos, desde espaço de reflexão e intervenção destinado à docência e suas particularidades,

[...] o compromisso de buscar a excelência acadêmica;
[...] que as ações de formação de professores para a educação superior foram intensificadas principalmente pela preocupação de vanguarda em oferecer apoio às áreas do conhecimento.
(RESOLUÇÃO 02/2010, p.1).

Na UNESC, o Núcleo de Apoio Pedagógico notabilizou-se pelo trabalho de assessoria aos coordenadores dos cursos de graduação; pelo acompanhamento e gestão pedagógicas dos processos de ensino aprendizagem; pela avaliação e suas

tomadas de decisão em relação aos projetos pedagógicos; pela formação pedagógica e específica; pelo auxílio aos processos seletivos docentes; pela assessoria aos coordenadores das licenciaturas na organização de fórum específico e pela coordenação de ações específicas. De certa maneira, essas ações sugerem uma atenção à formação continuada dos docentes promovida pela universidade.

De acordo com a atual coordenadora do NEP, “a multiplicidade de atividades promovidas e organizadas trazem as marcas de compromissos históricos, traduzidos em compromissos institucionais e pessoais, precursores das particularidades do fazer desta instituição”.

Ao se comprometer com a promoção de ações e programas de apoio ao docente universitário nas diferentes áreas do conhecimento, o NEP reconhece as particularidades de cada área, seus conteúdos e metodologias, comprometendo-se a buscar, sob a diversidade de olhares e perspectivas, uma série de atividades que caracterizam a docência, as quais extrapolam os limites da sala de aula, garantindo-lhe o sentido didático. Conforme argumenta Zabalza (2004, p.31), “[...] este não é naturalmente um trabalho fácil, ao contrário exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários”.

Nesse esforço de revisitar a docência universitária a partir dos seus conteúdos, dos saberes didáticos, crítico-contextuais, pedagógicos, entre outros, marcados pelos desafios contemporâneos, é que emerge o reconhecimento de uma profissão que é dinâmica e se caracteriza essencialmente pelas relações interpessoais e colaborativas, descritas por Cunha e Lucarelli (2009).

A organização e a gestão do NEP ocorrem de forma colegiada, definidas pela Resolução n.02/2010/CEG/UNESC, aprovada em 20 de maio de 2010, assim estabelecidas:

- a) Pró-Reitoria de Graduação;
- b) Um coordenador de extensão e um de pesquisa das UNA, indicado pela PROPEX;
- c) Um coordenador de ensino de cada Unidade Acadêmica;
- d) Um coordenador do Setor de Avaliação Institucional;
- e) Um coordenador do Setor de Educação à Distância;
- f) Um coordenador do Setor de Estágios;
- g) Um coordenador da Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudantes – CPAE ;

- h) Gerente do Departamento de Desenvolvimento Humano. (RESOLUÇÃO. N.02/2010/CG/UNESC)³¹

A composição dos integrantes do NEP é definida pela reitoria, por meio de portaria. A indicação da coordenação desse núcleo também é competência da Reitoria.

A constituição desse Núcleo, de acordo com a Resolução de constituição, atendeu, e atende, aos desafios provocados pelas políticas de avaliação institucional e dos diferentes processos de organização e ingresso na instituição de educação superior na contemporaneidade.

A partir de 96, com o movimento nacional do PAIUB, instituímos o PAIU e passamos a analisar as avaliações institucionais pensando não de forma punitiva, mas numa forma de acompanhar e impulsionar melhorias institucionais e para os professores. A gente instituiu o PAIU naquela época e começamos a fazer avaliação institucional, tomando decisões e sempre dando devolutivas para eles (professores e estudantes) para se olharem e analisarem como eles mesmos verem como estão melhorando na sua condição. E isso também articulado com os programas de formação continuada, para com isso poder dar a base para [...] a necessidade de melhorar a própria docência. Neste caso o PAIUB/PAIU e LDB impulsionaram a formação continuada, que vinha ocorrendo, [...] mas que precisava ser repensada. A partir daí a gente começou a instituir os programas de formação continuada. (G1B).

Evidencia-se, nessa contribuição, a perspectiva de comprometimento pedagógico institucional que objetiva acompanhar e impulsionar as melhorias no processo educacional, auxiliando o professor na construção da sua profissionalidade. Destaca-se, também, a tomada de decisão amparada em informações e no compromisso com a devolução ao interessado. Trata-se de uma estratégia de gestão pedagógica, mobilizadora de interesses coletivos e individuais, pois, a análise e a percepção dos limites contribuíram para as reflexões ensejadas sobre a prática.

O movimento de formação continuada da UNESC em destaque foi e é precursor da caminhada de algumas décadas, de atenção a demandas da docência, referenciadas pelos compromissos institucionais com a formação docente do professor da educação básica e, posteriormente, do professor da educação superior.

³¹ CRICIUMA. Resolução n.02/2010/Câmara de Graduação/UNESC – Aprova Núcleo de Pedagogia Universitária -NEP/UNESC.

A trajetória de estímulo à participação nos processos de formação, a consideração desses esforços no plano de cargos e salários, a valorização da docência destacada pela constituição de diferentes espaços de reflexão sobre os saberes docentes e sobre suas problemáticas, dentre outras, possibilitaram o interesse pela pedagogia universitária. Dessa forma, segundo relata a coordenadora do NEP, a IES adentrou nas peculiaridades da pedagogia, acatou o desafio das contradições vividas na educação superior nas últimas décadas e também as necessidades de investigação nesse campo do conhecimento.

Esse campo de investigação e produção - fala-se, aqui, na condição de coordenadora do NEP — vem se ancorando em estudos da RIES, em interlocuções e trocas com universidades gaúchas, em assessorias, em movimentos e contribuições internas e externas, com o intuito de ampliar os espaços de reflexão e participação, gerando a inovação, a autonomia e o protagonismo ensejado institucionalmente para a aula universitária. Nessa perspectiva, diz a coordenadora do NEP, corroboram esses compromissos os autores Cunha (1997), Fernandez (1998), Leite (1999), Zabalza (2004), Hargreaves (2005), ao enfatizarem que as mudanças, as rupturas, os cenários, os movimentos em construção pressupõem promoção, execução, avaliação, dentre outros cuidados, de modo a garantir o que se apresenta como função social da universidade.

Os compromissos políticos institucionais dessa IES, além dos já apresentados, figuram nos objetivos do NEP, ante as demandas institucionais.

- Desenvolver a formação pedagógico-profissional dos docentes, inter-relacionando as dimensões ensino, pesquisa e extensão para o fortalecimento de sua função como mediador da aprendizagem e investigador de sua prática pedagógica.
- Promover ações que contribuam para a inovação pedagógica dos cursos;
- Assessorar a reformulação dos PPCs dos cursos;
- Proporcionar formação continuada aos gestores dos cursos quanto aos aspectos pedagógicos e administrativos;
- Rediscutir a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão como elemento propulsor da qualidade de ensino;
- Propiciar a discussão dos resultados das avaliações realizadas pelo setor de avaliação institucional -SEAI.
- Promover debates referentes a estágio, educação a distância, acesso e permanência com sucesso na graduação e educação inclusiva.
- Refletir a aprendizagem na cultura digital e a docência na educação presencial e à distância;
- Refletir sobre as inovações nas práticas pedagógicas e no uso de tecnologias da informação e comunicação;
- Melhorar o desempenho nos cursos nas avaliações externas;

Buscar a excelência no ensino de graduação. (RESOLUÇÃO N. 02/2010, p. 3).

Entre os propósitos do NEP, definidos pelos objetivos, evidencia-se o esforço de articulação formativa que transita entre a diversidade de ações que carregam as marcas da avaliação interna e externa, presente no modelo de gestão, no perfil dos gestores, nas singularidades da aprendizagem na cultura digital, para além do ensino presencial, atentas a um movimento de renovação que se faz necessário, olhando para a própria prática. Desta forma, foram instituídos os encontros de capacitação:

Desafiados pelos resultados da avaliação institucional começamos a instituir práticas permanentes de formação. Instituímos e começamos a fazer pelo menos **dois encontros de capacitação** com os professores em fevereiro e julho, depois começamos a instituir outras ações durante o ano letivo. (G2B).

De acordo com a Coordenadora do NEP, a formação para a docência vai muito além dos aspectos pedagógicos. Configura-se uma demanda constante, sintonizada com as necessidades das áreas, dos conteúdos e dos profissionais, além do perfil do estudante do curso/área. Os desafios cotidianos mobilizam as Unidades Acadêmicas, a Pró-Reitoria, a Reitoria, a Educação a Distância, o setor de estágio, o setor de avaliação institucional. Em verdade trata-se de um movimento constante que envolve todos os segmentos ante as mudanças substanciais que ocorreram, e ainda ocorrem, nas últimas décadas e afetam as IES.

Para um dos sujeitos (G2B), participante desta investigação, a universidade está desafiada a inovar

A Universidade, cada vez mais é desafiada a assumir novas funções, e com ela os professores são desafiados a inovar o seu fazer tradicional; pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão, os professores alcançam diferentes públicos, conteúdos e possibilidades. [...] são desafiados a pensar e a repensar a própria prática forçados por demandas internas e externas,[...] mas principalmente provocados por demandas dos estudantes, cuja mobilização carece de maiores cuidados.(G2B).

No contexto em análise, a instituição tem adotado várias formas de mobilização para obter a adesão dos docentes às iniciativas institucionais

promovidas. Há mobilização das unidades, há convocações e há convites. Nesse movimento também se observa um esforço interno de atenção à construção de novas metodologias formativas, ante as demandas que se desenham no cotidiano. Para o sujeito (G2B), existem cuidados especiais a considerar, entre os quais os abaixo explicitados:

[...] PAIUB, o PAIU, a LBB9394/96, impulsionaram reflexões antes silenciadas. Passamos a nos ocupar de cuidados com a formação para a docência, que antes não tínhamos. Entre os múltiplos cuidados, destacamos a **necessidade de compreensão do perfil da instituição, do perfil dos estudantes, e dos seus propósitos**. Isso fez/faz toda a diferença. Compreendendo isso o professor compreende a razão desta instituição na região, respeita os estudantes, ocupando-se das suas potencialidades e das suas mazelas. (G2B). (Grifos nossos).

Ao assumir as singularidades da instituição e suas implicações na formação e atuação docente, a UNESCO passou a compreender e assumir o entendimento de que os professores e os estudantes são sujeitos com particularidades e passam a ser reconhecidos na constituição das redes de aprendizagem intencionadas.

A diversidade de propósitos e as singularidades de atenção para com a aprendizagem mostram-se como dimensões matriciais na definição dos compromissos políticos da universidade. Ao ocupar-se do professor ingressante e apresentar-lhe a universidade, seus valores, sua organização, sua função social e peculiaridades, a universidade possibilita ao professor reconhecer onde está e o que lhe cabe nesse contexto. Isso contribui para que ele compreenda a demanda de saberes que precisa mobilizar em seu fazer docente.

Ao proporcionar formação geral aos seus professores, a UNESCO atenta para os desafios que cercam a educação superior em suas diferentes perspectivas, reflete-as no exercício do ensino, da pesquisa e da extensão. Ao propiciar estudos nas áreas específicas, cada unidade volta sua atenção para as esperanças de profissionalização depositadas na universidade, em seus diferentes cursos de graduação.

Nesse movimento institucional, que “[...] assume a docência universitária como um tempo/espço de aprendizagem de inovações pedagógicas” (OLIVEIRA, 2009, p.1119), é que foram definidas ações constituidoras do programa/política de formação permanente, em atenção às demandas apontadas tanto internas quanto externas:

- [1] Programa de Formação Continuada Geral (PFCG);
- [2] Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-contratados; (PFCDRC);
- [3] Programa de Formação Continuada Específico (PFCE);
- [4] Outras iniciativas promovidas com vistas a formação continuada.

7.1.2.1 Programa de Formação Continuada Geral (PFCG)

De acordo com o PDI/UNESC/2009/2013, o Programa de Formação Continuada Geral (PFCG) constituiu-se um espaço de estudo e reflexão pedagógica que se serve de recursos e metodologias para, por meio de conferências, seminários, minicursos, oficinas, entre outros, possibilitar a todos os docentes, nos períodos de recesso escolar, a formação profissional continuada, subsidiária das demandas trazidas pelos interlocutores, na forma de sugestões entregues e demandadas ao NEP e às UNAs.

As temáticas que foram desenvolvidas nesse programa e períodos têm como objetivo discutir e mobilizar a discussão de questões, entre as quais: Projeto Pedagógico Institucional e dos Cursos, currículo, gestão pedagógica, planejamento pedagógico, relação teoria e prática, a aprendizagem e seus desdobramentos, a avaliação da aprendizagem, a educação inclusiva, as relações ensino, pesquisa e extensão em sala de aula e suas especificidades, a docência na universidade, a ética na educação superior, as concepções de aprendizagem. A diversidade de temas, conteúdos, problemáticas, selecionados e promovidos via programa de formação geral, buscaram sintonia com o estado da arte da Pedagogia Universitária e outras discussões atentas à docência universitária.

O que se evidencia é um esforço de compreensão processual da dinâmica da universidade e suas especificidades regionais, um esforço de construção permanente atento às demandas que emergem como desafios no cotidiano da sala de aula, e dos diferentes espaços de interlocução socialmente organizados. Possibilita-se que professores e estudantes assumam a realidade e as contradições desse movimento, assumindo-se como coautores na definição de novas ações, sua

avaliação e para a consolidação, ou não, de compromissos institucionais traduzidos em suas múltiplas possibilidades.

7.1.2.2 Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-contratados (PFCDRC)

O Programa de Formação Continuada dos Docentes Recém-Contratados - (PFCDRC), de acordo com os documentos institucionais da UNESCO, constitui-se um espaço de estudo e reflexão destinado aos professores ingressantes no corpo docente da UNESCO, que visa proporcionar-lhes uma inserção acolhedora e compreensiva, por meio de palestras, minicursos, seminários, entre outros, no decorrer do semestre de sua contratação (PD/UNESCO/2009/2013). O objetivo do programa, portanto, é potencializar a inserção dos docentes recém-contratados na dinâmica da universidade, compreender sua missão, suas diretrizes administrativas, seus pressupostos político-pedagógicos e de gestão.

A programação das ações relativas aos docentes recém-contratados, com carga horária de oitenta horas, é assim distribuída:

- A Unesc - sua estrutura organizativa ;
- A educação à distância: ambientes virtuais;
- A pesquisa na universidade: projetos e programas;
- A extensão na Unesc: programas e projetos;
- Humanização: programas e vivências;
- Prática docente: planejamento;
- Prática docente: metodologia;
- Prática docente: avaliação. (www.unesc.edu.br. Acesso em 03/03/2010).

O que parece estar faltando nesse planejamento de programa seria uma concepção de gestão do processo pedagógico, pois, conteúdos e objetivos não figuram nesse recorte de programa acessado. Além da ausência de alguns elementos fundamentais ao planejamento do ensino e da aula universitária — objetivos e conteúdos — chama a atenção a ênfase atribuída à metodologia e à avaliação.

O que se depreende dessa proposição institucional é a necessidade de tomar a formação continuada um processo de formação permanente que, a partir das contradições, se faz e se refaz sempre que necessário, para além dos ditames prescritivos.

Fizemos várias modalidades de programas de formação e de acompanhamento. Instituímos a **Oficina para os professores ingressantes** (recém-contratados). Eles entram tendo uma capacitação de 80 horas, que é primeiro passo para eles se tornarem professores. Já está descrito no edital da contratação que eles devem fazer a capacitação ainda no primeiro semestre quando eles começam a ser professores. (G2B).

Nesse sentido, destaca-se o depoimento de um professor ingressante:

[...] acredito que o que vem acontecendo nesta instituição vem dando cada vez mais significado à formação do professor. As dificuldades, os desafios, os acontecimentos como um todo, são possibilidades com as quais aprendemos a lidar e temos liberdade para contribuir sugerir a partir das nossas necessidades. (P4B).

A adesão profissional à docência demanda participação continuada, e, por extensão, pressupõe participação ativa, pois, de acordo com Freire e Shor (2011, p.14), “a maior parte dos que trabalham em salas de aula sabe que a docência exige muito de nós. É, também, uma atividade muito prática, embora tudo o que ocorre em classe seja ponta de um iceberg teórico”.

Dos depoimentos destacados depreende-se o compromisso institucional e a receptividade desse compromisso por parte do professor.

7.1.2.3 Programa de Formação Continuada Específico (PFCE)

O Programa de Formação Continuada dos Docentes Específico - (PFCE), de acordo com os ordenamentos institucionais, constitui-se num espaço de formação organizado com base nas necessidades pedagógicas da (UNA) ou de seus cursos em particular, utilizando palestras, reuniões, minicursos, entre outras estratégias atentas às especificidades da área e dos cursos.

No que diz respeito ao uso das novas tecnologias, a formação dos docentes em educação é realizada constantemente pelo Setor de Educação a Distância - (SEaD), sob a coordenação das Unidades Acadêmicas.

No estudo deste caso, a Instituição investigada tem destacado que seu objetivo com a constituição e legitimação do setor pedagógico é o de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, assessorando os coordenadores de curso em relação ao projeto político-pedagógico e auxiliando-os no acompanhamento/formação dos docentes, propondo-se a apoiar ações de formação continuada, fundamentadas nas necessidades dos professores. Ou seja, como diz o depoente, a formação provocou o entendimento de que a profissão é altamente complexa e exigente.

Conhecer o cotidiano da universidade, as práticas diárias da profissão docente e algumas noções básicas sobre os conhecimentos pedagógicos, além da dinâmica de organização da aula, planejamento docente, avaliação, os métodos, as técnicas de ensino e suas implicações na definição do perfil do egresso, bem como outras reflexões apontadas pelos mediadores desta ação, me fez acreditar na docência como profissão altamente complexa e exigente. (P6B).

Popkewitz (1997) destaca que a universidade é responsável pela socialização dos professores via processos de formação inicial e/ou continuada; Bordas (2003) diz que se ocupar do aperfeiçoamento profissional não é apenas necessidade, mas imperativo ético e social; Broillo (2004) destaca que a universidade precisa pensar com os professores suas opções e suas práticas educativas; Nóvoa (2002) dá notoriedade à capitalização de novas experiências, propondo-se a investigar as redes colaborativas. Depreende-se do que dizem os autores citados e o informante/depoente que a universidade realmente pode provocar a mudança nas concepções e ações dos docentes em seu exercício profissional.

7.1.2.4 Outras Iniciativas Promovidas Relativas à Formação Continuada

São viabilizadas outras ações cotidianas e/ou eventuais, além das descritas na Instituição B, denominadas encontros de formação, realizadas com o propósito de sensibilização e estudo de temáticas pontuais. Sua divulgação é feita por *e-mail*, enviado sem restrições a todos os docentes da Universidade, chancelada por uma frase: “não é curso nem reunião, é um grupo de vivências”. Participa quem se sente disposto a ir. Trata-se de um dispositivo de formação para o trabalho e para a vida, a partir de uma lógica de construção coletiva, mediante o qual a instituição busca instituir práticas de compartilhamento de experiências, através de grupos de vivências. É um espaço para a fala, de escuta respeitosa e democrática das

experiências carregadas de sentimentos e de opiniões dos professores sobre o relatado. A coordenação desse grupo conta com a participação de um psicólogo e da pedagoga responsável pelo NEP.

A instituição dispõe de um programa de formação continuada para os coordenadores de curso que objetiva orientá-los e instrumentalizá-los para o exercício da gestão pedagógica e administrativa das dimensões dos cursos e da universidade, também coordenado pelo NEP.

Outro aspecto relevante que merece destaque nos ordenamentos institucionais dessa IES é o compromisso revelado para com o processo e a contratação dos docentes. Há processos seletivos, organizados por meio de editais públicos, com regulamento específico, com garantia do cumprimento de provas de títulos, provas de conhecimento com produção escrita sobre tópico da área, prova didática e entrevista. Cada etapa possui descritores avaliativos estabelecidos em instrumentos próprios da avaliação, também publicizados no edital. Aqui cabe um destaque feito pelo depoente G1B: “[...] diferentemente do que ocorre nas universidades públicas, com raras exceções os professores que contratamos possuem experiência na docência”. O NEP, além de dar suporte e acompanhar o processo seletivo na constituição da banca avaliadora também participa do acompanhamento e da inserção desse docente, via formação inicial e continuada.

Paralelamente ao processo de formação de professores em suas diferentes iniciativas e modalidades, de acordo com a coordenadora do NEP, essa instituição possui outras alternativas de apoio para alcançar os estudantes, as quais contam com participação de professores colaboradores, o que lhe permitiu institucionalizar o Programa de Acompanhamento e Nivelamento do Desempenho dos Estudantes (PRONADE). Esse exercício institucional, amparado em diagnóstico, instituiu e mantém o serviço de monitoria aos estudantes com defasagens em conteúdos básicos em disciplinas com maiores índices de reprovação e dificuldades na aprendizagem, o qual ocorre aos sábados à tarde (horário intencionalmente definido) para que todos os estudantes trabalhadores possam participar.

Evidencia-se, portanto, uma variedade de esforços institucionais, movimentos empreendidos em atenção à docência como profissão, reiterada nos documentos institucionais e nas falas dos interlocutores. Essa ação faz lembrar Freire (1999, p.11) quando faz o chamamento à pessoa/profissional e à instituição, ao dizer que

“[...] é preciso aprender a ser coerente”. Aprender a ser coerente é lidar com as próprias contradições, tomando-as sempre como ponto de partida e de reflexão na chegada. As ações institucionais e sua materialização buscam legitimar os estudos pedagógicos, as práticas e os saberes científicos da profissão, focando rupturas e mudanças, porque “[...] de nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável à mudança”. (FREIRE, 1999, p 11).

Depreende-se dos documentos institucionais e das falas dos interlocutores que os esforços institucionais, nas tentativas de busca e coerência institucional e profissional, a UNESCO inscreve seus diferenciais, atuando para além das prerrogativas do mercado que objetivam inserir os mais competentes, em decorrência das demandas da produção, excluindo os que apresentam dificuldades e/ou estão em processo inicial de apreensão do que é estabelecido como ponto de partida. Estabelecer um tempo maior e uma condição diferenciada constituiu-se uma prerrogativa de cidadania, sem abrir mão do rigor necessário à chancela outorgada para o exercício profissional.

A IES também parece atender ao que diz Zabalza:

Esta é, em síntese, a principal moral da história de todas as reflexões [...]. O desafio da formação dos professores universitários (e dos professores em geral) é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da “aprendizagem³²”, em vez de especialistas que conhecem bem um tema sabem explicá-lo, deixando a tarefa de aprender como função exclusiva do aluno [...]. (ZABALZA, 2004,p.169).

O autor destaca, ainda, a importância do compromisso com a aprendizagem do aluno, apresentando a necessidade classificada como dupla competência: a competência científica (conhecimento e fidedignidade do âmbito científico da área específica) e pedagógica (fidedignidade ao conhecimento e comprometimento com a aprendizagem dos estudantes). Os estudantes “[...] não podem ver-se obrigados a passar por um processo de aprendizagem abandonados às suas próprias forças e aos seus estilos de trabalho”. (ZABALZA, 2004, p.169).

Contudo, por mais intensos que sejam os debates em prol da profissionalização do formador, o autor declara que é necessário transformar o

³² Grifo do autor.

professor universitário em profissional da aprendizagem, o que “[...] permite dar maior sistematicidade, estabilidade e dedicação ao trabalho [...]” (p.163).

Em sintonia com os estudos de Masetto (1998, 2002), Pimenta (2002), Cunha (2003, 2004, 2006), Nóvoa (2002), Zabalza (2004), e com estudos da Pedagogia universitária, especialmente os da RIES (2003, 2005, 2007, 2009), entre outros, o que se evidencia e está expresso nas falas, nos documentos e nos indicadores subliminares é o compromisso e a presença de iniciativas de coordenar e estimular a formação inicial e continuada em atenção à docência universitária. Todavia, há desafios a serem suplantados, ainda presentes na naturalização da docência; na responsabilidade e decisões de formação pedagógica centrada na gestão; no fortalecimento estratégico da importância das reflexões e produções a partir da própria prática; na defesa institucional da promoção e manutenção da formação pedagógica articulada à pesquisa, extensão e gestão da universidade.

O que se evidencia, no mapa-síntese abaixo é um movimento efetivado pela IES, o qual se nutre das reflexões sobre o próprio fazer docente, estimulado pelas ações pedagógicas formadoras.

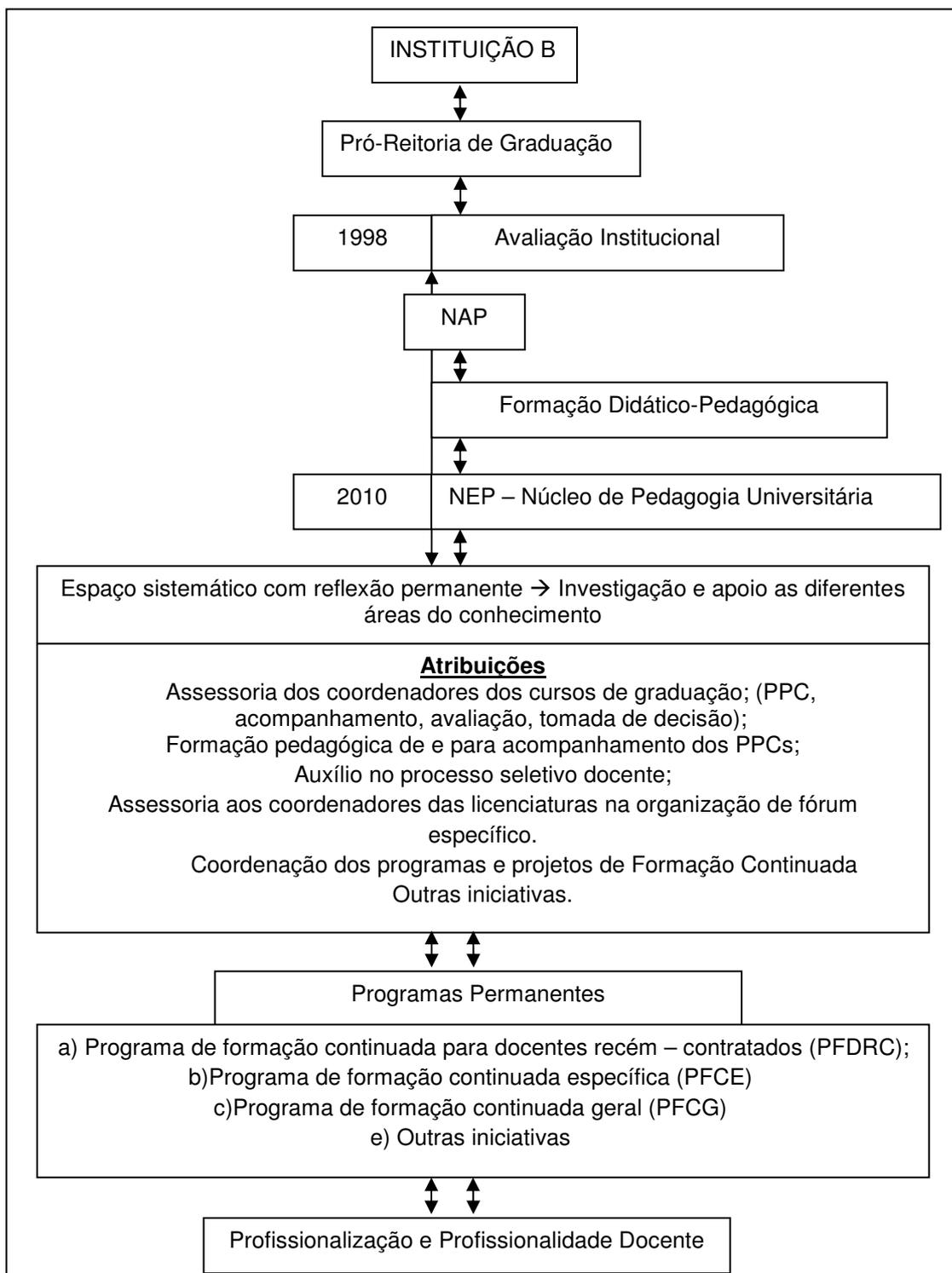


Figura 7 - Mapa-síntese da institucionalização e organização da Formação Continuada na Instituição B - 2012.

Fonte: Maraschin, M.L.M. Pesquisa ... 2012.

7.2 SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Discutir a significação das ações de formação continuada na e para a educação superior, cotejando as participações de sujeitos interlocutores, professores das Instituições participantes do estudo, significa discutir o que fez/faz sentido para os sujeitos dessa formação. E nessa relação, “[...] a *busca de sentido*³³ vai sendo elaborada no âmago das práticas coletivamente vivenciadas, (con)sentidas e pensadas [...]” (SMOLKA, 2004, p.40, grifo da autora), como precursoras das inovações e/ou tentativas de mudança, provocando, segundo Freire e Shor (2011), “as mudanças possíveis”. Tanto as significações quanto as mudanças vão se produzindo e se transformando, historicamente, nas relações do homem com o mundo, dos homens entre si, do homem consigo próprio, do homem com o conhecimento, dentre outras possibilidades.

Partindo-se do pressuposto de que toda a manifestação e/ou significação é política, dela se depreende o movimento, o caminho, as reflexões que explicitam uma contribuição, pois “[...] uma relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente”. (TARDIF, 2000, p.13).

Entre os diferentes sentidos e significados atribuídos ao processo de formação continuada pelos interlocutores, situam-se: a profissionalização docente, as inquietações que mobilizaram a busca, a reflexão sobre a própria prática, a necessidade do aprofundamento teórico, a docência como ciência, os exercícios de profissionalização, as contradições e as possibilidades. As ações descritas caracterizam movimentos de legitimação dos saberes e dos fazeres docentes em prol da docência na educação superior. O movimento de continuidade e regularidade evidenciado no desenvolvimento das ações sintoniza-se com o dizer de Hargreaves (2005) quando afirma que todo o esforço de mudança e de inovação prospera somente se houver pessoas que as promovam e que as mantenham.

Nesse esforço de comprometimento e de zelo para com a docência, Zabalza (2004) destaca que para atuar como docente na universidade é necessário ter competências próprias para a docência, ter formação e preparação específica para

³³ Grifos do autor

atuar como tal. No entanto, também evidencia, que a docência, como profissão, “[...] tem se constituído historicamente, num processo desacompanhado e irregular” (p.155).

Há de se destacar que, apesar das críticas e contradições quanto à formação profissional para a docência na educação superior, o que se depreende das falas dos colaboradores, em sintonia com os estudos realizados pela RIES (MOROSINI, 2005), é o expressivo aumento de iniciativas e compromissos institucionais com a profissionalização da docência. Sob essa ótica, as falas dos depoentes retomam uma das significações das experiências depreendida dos documentos institucionais e das falas dos gestores, denominada “Sensibilidade Pedagógica”. (Grifos nossos).

Assumir, portanto, a profissionalização como responsabilidade institucional significa, de acordo com Lucarelli (2004), assumir o campo pedagógico, a prática docente em suas epistemologias, implicadas no movimento institucional e pessoal dos profissionais envolvidos em colaboração com outras instituições, redes, movimentos e pesquisadores inquietos. Investigar e refletir sobre o exercício profissional da docência e suas particularidades constituiu-se um movimento que dá legitimidade à inquietude nutrida pela consciência do inacabamento e da incompletude humana. (FREIRE, 1999). Dispor-se à busca da formação permanente e/ou continuada como necessidade, como prerrogativa da vida, como um processo que perpassa e transcende a pessoalidade e a profissionalidade também se constitui uma escolha pessoal. Esse esforço de busca, esse *continuum* encontra guarida no movimento descrito também por Imbernón (2010), quando apresenta as demandas da profissionalização como imperativos para a mudança e a incerteza.

Assim sendo, mesmo que num movimento de sensibilização, circunscrito em um tempo relativamente curto (seis anos), os programas/políticas de formação continuada das Instituições pesquisadas amparam-se em diferentes esforços e materializações apresentadas em ações iniciais, gerais e específicas de inserção e aprofundamento para o exercício da docência. São políticas processualmente constituídas, as quais merecem destaque nas significações traduzidas pela participação, pelas reflexões e pelas trocas possibilitadas via compromissos institucionais e pessoais.

Inicialmente, cabe destacar a ênfase de alguns professores entrevistados às contribuições teóricas que o processo de formação continuada oferece:

[...] **as disciplinas permitiram aprofundamento teórico metodológico** sobre os diferentes saberes necessários a docência. [...] isso permitiu um significativo aprofundamento na formação pedagógica. O curso de pós-graduação em docência eu recomendo a todos. (P3A).

A formação continuada da nossa instituição é tudo de bom. Há um eixo condutor deste processo, que é o **compromisso com a profissionalização da docência**. (P5A).

Vi e assumi que **o conhecimento pedagógico, tem valor, precisa ser respeitado, precisa ser construído. É básico para o exercício da profissão**. Seguramente como vimos na formação continuada há muitos outros saberes, tão importantes quanto o saber específico, com os quais estamos aprendendo a prender.! (P5B).

Outro aspecto fundante nessa significação é o reconhecimento das singularidades dos objetos de aprendizagem de cada área e sua cientificidade, como princípio identitário das elaborações necessárias para o exercício profissional da docência. Aqui, busca-se a contribuição da tese de Volpato (2010), o qual explicita as singularidades de algumas áreas do conhecimento e seus objetos, denominados pedagogias universitárias.

Entendo a formação profissional como um processo em que o sujeito coloca-se em condições de exercer uma prática profissional. Isso pressupõe conhecimentos, habilidades, uma representação do trabalho a ser realizado, da prática profissional, da profissão que vai exercer, da concepção e da imagem dos papéis a desempenhar dentre outras. (VOLPATO, 2010, p.83).

Mesmo com os esforços institucionais e a defesa feita aos conhecimentos pedagógicos e suas particularidades, ainda há desafios a serem superados, conforme se depreende da fala a seguir.

Apesar de todos os aspectos positivos, como trocas, produções, grupos de trabalho, focados na docência na educação superior, ainda temos muitos desafios a serem superados. O primeiro deles é o ainda **frágil diálogo interdisciplinar**, e a **falta de respeito aos saberes pedagógicos**. (P5A).

Essa **fragilidade do diálogo interdisciplinar** pode ser considerada uma fragilidade política. Cada professor acredita que sabe, porque estudou, porque se preparou para tal. O exercício interdisciplinar pressupõe diálogo com o outro, diálogo entre as próprias áreas do conhecimento, historicamente fracionadas pelos recortes formativos. A formação foi e ainda é disciplinar, portanto, dialogar com outros

saberes, com outros profissionais, implica mudança de atitude, implica abrir-se a escuta de outros esforços, além dos que habitualmente se faz.

Ainda em relação ao aprofundamento teórico proporcionado pelas ações de formação continuada, o docente entrevistado P5A assim o analisa:

As **discussões epistemológicas** gerais e específicas, possibilitaram a **percepção de um novo jeito de aprender e de ensinar em atenção aos objetos de aprendizagem** de cada área. Isso, para nós professores na área da saúde, fez e faz toda a diferença. (P5A).

O depoente chama a atenção para as contribuições advindas de reflexões epistemológicas desenvolvidas nos encontros de formação, as quais propiciaram uma compreensão diferenciada sobre o processo de ensino e de aprendizagem pautado em pressupostos que orientam a compreensão sobre o modo com que o sujeito alcança o conhecimento. Vale destacar que esse docente, participante deste estudo, é da universidade Unochapecó, a qual prioriza, de modo contundente, reflexões de cunho epistemológico em suas ações de formação continuada, inclusive no curso de pós-graduação em docência no ensino superior.

Outro aspecto interessante é que, em ambas as universidades, existem iniciativas de inserção e de aprofundamento da prática pedagógica institucionalizada, que vêm se fortalecendo com o propósito de qualificar o exercício da docência e a dimensão pedagógica que vai além da sala de aula. Considera-se que os movimentos institucionais propiciam o diálogo, como possibilidade de reflexão e construção, como formas de superação e qualificação da própria prática, a qual pode ser assumida para qualificar a docência, refletindo sobre ela e suas implicações, como exercício individual e/ou coletivo, entre outras práticas.

Depreende-se das significações que a docência requer disciplina intelectual, rigor científico, compromisso, isso porque segundo Hargreaves (2005), “é profissão para gente grande, não pode ser opção de segunda categoria!” Em razão disso, justifica-se a formação científica, específica da profissão docente, mediada pela **participação** nos processos formativos e na **troca de experiência** entre os pares.

A participação nunca foi problema para mim, sempre aderi [...] embora convocação feita para isso, me incomodava. **Sempre enxerguei oportunidades nestes exercícios de**

formação³⁴. Mas o sentido está em cada professor, dar sentido ao que faz como docente. Precisamos estar pré-dispostos a isso. É precisamos querer! (P4A).

O que mais faz sentido para mim na formação docente é a **troca de experiências**. Como não tive formação para a docência na graduação e na pós-graduação, a convocação pra mim foi estímulo! (P3B).

O mais significativo pra mim, nas diferentes proposições de formação desenvolvidas como formação continuada, isso, da oficina de profissionalização ao pós-graduação em docência. Foram **as trocas entre os professores, com diferentes graus de experiência**. Este é um conhecimento, que na está escrito, mas que precisa ser respeitado ímpar. (P6A).

A valorização e a troca de experiências, caracterizadas nos depoimentos e nos documentos, apresentam a perspectiva de aprendizagem que, de acordo com Cunha (2005, p.73), “[..] não invalidam o esforço de teorizar, porque as práticas podem dar pistas para a construção de outros referenciais [...]”. No mesmo movimento, a valorização do coletivo e a troca entre os pares vão sinalizando a importância desse exercício para minimizar os impactos das práticas individualistas e competitivas. A construção gradativa de uma cultura social de cooperação entre os docentes e discentes é imprescindível à docência.

A aprendizagem então, é vista como um jogo social em que são fundamentais os participantes . Ainda que aprender seja um processo interno do indivíduo (uma experiência subjetiva de aquisição e mudança), é também algo que não ocorre no vazio social, mas em um contexto de trocas. Aprendemos em um marco cultural, nas instituições (nesse caso, a universidade), em relação às trocas feitas com os outros (professores e colegas). (ZABALZA, 2004, p.193).

Há uma multiplicidade de aprendizagens embutidas nesse jogo social da aprendizagem — conhecimentos, metodologias, relações interpessoais, personalidades e coletividades — que se fazem e se refazem constantemente no exercício pedagógico da docência.

De acordo com Cunha (2003), os estudos da pedagogia universitária sinalizam que esta vem se consolidando enquanto campo de conhecimento em construção por ocupar-se da formação docente para o exercício pedagógico profissional. Nesse sentido, Freire e Shor (2009, p.61) destacam que “[...] é preciso entender o contexto social do ensino” para ensinar e, assim, “[...] tanto os professores quanto os alunos devem ser o que aprendem; devem ser sujeitos

³⁴ Grifos nossos.

cognitivos, apesar de serem diferentes”. No entanto, continuam os autores, “[...] o primeiro teste da educação libertadora é que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer”.

Em sintonia com os estudos de Masetto (2002), Nóvoa (2002), Anastasiou (2003), Anastasiou (2004), Zabalza (2004), Pimenta (2009), os processos de formação continuada em suas diferentes perspectivas têm sido possibilitados pela participação autônoma e a emergência da **inquietação**, apontada por professores participantes deste estudo, como um dos aspectos gerados pelos processos formativos:

A inquietude foi a marca institucional e pessoal gerada pelos processos de formação. Me reconheci professora, e em razão disso compreendi a natureza científica, técnica e ética do saber pedagógico, da profissão docente. (P1A).

Precisei aprender a ensinar, como lidar com este fazer na educação superior. [...]. **Eu sabia ser** [...], no entanto, ser professora exigiu muito mais que aquilo que eu sabia, na área específica de onde venho. A princípio, comecei a participar dos exercícios de capacitação por que era convocada, depois **fui percebendo que essa formação fazia sentido** [...] hoje a docência, tornou-se minha opção profissional, mas **nunca precisei estudar tanto**. (P4B).

Os estudos sobre o ensino e a aprendizagem, me fizeram compreender processos que não compreendia. Estas discussões sempre passaram batidas tanto no mestrado quanto no doutorado. No entanto no pós-graduação, tornou-se uma tarefa de todos. Refletir e problematizar sua existência, ou não na nossa atuação profissional. (P2A).

A **inquietação** é apresentada por Freire (1999) como propulsora da pesquisa, do desejo da busca, da troca entre os pares, e afirma que “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o”. A transformação é propulsora da atitude da busca, ante a inquietude. (FREIRE, 2001, p.28). Fleuri (2000) corrobora essa perspectiva, destacando que fazer perguntas constitui-se estratégia de ensino e de aprendizagem interessante para se buscar saber o que ainda não se sabe, não se vê. (Grifos nossos).

Estar inquieto, buscar, pesquisar, significa mover-se ante os desafios. Freire, em seus diferentes estudos, reitera insistentemente que a investigação muda o curso da aprendizagem porque propicia o que atualmente se denomina de protagonismo, porque, “[...] é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. (FREIRE, 2001, p.27).

Assumir, portanto, os medos, as dificuldades, a magia, o encanto e o desencanto da profissão também significa compreender e assumir a pertinência do reaprender para ensinar e da aprendizagem continuada como movimento para além das etapas escolares. É um exercício de vida e para a vida apresentado por Zabalza (2004) e desafio ante a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2010).

Nas falas dos depoentes a seguir depreendem-se movimentos de construção, de percepção, de valorização e especificidade do fazer docente, mobilizados por atitudes de disponibilidade, de respeito ético às singularidades de cada profissão.

Depois de algum tempo e muitas horas de formação, passei a perceber que a **docência, bem como as tecnologias**, áreas, das quais sou egressa e atua, são **ciências que se intercomplementam**. Uma não é melhor que a outra. Ambas requerem conhecimento científico específico, além de outros, também comuns a ambas. Depois disso minha postura docente, nunca mais foi a mesma. (P1A).

O que fez sentido para mim, na formação continuada da qual participei, foram as relações interpessoais, a troca, o interesse o desinteresse do aluno, são elaborações de cada dia. Eu aprendi muito, melhorei muito. **Passei a conhecer e respeitar a cientificidade da docência**. Mas confesso não foi e não é um processo fácil. É muito diferente ser professor e ser engenheiro químico [...] São outros compromissos. (P3A).

Nos depoimentos acima, e nos citados a seguir, os professores reconhecem que os saberes relativos à docência constituem uma ciência, sustentam-se por teorias, concepções, métodos Esse entendimento é respaldado por Masetto (2000 ,p.11) quando argumenta que "o exercício da docência na educação superior exige competências específicas [...] que não se restringem ao diploma de bacharel, de mestre e ou doutor [...]".

A ideia de formação continuada avança para além das etapas escolares, de acordo com o que apresenta Zabalza (2004): é um movimento da vida. Para Romanowsky, (2007) é um *continuum*. Essa formação faz sentido pela mobilização de processos internos e externos de aprendizagem e pelo compromisso pessoal dos sujeitos. Trata-se de uma formação que tem legitimidade social e assim precisa ser assumida. Gatti (2008), por sua vez, argumenta que a formação continuada faz sentido quando há conhecimento inicial elaborado sobre o objeto e/ou a incursão em estudo. Há uma complexidade de movimentos que requerem atenção e compromisso quanto às tessituras do ensinar e do aprender.

Estar predisposto, querer, significa, segundo Zabalza (2004), lidar inicialmente com os filtros que auxiliam e/ou dificultam a permeabilidade às novas e desafiantes experiências. É uma escolha, um compromisso ao qual se adere ou não, ancorado em pressupostos já existentes. Isso pode contribuir para explicitar as diferentes posturas adotadas pelos profissionais da educação ante a formação continuada.

Outro diferencial que se configura um indicador de análise das significações da formação continuada, expresso pelos professores que participam do processo, é a **reflexão sobre a própria prática**, mediada pela participação e pela interlocução entre os pares:

O processo de formação continuada, do qual tive oportunidade de participar, das oficinas, ciclos, ao pós graduação em docência, [...] dentre outras atividades, **foram para mim oportunidades de reflexão** sobre o dia a dia da docência universitária e seus inúmeros desafios, junto ao grupo. Nossas diferenças na postura, no dizer no fazer, na área de atuação, foi um diferencial. (P3A).

A grande contribuição da formação continuada geral, oferecida pela instituição, **foi a reflexão sobre a práxis pedagógica**. Isso oportunizou gradativamente o repensar sobre as modalidades de avaliação, as formas de ensinar e de aprender, dentre outras (P3B). (Grifos nossos).

Repensar o fazer, fazendo-o e fazendo-se, tem se constituído um movimento epistemológico. Os princípios desse fazer implicam concepção de ensino e de aprendizagem, de conhecimento que estimule a construção, a elaboração e a reelaboração do conhecimento de forma compromissada. A aprendizagem decorrente de experiência compartilhada com grupos diferentes implica (re)olhar-se na postura de discente e docente, é o desafio de fazer-se professor e vice-versa.

A reflexão crítica sobre a prática e/ou a partir dela ativa a curiosidade epistemológica descrita por Freire: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a própria prática”. (1999, p.44).

Na mesma perspectiva, percebe-se, em outros depoimentos, a relevância da compreensão dos **processos de ensino, pesquisa e extensão**, compreendidos e assumidos de modo a complementar as dimensões da universidade, podendo contribuir com o esforço institucional para superar práticas individuais. Ensina-se o

que se pesquisa e o que os outros pesquisam; pesquisa-se com os outros e contribui-se para a pesquisa dos outros:

Outra discussão que considero relevante foi a **gestão dos processos de ensino, pesquisa extensão**. Esta integração força a gente a estabelecer integração entre as dimensões. Acho que as formações não precisam ser apenas de temas gerais, mas também de temas específicos a algumas áreas. (P7B).

O que considero relevante, na formação continuada, desta instituição é o **esforço institucional e profissional de superação das práticas individuais**. Obviamente não tem sido um processo fácil, mas é muito bom! Nos sentimos apoiados saímos do isolamento. (P1A).

No esforço de **superação das práticas individuais**, tanto na instituição quanto nas práticas profissionais, emerge, concomitantemente, o compromisso com a construção da cidadania. Hargreaves (2005) também destaca que a ideia da reflexão sobre a prática é uma forma de se tomar consciência das próprias ações desenvolvidas e aperfeiçoá-las, em cenários de trocas e formação contínua. Trata-se, pois, de movimentos construtores de novas culturas, semelhante ao da cultura da parceria. A cultura da parceria em defesa é a das redes colaborativas, dos espaços de troca entre os iguais e os diferentes. Um exemplo de esforço dessa natureza são as iniciativas da RIES, “[...] onde a perspectiva individual abre-se para a produção e o repartimento no grupo[...]”. (MOROSINI, 2003, p.226).

Reconhecer e assumir a singularidade e as especificidades do conhecimento pedagógico e dos demais saberes necessários à docência significa, também, ocupar-se da **reflexão crítica, sobre contradições** que dela e/ou do seu contexto emergem.

O sentido da formação continuada é analisado pelos docentes, do ponto de vista das condições objetivas para tal formação. Observa-se o destaque dado à sobrecarga de atividades que ela representa, imposta por um modelo de gestão e de organização da universidade comunitária, no contexto atual.

Eu acho que a universidade tem feitos esforços de diferentes naturezas. E são ações e atitudes louváveis [...] No entanto há um problema que precisa ser assumido pela instituição. Não é questão de qualidade e ou de importância ou não do que se faz. **O problema é a sobrecarga de atividades de ensino e ou atividades que os professores cumprem**, em sala de aula e além dela. São muitas atividades associadas [...].(P2A).

A formação continuada é importante, mas há momentos que ela figura como castigo, como punição. A gente não termina uma coisa e começa outra. A gente nem finalizou o primeiro semestre. Começa o segundo e tem capacitação, com outras demandas! (P2B).

A sobrecarga profissional, citada no depoimento de P2A, figura como um problema a ser enfrentado pela categoria profissional e pela instituição no movimento dialógico que tem construído e implementado nas últimas décadas. Imbernón (2010, p.49) destaca que “o desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, [...] cognitivo ou teórico, mas tudo isso [...] incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento da carreira docente. (IMBERNÓN, 2010, p.49).

Em sua obra *Formação docente e profissional* (2010), Imbernón destaca que os estudos, as modalidades e/ou possibilidades de formação inicial e continuada, podem constituir-se em espaços de participação, gerando novos conhecimentos e novas teorias, sobre e a partir dos contextos educacionais. Isto porque a falta de debate, de acompanhamento e avaliação, a falta de programação e improvisação, a falta de pressupostos teóricos para as atividades de formação, além das questões vinculadas ao salário e à elevada carga horária, constituem-se entraves.

Paralelamente ao desafio conjuntural proveniente da sobrecarga de trabalho, presente na fala do interlocutor (P2A), cabe uma reflexão sobre a postura adotada por quem atua na qualidade de assessor pedagógico, de interlocutor nas discussões pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento. Cabe, aqui, uma ressalva, por vezes ignorada, quando são feitas indicações de profissionais para algumas funções, com base em critérios de cumplicidade pouco acadêmicos.

Porém não podemos fazer de conta que não vemos. Há **falta de objetividade de quem atua com os saberes pedagógicos**, além da **falta de humildade** em reconhecer que não sabem tudo. Como enfrentar isso? [...].(P5A).

Acho que esse negócio da gente fazer estas capacitações da forma como elas vêm sendo promovidas, precisa ser repensado. Não sei se respondem mais! Não sei [...] se ainda respondem as necessidades. Eu mesma fiz a última capacitação [...] assim eu sinto que estava frágil acho que se a gente tivesse uma proposta mais direcionada, com mais atenção às áreas[...] Eu tenho uma proposta[...] Já fiz minhas colocações, mas eu não sou pedagoga, [...]**Os pedagogos sabem tudo!** Eles têm que dar a orientação para o trabalho. Mas eles, sabem, né! (G2A).

De acordo com Zabalza (2004, p.161), entre os dilemas da formação para a docência na educação superior está a questão da figura do assessor, que tem implicações ou não na legitimidade da ação e na pessoa que a coordena. E destaca: “[...] aqueles que são baseados na liderança política da instituição (de suas instâncias responsáveis) resultam na falta de envolvimento dos professores, que não chegam a sentir as iniciativas de formação como algo que responda realmente as suas necessidades e interesses”.

Em relação à atitude, à postura desse assessor faz sentido o chamamento de Freire (1999) quando declara que ensinar exige amor, rigor, exige humildade, entre outras tantas habilidades e atitudes.

Outra questão que não pode ser ignorada, e que precisa ser pensada, segundo Zabalza (2004, p.162), “é a ideia de que ninguém tem nada a me dizer nessa área que eu não saiba; este é um empecilho aos possíveis candidatos à assessores. [...]. Em resumo, é aí que se fazem necessárias: capacidade de diálogo, de observação, de direção de grupos, etc.”.

Em relação aos aspectos epistemológicos, pedagógicos e políticos relativos aos programas de formação continuada analisados, buscou-se as concepções e significações de formação continuada presentes nas duas instituições. O que se identificou permite enfatizar: o relevante papel assumido pela instituição ante a profissionalização para o exercício da docência; a valorização dos processos de formação continuada, como promotora de inquietação; a constatação e a legitimidade da Pedagogia Universitária, como campo do conhecimento, em construção; a reflexão como atitude em construção, como referência estratégica para pensar, assumir e fazer a aula universitária e a disponibilidade para esta busca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentadas as iniciativas de formação continuada desenvolvidas pelas instituições foco deste estudo, entre os aspectos recorrentes identificados e que merecem análise mais detalhada, estão as concepções sobre formação continuada presentes nas ações de formação descritas e as significações desses processos formativos pelos docentes.

As instituições, campos de pesquisa, são universidades comunitárias, autônomas, com organização multicampi, situadas nas regiões: Oeste e Sul do estado de Santa Catarina. A análise documental realizada evidencia, em ambos os casos, uma organização pautada em princípios da gestão democrática e participativa, atenta às especificidades e às necessidades da comunidade regional, situadas no cenário estadual e nacional.

Observa-se que ambas as Instituições têm, como fator instituinte da formação continuada, sistematizada e permanente, a avaliação institucional. Apesar de constituída como mecanismo de controle, a avaliação gerou ações que foram qualificadas, as quais contribuíram para o processo de reflexão que forjou exercícios sistêmicos que resultaram na constituição dos programas/políticas de formação continuada aqui analisados.

No Brasil, conforme destaca Leite (2005), a proposta de avaliação institucional participativa e democrática nasceu em meados dos anos de 1990, como compromisso das universidades federais, visando resguardar sua autonomia na gestão das suas competências e função social, precavendo-se de um movimento de controle externo desencadeado em alguns países. As universidades comunitárias, por sua vez, adentram a avaliação institucional na iniciativa do PAIUB, assumem sua metodologia como um exercício de autoconhecimento, assim descrita pela autora: “[...] Havia a necessidade de conhecer a instituição para responder melhor às necessidades da sociedade e, através de seus representantes, exercer a escuta e proceder à autocrítica da instituição” (p.106). Assim sendo, esse exercício lhe deu guarida.

Conforme se apresentou aqui, em ambas as investigações a escuta e a autocrítica são apontadas pelos gestores entrevistados como precursoras da constituição do vínculo com a formação continuada, forjadas pela avaliação institucional. No entanto, com a alteração da dinâmica de avaliação do PAIUB para o Provão, outros movimentos e outras práticas acadêmicas passaram a ser consideradas, mudando substancialmente as palavras centrais. De acordo com Morosini (2003) e Leite (2005), passou-se da autocrítica e da consideração das fragilidades e possibilidades para o ranqueamento, com indicadores de produção, com instrumentos de aferição, entre outros.

Sob o desafio das repercussões desses indicadores de avaliação institucional e do impacto recebido pelas contradições, um dos problemas centrais que precisou ser assumido foi a denominada “falta de didática” dos seus professores, revelada como problema central na avaliação dos cursos de graduação, em ambas as instituições. Em razão disso, buscou-se refletir para encontrar alternativas a fim de subsidiar as tarefas profissionais relativas à docência na educação superior, particularmente em atenção à formação didático-pedagógica.

Os documentos institucionais analisados dão conta de que as primeiras iniciativas de formação continuada ocorreram no final dos anos 1990 sem, todavia, contar com um setor pedagógico institucionalizado. Retoma-se, aqui, o que foi pontuado como indicador analítico, as tentativas, os esforços de fidelidade ao projeto institucional, a concorrencialidade institucional, a avaliação institucional como disparador da formação continuada, os processos de ranqueamento e a sensibilidade pedagógica revelada nos cuidados com a docência na universidade. Esses indicadores, cotejados na interface entre os documentos institucionais e as falas dos gestores, evidenciam esforços prévios de responsabilidade institucional e corresponsabilidades dos professores em relação à docência. Ou seja, se os estudantes apresentam baixo empoderamento cultural, cabe aos professores e à instituição valorizar ainda mais as ações qualificadoras. “Este é o nosso estudante e é com ele, que vamos atuar como profissionais” (G1A e G1B). Em razão disso, foram sendo promovidas alternativas recursais até a constituição de ações regulares.

Quanto às reflexões sobre compromissos institucionais desenvolvidos em atenção aos problemas didático-pedagógicos na universidade, e para além destes,

foram realizados esforços sistemáticos de programas de pós-graduação, grupos e linhas de pesquisa, redes de pesquisadores, buscando interlocutores e interlocuções, a exemplo da RIES (MOROSINI, 2005). Isso significa que a problemática em causa, “a falta de didática”, constituiu-se um problema institucional para além das fronteiras das instituições pesquisadas. Depreende-se que essas experiências tornaram-se coconstrutoras dos programas e políticas de formação continuada, de modo especial em universidades do sul do país.

Tanto a análise documental quanto os dados obtidos das entrevistas com os gestores nas Instituições A e B explicitam compromissos tácitos de ambas as Instituições no sentido de atender às demandas de “qualidade” e “excelência”, expressos nas intencionalidades e nas ações materializadas por meio da formação continuada em curso. Evidencia-se uma variedade de esforços em atenção aos estudantes e professores, centrados na melhoria da docência e do processo de aprendizagem, na avaliação, na permanência com sucesso do estudante, dentre outras peculiaridades.

Com o advento do novo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861, de 14/04/2004, outras finalidades foram orientando os processos e compromissos institucionais relativos à autonomia universitária. Apesar dos percalços, a universidade foi empreendendo esforços colaborativos interna e externamente, integrando-os aos seus princípios, com o propósito de subsistir à dinâmica competitiva dos indicadores de produção forjados pelo mercado. O enfrentamento feito foi manter-se “[...] orientada por um processo permanente de formação e autoformação”. (ZAINKO, 2003, p.193).

O processo permanente de formação e autoformação, ensejado para a docência na educação superior, foi sendo construído em ambas as instituições, de acordo com os gestores, para responder pontualmente aos desafios provenientes dos frágeis saberes didático-pedagógicos em decorrência do perfil dos profissionais atuantes na universidade e das contradições históricas que atravessaram essa profissão. Em sua maioria, os professores contratados eram profissionais liberais, detentores do denominado “notório saber”, profissionais bem-sucedidos no mercado de trabalho, porém, pouco sensíveis às demandas teóricas, científicas e metodológicas necessárias à aprendizagem dos estudantes universitários, dispostos a ensinar da forma como aprenderam.

A constituição e a oficialização do NAP, em 1998, na Instituição B, e, em 2000, na Instituição A, configuram-se como compromisso político institucional de chamamento do processo, e ocorreu com a finalidade de atuar de forma organizada e sistêmica a partir dos resultados depreendidos das avaliações institucionais. Dos dados de ambas as Instituições analisadas depreende-se que os resultados da avaliação institucional foram assumidos como elementos de tomada de decisão e devolução desses dados aos envolvidos para, coletivamente, construírem-se alternativas institucionais. Desse movimento de gestão político-pedagógica depreendido evidencia-se um exercício inicial de chancelamento do saber pedagógico, como um saber necessário à docência. Ao longo do processo de consolidação da formação continuada nas Instituições observa-se que outros saberes foram sendo assumidos mediante ações desenvolvidas e passaram a merecer destaque: os saberes administrativos, a articulação dos saberes didáticos com os específicos das áreas e os saberes atitudinais passaram a ser admitidos como saberes necessários à docência no ensino superior e foram integrados à formação continuada, em algumas áreas de uma mesma instituição.

Com a instituição dos Núcleos articulados ao processo de avaliação, institucional, observa-se que ambos buscaram, sem ter muita clareza, construir alternativas, possibilidades de intervenção para a aula universitária, desenvolvendo ações isoladas, em diferentes modalidades, para dirimir situações pontuais. Diferentes movimentos foram sendo construídos, tendo em vista desafios caracterizados pela interiorização da educação superior privada. Vale destacar, aqui, uma contribuição de Masetto (2000, p.11): “só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que a docência, como a pesquisa e o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica”. Embora a recomendação do autor tenha sido feita há mais de uma década, ela continua atual. Há, portanto, resistências a serem vencidas em relação à formação docente e ao reconhecimento das especificidades dos saberes necessários que ainda carecem de acolhimento, pessoal e institucional.

Ao destacar que o trabalho docente é complexo, Costa (1996) também evidencia ambiguidades e questionamentos. Ao tratar da complexidade da profissão, o autor a legitima como uma profissão que exige estudos e disciplina intelectual, compromisso com a aprendizagem do estudante ao contrário de culpabilizá-los

pelas suas fragilidades. A ausência histórica de formação para o exercício da docência na educação superior tem sido, gradativamente, minimizada com alternativas e esforços empreendidos como formação continuada. Obviamente, trata-se de um movimento ainda inicial e que carece de cooperação com outras instituições, com outras experiências, visando a constituição de uma política pública para o ingresso e a permanência na carreira docente para além do mestrado e doutorado e/ou com participação efetiva dos programas *stricto sensu*.

Os encontros de profissionalização, de aproximação e inserção na realidade da docência variam de uma instituição para outra, tanto em termos de carga horária quanto de conteúdo, de vinte horas (Instituição A) para oitenta horas (instituição B). Esses encontros iniciam por um processo de acolhida feito pelos gestores da universidade, acompanhados pela Pró-Reitoria de Graduação. Atendem a demandas de organização e apresentação operacional da universidade e da atuação como docente. Focam a dinâmica dos saberes atitudinais e procedimentais, didático-pedagógicos, dentre outros, de modo mais objetivo, posteriormente aprofundado nas ações permanentes e/ou sempre que necessário (SAVIANI, 1996). É apresentada a sistemática de registro acadêmico docente e discente: diário de classe, o registro da frequência, plano de ensino, aspectos administrativos e pedagógicos de rotina. São apresentadas, também, outras interfaces dos saberes específicos e dos saberes epistemológicos institucionais, os quais permitem adentrar na concepção de ensino e aprendizagem e/ou ensinagem, concepção de avaliação, de sociedade, de universidade, entre outras, que determinam as escolhas e as posturas do docente universitário.

O foco epistemológico no ensino e na construção do conhecimento evidencia um movimento com compromissos diferenciados em relação à forma de lidar ou de se construir as relações com o objeto do conhecimento; é dada ênfase ao eixo do processo ensino-aprendizagem, considerando as tendências atuais do pensamento pedagógico que assumem a construção do conhecimento na aula universitária como um diferencial.

Na definição de temáticas para as oficinas e/ou encontros de profissionalização, merecem destaque as que pressupõem o reconhecimento da universidade enquanto lugar e o seu fazer profissional do docente ingressante. Ao priorizarem os conteúdos relativos ao (re)conhecimento da instituição e suas

peculiaridades como conteúdo de profissionalização, tanto na Instituição A quanto na Instituição B, explicitam o lugar, onde esse profissional atuará e a perspectiva da sua função social. O eixo conhecimento institucional, marcado pelos desafios e sua trajetória histórica, revela-se, institucionalmente, uma forma de lidar com os desafios profissionais articulados à definição do processo pedagógicos necessários a esse processo.

Nos esforços institucionais identificados merece destaque o contínuo processo de compreensão e aprofundamento do sentido da formação continuada a ser trabalhada/oferecida aos docentes da educação superior. De ações pontuais e relativamente isoladas, detecta-se que as instituições avançaram gradativamente para a constituição de programas permanentes, com oferta regular de atividades de estudo e reflexão sobre a (própria) prática docente. Contudo, o que não passa despercebido são as marcas fixadas nos princípios acadêmicos — a Instituição A focada na “qualidade de ensino”, e a Instituição B, na “excelência acadêmica”. Entende-se necessário indagar: Que implicações tais pressupostos imprimem nos processos de formação continuada e no próprio projeto dessas universidades comunitárias? Essa seria uma questão que abre perspectivas para novos estudos.

Ao problematizar os propósitos da formação em curso, com o foco nas perspectivas que encerram os princípios citados, adentra-se no que as instituições vêm fazendo ao tentar ocupar um espaço vital da profissão docente, historicamente diminuído. Há reflexões e esforços para evitar sua descaracterização como universidades comunitárias, há envolvimento e compromissos com a comunidade local e regional marcados pelo desenvolvimento e a cidadania, há ações de ensino, pesquisa e extensão apontando perspectivas de emancipação política e ética que caracterizam suas particularidades. Por outro lado, há subliminarmente mecanismos de controle e de gestão estratégica que se revelam nas falas dos gestores e no destaque da sobrecarga de atividades dos professores. O ônus da produção e do controle explicitam os gestores, faz-se necessário, por que quem sustenta financeiramente a IES e o profissional que nela trabalha é o aluno.

Ao criar os seus Núcleos de Apoio Pedagógicos, no final dos anos 1998 e no início dos anos 2000, as universidades os apresentam como uma estrutura de apoio que tem o propósito de contribuir para a melhoria das atividades docentes. Empenham-se em constituir esse espaço e os processos de formação, revelando

um movimento democrático e participativo de comprometimento individual e coletivo, refletindo sobre os fazeres e o impacto destes nas ações educativas, voltando-se com maior ênfase para os conhecimentos e os saberes pedagógicos, os quais, de acordo com Pimenta (2009, p.27-28), "[...] podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir de problemas que a prática coloca, e em relação à prática, pois este lhe é anterior".

Outro conjunto de dados identificados diz respeito aos elementos que corroboram a concepção de formação continuada assumida pelas Instituições. Ambas assumem a profissão docente, na perspectiva do inacabamento e da inconclusão humana (FREIRE,1999), na diversidade de saberes e fazeres, e como tal a caracterizam como um movimento para além das etapas escolares, em um movimento da vida e para a vida, de acordo com Zabalza (2004).

Na Instituição A observa-se certa ênfase aos aspectos epistemológicos. Há iniciativas, por exemplo, na oficina/encontro de profissionalização que aborda a aula universitária: a construção do conhecimento. O ciclo apresenta, como uma das temáticas permanentes, o ensino e a construção do conhecimento na sala de aula na Educação Superior. O curso de pós em docência na educação superior estrutura essa perspectiva-eixo: o processo ensino e aprendizagem — abordagens epistemológicas. Esses dados permitem que se deduza que a concepção de formação continuada em movimento pressupõe que, entre os saberes necessários à docência universitária, resida a compreensão de como o sujeito conhece e, sobretudo, que desta compreensão, em boa medida, dependem as decisões didático-metodológicas que o professor tomará.

Na Instituição B, depreende-se a atenção aos saberes pedagógicos, aos saberes administrativos e organizacionais, às inovações tecnológicas, aos saberes conhecimentos das áreas específicas, e vêm ganhando espaço os estudos da pedagogia universitária atenta às áreas do conhecimento e suas singularidades docentes.

Na Instituição B, no ano de 2010, o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) foi substituído pelo NEP, depreendendo-se, desse fato, a presença de um diálogo com universidades gaúchas e com autores da RIES.

Outro esforço institucional que comparece em ambas as Instituições analisadas são as discussões relativas aos saberes docentes. Apresentados como conteúdos, nas diferentes ações desenvolvidas, com nomenclaturas similares ou não, tratam de desafios que o professor universitário assume em sala de aula, sob a denominação de saberes pedagógicos, e emergem da prática, dos dados empíricos, por exemplo: a motivação dos estudantes, as relações interpessoais, o planejamento integrado ao conteúdo ao projeto de universidade, a articulação do conteúdo ao planejamento e o perfil do egresso, as teorias e tendências pedagógicas, a avaliação, epistemologias do ensinar e do aprender, dentre outros. Em sintonia com os autores Saviani (1996), Freire (1999), Pimenta (2002), Tardif (2002) e Nóvoa (2002), apresentam-se na multiplicidade de saberes e fazeres docentes.

Numa perspectiva dialógica já explicitada na constituição desse processo, para dar legitimidade aos espaços instituídos (NAP e NEP), destacam-se estudos periódicos, encontros semanais, grupos de vivência, grupos de estudo e reflexões para tomada de decisão sobre e a partir das práticas, situações/problema recorrentes nos processos de avaliação da universidade.

Outro aspecto a destacar diz respeito à reinvenção das tarefas docentes pessoais e institucionais, apresentadas como compromissos históricos das duas Instituições atentas aos aspectos da personalidade, profissionalidade e institucionalidade, em atenção às demandas da comunidade interna e externa. Trata-se de um movimento de autoformação participado, apresentado por Nóvoa, (2002), em que ambos são corresponsáveis. Essa perspectiva foi identificada em ambas as IES e também estão em sintonia com o que propõem Zabalza (2004) e Freire (1999).

Assim sendo, ao priorizar e/ou dar densidade às reflexões e às intervenções, a partir dos saberes pedagógicos na docência universitária, as instituições definiram e assumiram a profissão docente como uma profissão que requer formação inicial e formação continuada, com aprofundamento teórico-metodológico e cuidados específicos no que se refere aos outros saberes associados à docência.

Caracterizadas no espaço/contexto/lugar, as Instituições pesquisadas apresentam-se e reconhecem-se como parte integrante da vida da comunidade. Traçam seus compromissos em um movimento dialético, processualmente construído, respaldados por avanços e recuos, por debates e embates, entendendo-

os como propulsores dos desafios enfrentados pela educação superior. Em razão disso, apoiam sistematicamente a nova profissionalidade que se instala como exigência contemporânea, a qual, de acordo com Imbernón (2010, p. 23), (grifos do autor), “[...] A instituição educativa, como conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente”. As instituições pesquisadas revelam-se motores dessa inovação, considerando-se o acompanhamento sistemático que demonstram fazer, tanto no sentido das dificuldades enfrentadas por docentes e discentes quanto das possibilidades anunciadas, inclusive via resultados de pesquisa produzidos pela área (RIES, etc...), os quais, em alguma medida, balizam as atividades de formação analisadas.

O enfrentamento das necessidades relativas à docência na educação superior advém em atenção ao que prescreve o Projeto Institucional e o PPC de cada curso, considerando o reconhecimento da universidade como um espaço “ainda” depositário de muitas esperanças sociais. “[...] Esse protagonismo coletivo, e, portanto, institucional, implica uma nova concepção de instituição e de formação: como uma instituição mais autônoma, entendida como autonomia compartilhada [...], modificando os contextos sociais, profissionais e educativos”. (IMBERNÓN, 2010, p.23).

Dos esforços institucionais em curso emergem possibilidades de inovação, a qual é traduzida por Imbernón como um novo conceito de profissionalização docente — conceito de profissional que participa ativa e criticamente da mudança a partir do próprio contexto e realidade, assumindo-o como processo dinâmico e flexível. Ambas as instituições assumem-se depositárias das esperanças sociais, demonstram contribuir para a constituição de possibilidades de inovação na docência, fundamentadas em valores de cooperação, de justiça social, de inclusão social e suas peculiaridades. Os docentes entrevistados reiteram a questão da troca e do compartilhamento, embora se queixem da sobrecarga que a docência e a formação continuada lhes acarretam.

A Instituição A tem instituído, de acordo com os dados empíricos analisados, através de projetos permanentes, exercícios sistêmicos de fala e de escuta para os estudantes — reuniões de líderes de turma para avaliar o processo pedagógico, administrativo e de gestão da universidade; visitas a outras instituições para

conhecer e avaliar a inserção de canais de diálogo online para contato direto com a reitoria. Nessas ações regulares, se propõe a dar efetividade à metodologia dialógica.

Considerando os canais de comunicação instituídos para os estudantes no sentido de subsidiar o compromisso pedagógico, apresentados como os vários exercícios de escuta, de modo informal os docentes revelam descontentamento com o processo, questionam, outrossim, por que não se propicia ao professor uma interlocução direta com a reitoria e com o NAP, de modo que pudessem ter uma espécie de "plantão pedagógico" permanente.

A instituição de exercícios de escuta, reflexão, autoparticipação como práticas de profissionalização destinadas aos professores, também são originárias da soma de esforços internos de atenção aos saberes pedagógicos e a outros saberes que foram emergindo, como os saberes específicos, os saberes políticos, os saberes da pesquisa e da extensão, legitimados por processos coletivos de participação democrática. Evidencia-se, pois, que, "[...] através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo ver as razões pelas quais ele é como é o contexto político e histórico em que se insere". (FREIRE e SHOR, 2011, p.32). A diversidade de saberes que emerge do diálogo crítico é, segundo os autores, "um ato de conhecimento" que "ilumina a realidade".

Outros aspectos que merecem destaque, em ambas as Instituições pesquisadas, são os compromissos com a permanência do estudante na universidade, instituídos em parceria com os professores. Depreende-se dos documentos institucionais e das falas dos interlocutores um compromisso diferenciado para com os estudantes com dificuldades no acompanhamento do processo pedagógico. A Instituição A proporciona várias alternativas, oferece disciplinas, projetos de extensão, monitorias para recuperação de conteúdo, atentas as necessidades básicas identificadas versam sobre: conceitos matemáticos, linguísticos e tecnológicos. A Instituição B oferece, via monitoria, nivelamento e acompanhamento com modalidades diversificadas, presenciais e virtuais. Trata-se de processos institucionais que mobilizam os cursos e áreas, a fim de possibilitar alternativas diversificadas, voltados à permanência com aprendizagem para os estudantes.

Os ciclos de formação em docência na Instituição A e a formação geral na Instituição B são concebidos e promovidos a partir das reflexões efetuadas e assumidas coletivamente como demandas e/ou necessidades pessoais e profissionais, apresentadas pelas Áreas e pelas UNAS, ancoradas nos compromissos políticos da gestão e pelos processos avaliativos internos externos. Paralelamente, há algumas evidências nas falas dos gestores e nas falas dos professores, de intensos e acalorados debates realizados, tendo em vista a compreensão e o assumir a docência como uma profissão, que requer uma pluralidade de saberes e que se tratam de um processo em construção. Além dos movimentos internos, há um movimento teórico favorável, desde meados dos anos 1990, que também é mobilizador. Assessorias externas, estudos de mestrado e doutorado também são citados como coconstrutores de um processo de profissionalização nascente para a educação superior.

Essas ações formativas mostram-se diversificadas tanto em relação ao conteúdo quanto em relação aos aspectos gerais e específicos do ensino, da pesquisa e da extensão. As modalidades metodológicas sintonizam com as especificidades das áreas e dos próprios conteúdos. A realização de oficinas, seminários, grupos de estudo, grupos de vivências, grupos de debate propiciam a compreensão e a organização do processo de ensino em sala de aula.

Entre os destaques a serem feitos, há movimentos; e o primeiro deles situa-se no compromisso do chamamento à responsabilidade institucional feito pela universidade que assume a promoção da formação continuada e contribui para qualificar o exercício da profissão docente, salvaguardada a contradição da convocação. O segundo movimento é o compromisso, a legitimação desde os processos de contratação dos novos docentes, com critérios de recrutamento pessoais e profissionais que corroboram a missão da universidade. O terceiro movimento é a formação continuada, atenta aos processos avaliativos internos e externos à universidade, cujos desafios e contradições do mundo do trabalho impactam e alcançam a profissão, a vida dos profissionais e dos estudantes; o quarto movimento são tentativas de escuta e de atenção às demandas, dentre outras anunciadas pelas significações dos interlocutores deste estudo.

As mudanças estruturais e metodológicas ocorridas nos últimos anos, com a participação e envolvimento de redes, por exemplo, a RIES e outras instituições e

pesquisadores no país e/ou fora dele, cooperaram para a instituição e legitimação de espaços de fomento à reflexão e à produção sobre os fazeres docentes situados em realidades pouco estudadas, salvaguardando-se as especificidades da pedagogia de cada área do conhecimento.

Assim sendo, vale destacar que se o notório saber orientou a escolha dos docentes para a educação superior, e ainda hoje orienta, pautando a docência no voluntarismo e na “formação chancelada pelo exercício do bom profissional” dos docentes, atualmente a docência na educação superior tem se constituído um campo do saber, portanto, com orientação teórico-metodológica. Isso dá outro fluxo e/ou subsídio para o saber e o fazer docente na educação superior.

É oportuno dizer, também, que entre a pesquisa e a tradução do impacto desta nos diferentes espaços pesquisados, no que se refere à formação continuada na educação superior há, no mínimo, a defasagem de duas décadas. Porém, a inquietude revelada pela área em relação à temática e à emergência de iniciativas institucionais, cujas marcas começam a ser estudadas, possibilita que se compreendam os caminhos percorridos e as relações que movimentam os conhecimentos necessários à docência na educação superior.

Nesse sentido, ao chamar para si a responsabilidade pelo processo de formação continuada, ao assumir a docência como compromisso institucional, configurado de acordo com as peculiaridades institucionais, é fundamental que a universidade possa contar com o apoio do poder público quanto à definição de políticas para a formação continuada dos professores, para a reinvenção desse mapa emancipatório, (SANTOS, 2004), de modo a garantir à docência na educação superior a condição que merece, agindo na recuperação da autoria, como possibilidade de mudança.

No presente estudo, ao se identificar e analisar esforços institucionais empreendidos na formação continuada para os professores da educação superior apontam-se outras questões, as quais podem contribuir para a continuidade da pesquisa sobre o tema, dentre as quais se destacam a possibilidade de escuta aos estudantes universitários, interlocutores dos docentes imbricados no processo de formação continuada institucionalmente promovido; a percepção dos estudantes sobre o movimento institucional de formação pedagógica, epistemológica, política e ética; as significações dos partícipes de processos de formação continuada que

contribuem e/ou podem contribuir para re-visitar os processos de formação continuada e seu impacto na docência da educação superior; as significações que impactam na adesão aos processos de formação continuada promovidos por ações institucionais, e como estas são consideradas.

Ao se analisar e compreender os caminhos percorridos pelas universidades comunitárias, campos deste estudo, no que se refere à promoção e à operacionalização das políticas de formação continuada, o propósito não foi o de apresentar nenhuma referência ou diretriz para esse processo, mas buscar contribuir para se pensar institucionalmente e para incentivar iniciativas nas instituições. É possível se depreender dessas experiências aspectos relevantes necessários às reflexões que vem sendo feitas sobre e a partir da docência na educação superior articuladas com outros esforços institucionais de mesma natureza, que possibilitam fortalecer a compreensão da docência como uma “[...] profissão complexa, marcada por ambiguidades tensionantes”, (COSTA,1996, p.14), e com inúmeros desafios a serem assumidos e superados em cooperação, visando a profissionalização e profissionalidade docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Célia ; MASETTO, Marcos Tarcisio. **O Professor Universitário em Sala de Aula**. 8. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Profissionalidade Continuada de Docentes Universitários: a construção do memorial as questões da identidade pessoal e profissional. In: VIELLA, Maria dos Anjos. (Org). **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3 ed.2 tiragem. Joinville,SC: UNIVILLE,2004.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres.Petrópolis,RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979,

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva & BATISTA, Nildo Alves. A Formação do Professor Universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). **Formação Docente**: rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BAZZO, Vera Lucia. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior**: desafios e possibilidades. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOGDAN, Robert C; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994, p.63-78.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BOLZAN D. Formação Permanente e Conhecimento Pedagógico, Compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA, S.; BOLZAN; D.; MACIEL, A. (org.). **Pedagogia Universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009. p.131-147.

BORDAS, M.C. Apresentação. In: PETTENGILL, M. A. M. et al. O Professor de Enfermagem Frente às Tendências Pedagógicas. Uma breve reflexão. **Rev. Esc. Enf. USP**, v.32, n.1, p.16-26, abr. 1996.

_____. Pedagogia Universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília Costa...[et al]. (Org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.p.131-136.

_____. **Formação de Professores do Ensino Superior**: aprendizagens da experiência. 28 Reunião Anual da ANPED. Digitado. Caxambu, 2005, 17p.

_____. A Interdisciplinaridade na Universidade; possibilidades e limites . FRANCO, Maria Estela Dal Pai & KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (Orgs) In: **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

BORDIEU P. O Campo Científico. In: Pierre Bourdieu: **Sociologia**. ORTIZ, Renato. (Org). São Paulo: Ática, 1983.

BUARQUE, Cristovam. A Universidade na Encruzilhada. In: **Educação Superior**: reforma, mudança e internacionalização. UNESCO: Paris, 2003.

BRASIL. Lei 8384/86, de 20/12/86 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BROILLO, Cecília Luiza. **(Con)formando o Trabalho Docente**: a ação pedagógica na universidade. Porto Alegre: UFRGS, 2004 (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da Área da Saúde e sua Prática Pedagógica. **Interface**. Comunic. Saúde, Educ., v.6, n.10, p.51-62, fev., 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores e Inovações. In: CASTANHO, Sérgio E. M. e CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **O Que há de Novo na Educação Superior**: Do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. **A Formação do Professor Pesquisador no Brasil**: uma análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico-científica (1945/1964). Rio de Janeiro, UFRJ: Faculdade de Educação, 1992.

CARVALHO, Diana Carvalho de; DURANT, Olga Celestina da Silva. Conhecimento, Docência e Memória: desafios para a formação de professores. In: CASSIANI, Suzani [et.al.] (Orgs). **Lugares, Sujeitos e Conhecimento**: a prática docente universitária. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008. p.119-129.

CARVALHO, A.M.P.; PÉREZ, D.G. **Formação de Professores de Ciências – Tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTRO, M. de. Gestão de Universidades do Terceiro Milênio: alguns desafios e perspectivas. **Ensaio: avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.5, 17, p.463-476, 1997.

CASSIANI, Suzani; COSTA, Adriana da. Alguns Limites e Possibilidades no Trabalho com Professores Universitários: enfocando o programa PROFOR – UFSC. In: CASSIANI, Suzani. [et.al], (org.). **Lugares, Sujeitos e Conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis: Ed da UFSC, 2008.

CARNOY, Martin. **Mundialização e Reforma na Educação: o que os planejadores devem saber**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, IIPE, 2003.

CONTRERAS, José. **Autonomia dos Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, Telma Santa Clara. **A Aula Universitária, Espaço de Múltiplas Relações, Interações, Influências e Referências: um ninho tecido com muitos fios**. Recife, 2006. (Tese de Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

COSSIO, Maria de Fátima. **Políticas Institucionais de Formação Pedagógica na Configuração da Docência e na Qualidade Universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Trabalho Docente e Profissionalismo: poder, saber e suas tramas. In: MORAES, Vera Regina Pires. (Org.). **Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico-PAAP**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise e MOROSINI, Marília (Orgs.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília (DF): Flacso, 2000.

_____. Pedagogia Universitária no RS: movimentos e energias. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. Inovações Pedagógicas e a Reconfiguração de Saberes no Ensinar e no Aprender na Comunidade. In: Publicação do VII congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. **A Questão Social no Novo Milênio**. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 16 a 18 de setembro de 2004.

_____. Trabalho Docente na Universidade. In: MOREIRA, Jacira Cardoso de. et. al. (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

_____. **O Professor Universitário**: na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

_____. (Org.). **Pedagogia Universitária**: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, SP: Junqueira & Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior – estado e mercado. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.88, PP 795-817, Especial – out. 2004.

DIAS SOBRINHO, Jose. Funcionamento e Modos Sociais da Avaliação Institucional. **Avaliação**, Campinas, v. 3, n 2. 1998.

_____. **A Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2000.

_____. **Universidade e Avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar, et.al. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**: Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed da UFSM, 2009.

DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo. **Universidade Desconstruída**: avaliação Institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João F. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 139-168, jan./abr. 2004.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade Pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

ENRICONE, Delcia et al. (Org.). **A Docência na Educação Superior**: sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

FAVERO, M de L. de A. Universidade e Estágio curricular: subsídios para discussão. In: AULES, N. **Formação de Professores**: pensar e fazer. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Cleoni M B. Formação do Professor Universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FELDFEBER, Miryam & IMEN, Paulo. A Formação Continuada dos Docentes: os imperativos da profissionalização em contextos de reforma educativa. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FILHO, Antônio Milioli; VIRTUOSO, José Carlos. A Universidade do Extremo Sul Catarinense. In: SCHMIDT, João Pedro (Org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

FLEURI, Reinaldo M. **Entre o Oficial e o Alternativo em Propostas Curriculares: olhares, conexões e problematização a partir da educação popular**. Trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual da ANPED, na sessão especial “Propostas curriculares: entre o oficial e o alternativo”, Caxambu, 2000.

FONSECA, Claudia. **Quando Cada Caso Não é um Caso: pesquisa etnográfica e educação**. Trabalho apresentado na ANPED, Caxambu, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 e 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 e 1998.

_____. **Pedagogia da Esperança: um encontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a Própria História II**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. **A Boniteza de um Sonho: ensinar – e – aprender com sentido**. Curitiba: Positivo, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação de Grupos de Redes de Intercâmbio em Pesquisa Educacional: dialogia e qualidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, p. 124-132, set./out./nov./dez, 2005.

_____. Pesquisar em Educação: considerações sobre alguns pontos chave. **Diálogo Educ.** Curitiba, v.6. n.19, p. 25-35, set./dez. 2006.

_____. Análise das Políticas Públicas de Formação Continuada no Brasil, na última Década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13 n.37, jan./abr.2008.

GÉGLIO, Paulo. **Questões da Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

GRILLO, Marlene C; FERNANDES, Cleoni M. B. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. In: MOROSINI, Marília Costa. Et. al, (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

GRILLO, Marlene C; FERNANDES, Cleoni M. B. et. al. Pesquisa como Possibilidade de todo Docente. In: MELLO, Elena Maria Billin, ET al. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005.(a).

GRILLO, Marlene C.et.al. Pesquisa como Possibilidade de todo o Docente. In: MOREIRA, Jacira Cardoso de. et .al.(Orgs.).**Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**.Cruz Alta: Unicruz, 2005.(b).

_____.Ação Educativa Referências Teórico-metodológicas. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha, (Orgs.) **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

GUIMARÃES, Valter Soares. (Org.) **Formar para o Mercado ou para a Autonomia?** Campinas, SP: Papirus, 2006.

GOODSON, IVOR F. **Currículo: teoria e prática**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____.**Currículo: teoria e história**; tradução de Atílio Brunetta; revisão de tradução Hamilton Francischetti; apresentação Tomaz Tadeu da Silva. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

HENK, Arlene. **Identidade Comunitária: plano de desenvolvimento institucional**. Chapecó: Argos, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed.São Paulo: Cortez, 2010.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha, (Orgs.) **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

_____.Verbetes. Solidão pedagógica. IN: MOROSINI Marília. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/Ries, 2003. V.1.(p.373).

_____. Formação do Professor do Ensino Superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

JESUS, Saul Neves de; BITTENCOURT, Neide Arrias. Promoção do Bem-estar Docente no Ensino Superior: estudo piloto sobre as contribuições da formação pedagógica. In: CASSIANI, Suzani et.al. (Orgs.). **Lugares, Sujeitos e**

Conhecimento: a prática docente universitária. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p.75-90.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. Sete Décadas de Tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da Pedagogia Universitária nos currículos de formação de professores. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai Franco; KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. (Orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

LABAREE, David F. Poder, Conocimiento y Racionalización de la Enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. In: Pérez Gómez, A. I.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Org.) **Desarrollo Profesional del Docente. Política, Investigación y Práctica**. Madrid: Akal, 1999.

LAFFIN, Marcos. A Formação Continuada do Professor do Ensino Superior e a Constituição do Tornar-se Professor. In: CASSIANI, Suzani et.al. (Orgs.). **Lugares, Sujeitos e Conhecimentos:** a prática docente universitária. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

LAROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação. In: COSTA, Marisa Voraber (Org.) **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.133-160.

_____. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./ abr., 2002.

LEITE, Denise. (Org.) **Pedagogia Universitária:** conhecimento, ética e política no ensino superior. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

_____. Avaliação Institucional e a Produção de Novas Subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, J. e RISTOFF, D. (orgs.) **Universidade Desconstruída:** avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Pedagogia Universitária no RS: caminhos. In: MOROSINI, Marília Costa et al (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____. **Reformas Universitárias.** Avaliação Institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência Universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papyrus, 2007. p. 27-42.

LINSINGEN, Irlan Von. Educação Tecnológica e Avaliação: uma abordagem alternativa. In: CASSIANI, Suzani; CARVALHO, Diana Carvalho de et al.(Orgs.). **Lugares, Sujeitos e Conhecimentos:** a prática docente universitária. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

LONGHI, Solange Maria; KALIL, Rosa Maria Locatelli. Pedagogia Universitária na UPF. In: MOROSINI, Marília Costa et al. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LUCARELLI, Elisa. Um Desafio Institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio (Org.). **O Que há de Novo na Educação Superior**: do projeto pedagógico à ação transformadora. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel. Inovações Pedagógicas e Saberes Docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: UFSM, 2009.

LUCHESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANCEBO, Deise; FAVERO, Maria de Lourdes (Orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. (Coleção Práxis).

_____. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____.(Org.).Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.) **Docência Universitária**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. Inovação na Educação Superior. In: **Espaço Aberto**. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v. 8, n.14, p.197-202, fev., 2004.

MEYER JR.,V. Planejamento Estratégico: uma renovação na gestão das instituições universitárias. Seminário sobre a Administração Universitária rumo ao ano 2000. **Anais...** ABM. Florianópolis, CPGA/UFSC, 1992.

MINAYO Maria Cecília de et. al. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MORAES, Vera Regina Pires. (Org.). **Melhoria do Ensino e Capacitação Docente**: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MOROSINI, Marília Costa, et al. (Org.) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, v. 1. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

_____.Qualidade da Educação Universitária: isoformismo, diversidade e equidade. **Interface** – Comunic, Saúde, Educ., Botucatu, SP, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v5n9/06.pdf>. Acesso: 08 maio,.2011,

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade na Educação Superior**: tendências para o século XXI. Texto digitado. Porto Alegre, 2008, 12p.

MOROSINI, M. C. (org.). Docência Universitária e os Desafios da Realidade Nacional. In: **Professor do Ensino Superior**: identidade, docência e formação. 2. ed. ampl. Brasília: Plano, 2001.

MOROSINI, Marilia (org). **Universidade no Mercosul**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOROSINI, Marilia; LEITE, Denise (org). **Universidade e Integração no Cone Sul**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1992.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova** – um momento privilegiado de estudo: não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Formação Continuada de Professores**: entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

NOVOA, Antonio. Para um Estudo sociohistórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

_____.(Org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. (org.). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

_____. Professor se Forma na Escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, maio, 2001.

_____. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. (Fora de coleção)

OLIVEIRA, Valeska Forte de. Em que Espelhos Andamos nos Projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha (Orgs.) **Pedagogia Universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.

PANIZZZI, Wrana. **Universidade**. Para quê? Porto Alegre: Libretos, 2006.

PEREZ GOMES, Angel. Autonomia Profissional del Docente y Control Democrático de la Práctica educativa. In: Congresso Internacional de didactica – volver a pensar La educación.(v.ii). 1995, Madrid. **Anais**. Madrid, Espanha Morata: Paidéia, 1995.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIMENTA, Selma. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um novo conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POUPART, Jean. A entrevista de Tipo Qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, Antônio. (Coord.). **Os Professores e sua Formação**. 2. ed. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Reforma Educacional**. Uma política Sociológica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POLI, Odilon; JACOSKY, Claudio. Universidade Comunitária Regional de Chapecó: a experiência do público comunitário. In: SCHMIDT, João Pedro. (Org.). **Instituições Comunitárias: instituições públicas não estatais**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o Professor e Profissionalizar o Ensino: perspectivas e desafios**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMONET, Ignácio. **Propagandas Silenciosas: massa, televisão, cinema**. Porto: Campo das Letras, 2000.

REY, FLG. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. Caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Obstáculos Didáticos no Cotidiano da Prática Pedagógica do Enfermeiro Professor. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, jul./ago, 61(4), 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização Docente**. 3. ed.rev e atual.Curitiba: IBPEX, 2008.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. Ed. rev e ampl.Passo Fundo: UPF, 2005.

_____. **Século XXI**: saberes em construção. 2 ed. rev e ampl.Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação Dialógica**: desafios e perspectivas. 2. ed.São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. Porto, Portugal: Afrontamento, 1987.

_____.Modernidade, identidade e cultura de fronteira. **Tempo Social**; Ver. Socio. USP,São Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em Nov.1994).

_____.**Introdução a uma Ciência Pós-moderna**. 4. ed. Rio de Janeiro. Afrontamento,1995.

_____. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____.(Org.).**Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**: um discurso sobre a ciência 'revisitado'.São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre Significação e Sentido: uma contribuição à proposta de Rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. (Orgs.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 25-49.

SAVIANI, Demerval. Os Saberes Implicados na Formação Docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA, Celestino Alves da (org.). **Formação do Educador**: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. P. 145-155.

STEDILE, Nilva Lúcia Rech. Quintas Pedagógicas: espaço de socialização do fazer docente. Pedagogia Universitária e vivências na universidade de Caxias do Sul. In: MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da Costa; MOREIRA, Jacira Cardoso de.(orgs). **Pedagogia Universitária**: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005.

SOUZA, Ana Maria Costa de. Avaliação Institucional para a Melhoria da Aprendizagem. In: FELTRAN, Regina Célia de Santis (Org.). **Avaliação na Educação Superior**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, jan./fev./mar./abr. n. 13, 2000. p.05-24.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991, p.215-234.

TUMELERO, Silvana Marta; VIELLA, Maria Dos Anjos. **Histórico Institucional**. Chapecó, (SC), 2001. (Texto mimeo.).

UCZAI, Pedro. (Org). **Dom José Gomes: mestre e aprendiz de um povo**. Chapecó: Argos, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Exposição 45 anos da UFSC. Disponível em: <http://www.ufsc.br/paginas/historico.php>. 2009. Acesso em 10 nov. 2011.

VANNUCHI, Aldo. **A Universidade Comunitária: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a Formação de Professores Universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VIELLA, Maria Dos Anjos. **Tempos e Espaços de Formação**. Chapecó: Argos, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro, et al. Aula Universitária e Inovação. In: **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais Liberais Professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior**. Curitiba: Editora CRV, 2010.

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

OUTRAS FONTES UTILIZADAS

Diretrizes para elaboração e reavaliação do projeto pedagógico dos cursos de UNESC. Pró-Reitoria de Graduação. Criciúma, SC.2010.

Projeto(s) e relatórios de Oficinas/Encontros de Profissionalização Docente. Chapecó, SC. 2004-2010

Projeto(s) e relatórios dos "Ciclos de Formação para a Docência na Educação Superior". Chapecó, SC, 2004-2010.

Plano de Desenvolvimento Institucional. Documento básico: GT Modelo comunitário e Sustentabilidade; GT: Acadêmico; GT: Inserção Regional GT: Estrutura organizacional e gestão. Chapecó, 2004.

Plano de Desenvolvimento Institucional da UNESC. PDI. Criciúma, SC, 2009/2013.

Relatório de Gestão. UNESC. 2006-2010. Criciúma, SC.

Relatório de Gestão. Unochapecó. Chapecó, SC, 2004-2008.

Relatório PAIU. Campus Chapecó, Chapecó, SC, 2001.

Relatório CPA/2007. Chapecó, SC, 2007.

Resolução nº. 032/Conselho de Gestão/2000, cria o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP). Chapecó, SC, 2000.

Resolução nº.068/CONSUN/2005. Diretrizes PDI. Chapecó, SC, 2005.

Resolução nº.138/CONSUN/2005. Aprova o Curso de Especialização, *Lato Sensu* em: Docência Na Educação Superior. Chapecó, SC, 2005.

Resolução nº.121/CONSUN/2005.Aprova sistematização da diretrizes em áreas de atuação e ações gerais. Chapecó, SC, 2005.

Resolução nº.02/2010/CÂMARA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO/2010. Aprova Núcleo de Pedagogia Universitária da UNESC. NEP. UNESC. Criciúma, SC, 2010.

www.unochapeco.edu.br

www.unesc.edu.br